

# **ВІТАКУЛЬТУРНА МЕТОДОЛОГІЯ**

**АНТОЛОГІЯ**

**До 25-річчя наукової школи  
професора А.В. Фурмана**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

**Тернопіль**

**ТНЕУ**

**2019**

УДК 005.001.8

ББК 72.5

В 32

Рекомендовано до видання вченою радою  
Тернопільського національного економічного університету  
(протокол № 9 від 24 квітня 2019 року)

Схвалено правлінням  
ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”  
(протокол № 8 від 10 квітня 2019 року)

**В 32 ВІТАКУЛЬТУРНА МЕТОДОЛОГІЯ: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана** : колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.

ISBN 978-966-654-520-9

Монографічне дослідження містить праці представників наукової школи проф. Фурмана А.В., які під керівництвом фундатора впродовж останніх п'ятнадцяти років займаються розробкою вітакультурної методології у взаємодоповненні її чотирьох засадничих сегментів: науково-дослідницької програми професійного методологування, циклічно-вчинкового підходу в гуманітаристиці, інноваційних форм, методів, засобів та інструментів мислєдїяльності і мислєвчинення, авторського тезаурусу теоретизування та інтелектуального практикування. Кожний із двадцяти методологічних модулів повноформатно висвітлює вітакультурне життя названої школи і як дослідницької команди, і як науково-освітнього колективу в його центральній ланці – імітаційно-вчинковій екзистенції створення модульно-розвивального оргпростору інтенсивної мислєкомунікації і свідомісного самозреалізування. При цьому концентри обстоюваної методології (авторські доктрина, теорія, парадигма, дисциплінарна матриця, науковий проєкт, інноваційний експеримент та ін.) становлять збалансовану цілісність фундаментальних стратегій і прикладних аспектів національно зорієнтованого культуротворення.

Для методологів і науковців, гуманітаріїв та управлінців, теоретиків і практиків й усіх, хто обрав шлях рефлексивної мислєдїяльності та прагне істотно розширити смислові горизонти власної проблемно-діалогічної свідомості.

### ***Рецензенти:***

**Довгань А.О.** – доктор філософських наук, професор (м. Тернопіль),

**Карпенко З.С.** – доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України (м. Івано-Франківськ),

**Кузнецов Ю.Б.** – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений працівник освіти України (м. Київ),

**Осетрова О.О.** – доктор філософських наук, професор (м. Дніпро),

**Подшивалкіна В.І.** – доктор соціологічних наук, професор (м. Одеса).

ISBN 978-966-654-520-9

ББК 72.5

*Copyright* © **Кривоватий А.І., передмова, 2019**

*Copyright* © **Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрюк С.К., Гіряк А.Н. та ін., 2019**

## НАУКОВА ШКОЛА ЄВРОПЕЙСЬКОГО МАСШТАБУ

В сучасному компетентному гуманітарному дискурсі існує обмаль наукових шкіл, які спроможні запрезентувати на публічне обговорення фундаментальну дослідницьку програму міждисциплінарного гатунку, у процесі розробки і реалізації котрої її автори компетентно послуговуються засобовими ресурсами неklasичної і постнеklasичної раціональності у їх конкретному взаємодоповненні, вдало поєднують філософський і власне науковий, переважно психосоціокультурний, рівні рефлексивного теоретизування, пропонують інноваційні форми, методи, інструменти і технології гуманітарного пізнання і канонічно зрілого методологування в науці, освіті, культурі, суспільствотворенні. І це природно, зважаючи на непомірну складність і до кінця не пізнаваність такої розвитково пульсуючої психодуховної інстанції, як Людина, сутнісний горизонт життя Котрої, з одного боку, об'єктивується в матеріальному світі (зокрема в її тілесній організації) і в суспільному повсякденні (в мові і мовленні, у полірольовому контактуванні тощо), з іншого – сягає чи то ноуменальних глибин власного, себто суто людського, ества, чи то трансцендентних засновків знову ж таки власного неповторного буття, чи то духовних вершин удосконалення своєї Самості як Богонаступного надприродного Творіння, котре єдине на Землі наділене утаємниченою здатністю – Свідомістю і Самосвідомістю. У будь-якому разі це те конкретне поле одвічних питань, у якому прагне на нових теоретичних і методологічних засадах розібратися команда однодумців-дослідників – представників очолюваної професором **Анатолієм Васильовичем Фурманом** наукової школи.

Пропонована українським мислителям і науковцям монографія унікальна не стільки обсягом (а він справді значний – майже тисячу сторінок тексту), скільки змістом та його архітектонікою – метасистемою новітніх раціональних знань, що організовані як форми, методи, засоби та інструменти компетентного методологування у сучасних соціогуманітарних науках. Примітно, що сам термін “професійне методологування”, уведений в науковий обіг у 2005 році А.В. Фурманом, донині набув не лише аргументованого категорійного статусу, а й ґрунтовної міждисциплінарної концептуалізації і програмного впровадження. Річ у тім, що методологічні семінари і сесії, які

проводить Анатолій Васильович, є взірцями цілеспрямованого мислекомунікаційного вирощування за імітаційно-вчинкових умов особливого оргдіяльнісного простору колективного методологічного мислення і винятково продуктивного інтелектуального практикування, де для команди одностудців фактично немає нерозв'язних наукових проблем. Причому всі новаторські кроки вказаної школи, крім суто дискурсивних форм практичної артикуляції, мають щонайменше потрійну семантичну об'єктивацію: за полідіалогічною логікою миследіяльних дискусій – у наукових звітах про тематику, зміст, проблемне поле і конкретні здобутки кожного семінару; за сутнісними розробками сегментів, ніш і прогалін теорії і практики методологування – у статтях єдиного в Україні методологічного видання – альманаху “Вітакультурний млин”; за результатами фундаментальних досліджень найнагальніших завдань філософії науки і методології гуманітарного пізнання – у ґрунтовних публікаціях одного з кращих теоретико-методологічних часописів європейського рівня – журналі “Психологія і суспільство”.

Відрадно констатувати, що зазначені періодичні видання – це яскрава і переконлива візитівка підтримуваної нашим університетом наукової школи, яка сьогодні перебуває в авангарді передової науково-філософської думки не тільки щодо розробки теоретичних і методологічних основ гуманітарного пізнання, а й найскладніших питань онтології гри і свідомості, психософії вчинку та особистості, психокультури традиційних та інноваційних соціосистем, категоріогенезу та освітології, теорії та емпірики інноваційно-психологічного клімату організацій і психомистецьких технологій професійної взаємодії, духовності і Я-концепції людини та ін. Окрім цього, саме завдяки командним інтелектуальним зусиллям очільника, наступників та учнів школи теперішня філософія науки й актуальний гуманітарний дискурс отримали довгоочікуване категорійне і концептуальне розрізнення взаємозалежних, проте відмінних за ракурсом узмістовлення, *методології-як-учення*, що містить систему рефлексивного знання про мислення і діяльність, і *методологування-як-практики*, що охоплює комплекс способів і засобів мислевчинкового практикування у різних сферах суспільного життя та особистісного розвитку науковця.

Цьогоріч ювілей названої наукової школи співпадає із віховою датою: двадцять останніх років проф. А. Фурман працює в Тернопільському національному економічному університеті, де найбільшою мірою не лише виявилися його неординарні здібності та винятково продуктивна працьовитість, а й реалізувалися оригінальні наукові ідеї і концепти, дослідницькі програми і проекти, методологічні та інші інтелектуальні заходи, передусім оргдіяльнісні ігри і вчинково-канонічні мисленнєві практики. І це закономірно, адже в університеті створені



як необхідні умови ефективного функціонування наукових шкіл, так і достатні. До перших, безумовно, належать чудова матеріальна база освітнього закладу, різновікові колективи науково-педагогічних працівників та їх високий дослідницький статус у більшості визнаних галузей знань, сприятливі організаційна атмосфера та інноваційно-психологічний клімат, нові і здебільшого оригінальні наукові програми та новітні інформаційно-дискурсивні технології їх практичної реалізації. Істотною перевагою методологічної школи Анатолія Васильовича є наявність довершеного набору достатніх умов її успішного функціонування і сталого розвитку, що десятиліттями забезпечувалися як з боку керівництва закладом, так і зі сторони представників поіменованої тут школи. Щонайперше мовиться про Навчально-дослідний інститут методології та освітології, кафедру психології та соціальної роботи, що є випусковою за шістьма спеціальностями (освітніми програмами): “Психологія”, “Економічна та соціальна психологія”, “Соціальна робота”, “Соціальна робота і соціальна політика”, “Соціальне забезпечення”, “Професійна освіта (сфера обслуговування): соціальний захист і технології надання соціальних послуг”, регулярні методологічні семінари і сесії, яких сукупно проведено 93, а також вищезгадуваний журнал “Психологія і суспільство” та альманах “Вітакультурний млин”.

Наукова школа у фрагментарному аспекті життєздійснення – це не стільки фундаментальні знання у певній предметній царині науки, скільки вишкіл мислєдїяльності й відтак готовність і здатність особистості через найпродуктивнішу методологічну оптику глибоко відчувати й правильно ставити проблеми та віднаходити адекватні способи їх розв’язання. Ще одним яскравим здобутком школи проф. А.В. Фурмана є мистецтво передавати дослідницькі компетентності вихованцям – студентам нашого університету, які з першого курсу в рамках виконання КПЗів готують до друку тези доповідей і наукові статті, навчаються презентувати свої напрацювання за трибуною, вести публічну дискусію, командно мислити і рефлексувати. Звідси постає й очікуваний результат: два роки поспіль кафедра психології та соціальної роботи має по шість переможців другого туру Всеукраїнських студентських олімпіад (чотири найвищі номінації) і Всеукраїнських конкурсів наукових студентських робіт (дві номінації). А це свідчить, що названа школа – це не тільки конструктивне сьогодення науки європейської України, а й обнадійливе майбутнє її інтелектуального поступу.

**Андрій КРИСОВАТИЙ,**  
доктор економічних наук, професор,  
заслужений діяч науки і техніки України,  
ректор Тернопільського національного  
економічного університету

## ДО ЧИТАЧІВ, СПРАГЛИХ ЗА ВИТОНЧЕНИМ МИСЛЕННЯМ І МЕТОДОЛОГІЧНИМ РЕФЛЕКСУВАННЯМ

Професійна наукова діяльність – це не лише десятки прочитаних і переосмислених книг, публічні доповіді і проблемні дискусії, експериментальні процедури і майже постійно недосконалі авторські тексти. Це, звісно, й особливий спосіб самовідданого, внутрішньо напруженого і драматичного, життя, за якого всі мрії, помисли, переживання й таланти підпорядковані головному – відкриттю нових горизонтів наскрізь утасмниченої і в абсолюті недосяжної істини – про світ, людину, мислення, вічність.

У цій дорозі нескінченного пізнання і перетворення людина, підтверджуючи свою богоподібність і звеличуючи розумність, вдається до фатумних кроків – народжує мову, створює спільноти, плекає культуру, організує багатосегментне суспільне виробництво, в якому винятково важлива роль належить науці. Саме остання, як найпотужніша інтелектуальна індустрія вироблення об'єктивно нового, більш достовірного й фундаментального знання, вимагає не лише постійного логіко-змістового оновлення теорій і концепцій, а й налагодження професійного продукування новітніх методів, дослідницьких програм, понятійно-категорійного апарату, інших засобів мислєдїяння. Так соціокультурно утверджується методологія як наддосконала форма мислення і діяльності, котра синтезує реальну мислєдїяльність з її орієнтацією на колективні форми роботи та живі проблеми історичного сьогодення людства, культуру мислення з його рефлексією, понятійним оперуванням і полісмісловим розумінням, а також на професійну роботу над мисленням, яка передбачає критику, дослідження, нормування і розробку способів та засобів здолання проблем.

Ідея методологічного альманаху виникла, з одного боку, як відповідь на майже безмовне методологування у царині сучасної соціогуманітарної науки, з іншого – як пошук авторською науковою школою своєї форми-практики вітакультурної методології. Ця робота лише розпочата, тому її результати не прогнозовані. Проте є надія, що вони будуть принаймні небанальними і самобутніми. На це вказує не лише метафора млина, що символізує мислєдїяльну переробку всього наявного життєвого і культурного “зерна”, а й його ідея-місія – хліборобність методологування як професійної діяльності. У будь-якому разі для нас методологія – це мистецтво осмисленого, майстерного, вишуканого й результативного мислення на предмет того, яким шляхом йти не лише до наукової істини, а й до життєвої правди та людської святості.

**Анатолій В. ФУРМАН**

## МОДУЛЬ 1 (2005 рік)

І я побачив,  
що перевага у мудрості  
над глупотою,  
як перевага у світла,  
над темрявою...  
(Біблія. Книга Еклезіястова. – 2.13)

### РІВНІ ТА КРИТЕРІЇ МЕТОДОЛОГУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗДІЙСНЕННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анатолій В. ФУРМАН

*На тлі конструктивного наукового аналізу наявного стану розвитку методологічного знання виокремлюється явище методологування як надскладна професійна діяльність. Уперше пропонується шести-рівнева модель критеріально обґрунтованого здійснення такого методологування, котра, хоч і ґрунтується на тематизмах і концептах системно-миследіяльнісної методології, все ж по-новому описує сучасний світ методології науки. У такий спосіб методологічний професіоналізм обіймає повний спектр форм миследіяльнісного зреалізування методолога: від специфічних аналізу, рефлексії, розуміння і мислення до методологічних роботи і діяльності. Крім того, встановлюються модульні зв'язки між заданими рівнями та відповідними їм критеріями. У результаті повно аргументується ідея багаторівневості і багатокритеріальності методологування як професії.*

Прикладна методологія як спосіб виконання людиною будь-якої діяльності існувала до виникнення науки як особливої, історично перехідної, форми організації знань і мислення. Тому, на думку Г.П. Щедровицького, остання виникає всередині цієї методології, а не сама собою, причому з'являється порівняно пізно – у XVII столітті, коли створюється онтологічна картина природи й Галілео Галілей відкриває дві науки механіки [10, с. 8–11]. Але в логіці реального історичного поступу людства все було навпаки:

лишень після “Роздумів про метод” Декарта і “Нового Органона” Ф. Бекона методологія стала обов’язковим компонентом спочатку наукових пошуків, а поступово й усіх інших форм людської діяльності. Так постає й набуває надуманої всезагальності *науковий підхід* чи *метод*, котрому притаманні такі об’єктивні складові: 1) наявність ідеального об’єкта, 2) вичленення з цього об’єкта предмета наукового пізнання, 3) обґрунтування способу, або методу дослідження, 4) проведення експерименту як практики виняткового типу [7, с. 5]. У результаті сьогодні *реальному світу* щоденної практики життя і конкретної мислєдїяльності людей у формі науки як сфери суспільного виробництва і специфічного соціального інституту протистоїть *світ ідеальних сутностей* з його могутніми засобами пізнання і мисленнєвого конструювання неявих – невидимих і навіть неможливих – законів наскрізь утаємниченої безодні-реальності [див. 5, с. 4].

Методологія як учення про структуру, логічну організацію, способи і засоби діяльності, а також про понятійно-категоріальний апарат разом із формами і методами досягнення тих чи інших завдань дослідження, суб’єктно уможлиблюється на індивідуальному чи колективному рівні як специфічна, вочевидь надскладна і багатопредметна, професійна діяльність – *методологування*. Хоча останнє тісно й пов’язане з *типом філософування* (щонайперше виділяють східне і західне, класичне, некласичне і постнекласичне), все ж має свої особливості, що безпосередньо залежать від конкретної науково-методологічної школи. І це зрозуміло чому, адже будь-яке наукове відкриття має не лише предметний, а й *методологічний зміст*, тому що спричинює критичний перегляд наявного понятійного апарату, концептів і підходів, норм і засобів інтерпретації досліджуваного матеріалу. Ось чому за кожною, а тим більше теоретичною чи інноваційною, діяльністю, мов тїнь за освітленим рухомим об’єктом, слїдує *метод*, тобто спосіб досягнення її упредметненої мети, а самій цїй діяльності притаманна *методологічність*, котру треба належним чином об’єктивувати і відрефлексувати. У такий спосіб *методологія науки*, завдяки аналітико-рефлексивному вивченню низки конкретних науково-дослідницьких діяльностей, соціально утверджується як одна з фундаментальних форм самопізнання і самотворення цієї, найбільш інтелектоємної й переважно нематеріальної, сфери суспільного виробництва.

Задля вичерпної проблематизації вище сформульованих тематизмів звернемося до альтернативного типу методологування – *системно-мислєдїяльнїсної методологїї* (СМД-методологїї), що розроблена школою Г.П. Щєдровицького [2; 4; 8]. Вона, по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорї пізнання, філософїї і науки в цілому; по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення; по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфїгурації із знаннєвих комплексів різного дисциплїнарного походження; по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності;

по-п'яте, оголошує мегатенденцію сучасної культури *методологізацію* усіх можливих сфер цієї діяльності; по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції); по-сьоме, програмує і зреалізовує практику організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ); по-восьме, узагальнює ОДІ як метод розвитку колективної мислєдіяльності; нарешті по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах. У будь-якому разі *професійне методологування* тут здійснюється в ситуаціях розриву у системі попередньої і нової діяльності чи мислєдіяльності і містить дослідження, критику, нормування і власне *методичну роботу*. Відтак методологування як діяльність: а) взаємодоповнює опис (до минулого) і проектування (до майбутнього) у створенні нових засобів мислення і діяльності; б) поєднує три пояси мислєдіяльності: соціально організоване і культурно закріплене *колективне мислєдіяння*, поліпарадигмальну мислєкомунікацію і чисте мислення, яке розгортається в невербальних схемах; в) діяльно виявляється, оформляється та організується на підґрунті і завдяки *рефлексії* як специфічного механізму розвитку діяльності, котрий зумовлює вичленення структурних новоутворень-засобів, що й знаменують кроки такого розвитку.

Конкретно окреслені типи методологування (сциєнтистське і системно-мислєдіяльнісне), на наше переконання, не стільки заперечують чи виключають один одного, скільки взаємодоповнюють і навіть в окремих змістових сегментах взаємозбагачують відмінною мисленнєвою інтенційністю, зреалізовуючи в багатоваріантних аспектах суспільного життя різні програми діяльно-наукового пізнання і перетворення світу. Крім того, вони не лише проблематизують сутність методологічної роботи, а й вказують на онтологічну наявність різного за масштабністю і досконалістю **методологічного професіоналізму**, котрий оргдіяльнісно формовиявляється у різних рівнях методологування. Рефлексивне виокремлення останніх, а також критичний аналіз категоріального апарату відповідних літературних джерел [1; 2; 3; 4; 8; 9] дали змогу побудувати *шестирівневу модель методологування* як професійної діяльності специфічного, надскладного типу ковітально-мисленнєвого зреалізування людини в метасистемі суспільного виробництва (наука, економіка, культура, право, освіта, дозвілля тощо) (*рис.*).

Характерними особливостями цієї моделі є: 1) *метаметодологічний план* мисленнєвого осягнення сутності методологічних конструктів (передусім категорій) у їхніх зв'язках і взаємозалежностях; 2) *логіка розгортання* методологічного професіоналізму (як генеральна, так і ситуативна), що організується як нарощування засобів, процедур, технік і мислєсхем від першого рівня до шостого, а відтак символізує ускладнення та розширення актуального простору методологування; 3) *відносна автономність* рівнів



Глобальна система суспільного виробництва у взаємодоповненні його сфер і галузей (наука, культура тощо) [див. 6]

*Рис. Модель методологування як метасистема професійної діяльності*

методологічної діяльності, що зумовлена таким фактом: за кожним із них об’єктивується своя специфічна дійсність, де перші три відображаються між собою та специфічно поєднуються на трьох наступних з допомогою механізмів переоформлення та інтегрування, а в системній сукупності – інтенційно спрямовані до межі абсолютної методологічної досконалості – *чистого мислення*, котра у просторі пізнавальної творчості тотожна *теоретичному мисленню*; 4) змістове підтвердження кожного рівня специфічним *критерієм* як мірилом достовірності здійснюваних методологічних дій-інтенцій, їх відповідності об’єктивній логіці розгортання-постання дійсності; 5) деталізоване зреалізування ідей і принципів відомої *схеми колективної мислєдіяльності* Г.П. Щедровицького [див. 8, с. 286–293] як базового засобу вітапрактичного здійснення методологічної роботи на трьох взаємозалежних поясах (соціально організованого колективного мислєдіяння, думки-комунікації, котра виявляється й

закріплюється у словесних текстах, і чистого мислення, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах і т. ін.).

Очевидно, що аргументоване обґрунтування як вище окреслених, так і не названих особливостей запропонованої моделі виходить за стислий формат цього повідомлення, потребує окремого, більш ґрунтовного і логічного, висвітлення. Тому обмежимося дотичним аргументуванням модульних зв'язків між встановленими рівнями методологування та їх відповідними критеріями.

У царині науки *предметом методологічного аналізу*, як відомо, є не створення нової теорії, а дослідження загальної структури і типології наявних методів дослідження, з'ясування тенденцій і напрямків їх розвитку, а також проблема взаємозв'язку різних методів, методологом і підходів у процесі наукової творчості. Саме ґрунтовність такого аналізу в кінцевому підсумку й визначає докорінну зміну точки зору професійного науковця: замість того, щоб обговорювати той об'єкт, що пізнається у предметі, він починає *вивчати те, як сам мислить*, якими поняттями користується, які пізнавальні ситуації є у предметі аналізування, яких принципів і правил дотримується та які засоби і способи задіює при цьому. Відтак зародження методологічного аналізу дається цим *мисленнєвих поворотом* – зміною предметного погляду від об'єкта до діяльності з ним і мислення про нього. І коли ця зміна реально відбувається, то вона закономірно спричинює розгортання *методологічної рефлексії*, котра вимагає піти далі – від певної мислєдї до виходу в рефлексивну позицію, тобто подивитися на себе як діяча, з боку, уявити, що, власне, ти робив. У такий спосіб методолог зосереджується на *рефлексивно-мисленнєвому напруженні*, котре не лише відіграє критеріальну роль на цьому рівні методологування, а й дає змогу побачити все багатство змісту як у ретроспективі, так і в перспективі. Тому рефлексія, вичерпуючи зміст діяльності на противагу абстрактному мисленню, до межі конкретна і суто суб'єктивна та повна хвилювань. Більше того, вона організує наш простір і час і “врешті-решт наше бачення власного життя, створює структуру нашої життєдіяльності... Одиницею є не дія, а дія плюс наступне рефлексивне продумовування, наше переживання: як я діяв і що відбувалося?” [3, с. 43–44]. Звідси зрозуміло, чому методологічна рефлексія діє як об'єктивний механізм розвитку діяльності: від неможливості цілепокладання через усвідомлення розпредмечених форм діяльності та її функціонального збагачення до пошуку адекватних засобів-новоутворень прийнятного розв'язку системних проблем. Саме “з її допомогою новоутворення в матеріалі мислення можуть бути усвідомлені, функціоналізовані й описані як засоби, що розв'язують проблемну ситуацію” [4, с. 925].

На третьому рівні методологування на перший план виходить *методологічне розуміння*, де його критерієм є “здатність методолога відтворювати без спотворень думку опонента і передбачати її можливе продовження” [2, с. 30]. Це вимагає активної ситуативної участі в діалозі та

дискусії, котрі стимулюють свідоме створення методологом певних ідеалізацій результатів колективної роботи. Тоді його власна свідомість організується у вигляді топів (просторових зон) або фасет (зон, що мають функціональне призначення), котрі продукують *нерозуміння*, тобто пустоту в усвідомленні, яку не можна заповнити знанням чи звести до наявних уявлень. Таке нерозуміння робить свідомість методолога проблемною, котра *депроблематизується* шляхом переведу утвореної фасети в топи, тобто у структуру просторових місць, і в такий спосіб переходу інтенційної свідомості спочатку від нерозуміння до розуміння з усвідомленням того, чого саме він не осягає, а потім, на підґрунті постанови все більш глибинного розуміння, – до *методологічного мислення*, котре становить домінуючу сутність вищого, четвертого, рівня методологування. І це має логічне пояснення, адже інтенційно-діяльний рух-поступ такого конструктивно зорієнтованого мислення здійснюється не в пустоті, а в складноорганізованому смисловому полі – *полі розуміння*, яке формується за умов дискусії і комунікації методолога з колегами і представниками інших наук. “Саме методологічне мислення, – пише Ю.В. Громико, – є дуже цікавим організмом, котрий, прагнучи виробити і сформувану нове бачення складного об’єкта, в якийсь момент раптом починає виробляти уявлення про самого себе, “повертається” від розгляду об’єкта до рефлексії і розуміння самого мислення. Подібна зміна інтенціональної спрямованості свідомості, організованого відповідно до принципів методологічного мислення з об’єкта на мисленнєву діяльність, вельми часто зреалізовується у проблемній ситуації, коли уявлення про об’єкт сформувану не вдається. У цьому випадку важливим є аналіз засобів мислєдіяльності, спрямованої на визначення і з’ясування відсутніх, недостатніх для розв’язання задачі засобів, які треба сконструювати” [2, с. 29].

Отже, зазначені проміжні рівні методологування співорганізовані у такий спосіб, що між ними, за умов належної *методологічної професійності*, налагоджується відкритий системний зв’язок, що як певний значущий продукт методологічної роботи уможливується на відповідних семінарах, диспутах, конференціях. “При цьому функція розуміння стосовно мислення полягає в тому, щоб постачати останньому матеріал для організації і конструктивної переробки, втручаючись в усе нові професійно-предметні сфери. Функція мислення щодо розуміння полягає у позначенні того, що є проблемним, які мисленнєві засоби в даний час у людства відсутні” [2, с. 30]. Так і методолог фатумно задає *формат подвійності* свого професійного життя: він одночасно живе в соціальному світі і в культурі.

*Методологічна робота*, поряд з *методологічною діяльністю*, не випадково характеризує один із двох верхніх рівнів професійного методологування. Вона становить не лише *сутнісне ядро СМД-методології* (у 1981 році Г.П. Щедровицький дав її характеристику за шести ознаками), а й чітко відмежовує від філософської, теоретичної, методичної видів робіт,



пояснює відмінності між різними типами знань, науковими знаннями і рефлексивними, різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань, нарешті між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній мислєдїяльності [див. 1, с. 8–25; 7, с. 30; 8, с. 95–101; 9, с. 35–39]. Серед основних рис називаються такі:

1) методологічна робота не є дослідницькою у “чистому вигляді”; вона містить також критику і схематизацію, програмування і проблематизацію, конструювання і проектування, онтологічний аналіз і нормування; її суть полягає не стільки у пізнанні, скільки у *створенні методик і проектів, у творенні заново*; тому вона обслуговує весь універсум людської діяльності *проектами і приписами*, що перевіряються не на істинність, а на можливість реалізації;

2) методологія відрізняється від методики тим, що *до межі насичена знаннями*, й обіймає чітко відмежоване рафіноване дослідження, котре підпорядковане *нормуванню* у єдності з *проектуванням* і *критикою* як складовими методологічного мислення;

3) методологія розширює науковий підхід, створюючи *композиції із знань різного типу* і підтримуючи лінію на розрізнення типів знання й відповідних їм типів мислення, надаючи підґрунтя для такого розрізнення; вона створює і використовує *знання про знання*, плекаючи саму себе;

4) методологія поєднує знання про діяльність і мислення зі знаннями про об'єкти цієї діяльності та мислення, безпосередньо *об'єктивні знання з рефлексивними*; саме у способах такого поєднання й закладена найважливіша особливість методології, що задає *логіку рефлексії*;

5) методологія враховує відмінності та *множинності позицій* діяча стосовно об'єкта, що веде до роботи з *різними уявленнями* про одне і те ж як характерної риси мислєдїяльності; лише після цього ставиться питання про реконструкцію об'єкта в тому вигляді, у якому він існує “насправді”, не забуваючи про те, що онтологічне уявлення справжнє лише з історично обмеженого погляду, а тому треба зв'язувати між собою всі типи знання і поперемінно приписувати їм *індекс об'єктивності*;

6) у методології об'єднання знань відбувається не за схемами об'єкта, а за *схемами самої діяльності* шляхом фокусування професіоналами своїх уявлень, участі в єдиній кооперації та мисленнєвій обробці окремо взятого об'єкта методологування; відтак у методологічній роботі виробляється як онтологічне уявлення щодо структури професійно-кооперативної діяльності, так і аналогічне уявлення про об'єкт діяльного мислення-перетворення.

Таким чином, “методологічна робота спрямована не на природу як таку, а на мислєдїяльність та її організованості, причому останні мають ніби подвійне існування: один раз як елементи і компоненти мислення та діяльності, а другий – як незалежні атомарні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і пов'язані між собою процесами мислєдїяльності” [9, с. 38]. Щоб професійно працювати із

знаннями різних типів (про діяльність, про об'єкти) треба розробляти *логіку рефлексії*, синтетично обіймаючи при цьому й методологічну рефлексію, і методологічне розуміння, і методологічне мислення з його критерієм “чистоти-досконалості”.

Охарактеризований мегарівень методологування – це реальне культурно-історичне досягнення СМД-методології, котре не підлягає сумніву і має бути прийняте як певний *еталон сучасної методології* наукових досліджень. Однак у цій, фактично найпрогресивнішій, версії методологування почасти ототожнюються методологічна робота і методологічна діяльність, що, на наш погляд, невиправдано, оскільки тут мовиться, хоча й про близькі, проте якісно відмінні рівні методологічного професіоналізму.

По-перше, діяльність, порівняно з роботою, має набагато складнішу структуру як одна з *окультурених форм життєактивності*; зокрема, у своїй структурно-функціональній даності вона специфічним чином взаємопов'язує мотив, ідею, ідеал, цінності, мету, засаду, матеріал, зміст, засоби, вихідний об'єкт, спосіб самоздійснення, проблему, здібності людини, знання, норми або стандарти, механізм розиткового перебігу, продукти.

По-друге, діяльність як *соціокультурне утворення* з певними взірцями і нормами інтегрує у своїй логіко-змістовій організації закони, що належать як історії (соціуму), так і культурі; тому виявлення норм і зразків діяльності дає змогу аналізувати її з погляду організації простору культури, а опис умов та особливостей реалізації цих норм і зразків – з позиції облаштування соціальної ситуації; іншими словами, культура утворює вищі досягнення діяльності, а суспільне життя – характеризує певну повноту реалізації цих досягнень.

По-третє, діяльність – це також *філософська і методологічна категорія* з максимальним логічним обсягом поняття, що використовується в науці як універсальний пояснювальний принцип; інституалізація методології як особливої діяльності (Г.П. Щедровицький, Н.Г. Алексеев, О.С. Анісімов та ін.) здійснена в результаті дослідження мислення як діяльності, де її об'єктом і предметом стала сама ця мислєдіяльність; у цьому сенсі методологія є системою наук про здійснення діяльностей.

По-четверте, методологічна робота і методологічна діяльність природно різняться *базовими критеріями* (див. рис.): якщо для першої основоположним мірилом є *культурність* у когитальному вимірі методологування, то для другої – *професіоналізм*, причому такий, котрий завдяки методологічній діяльності забезпечує розвиток різноманітних діяльнісних систем, що постають як предмет усвідомленого мисленнєвого перетворення разом із формами та умовами їхнього життя-функціонування.

Загалом є підстави вважати, що прибічниками СМД-методології започаткована рефлексія окреслених моментів *вершинного професійного методологування*. Про це наочно свідчить висновок Ю.В. Громико: “Змінюється погляд на методологію. Предметом аналізу стає не лише методологічне мислення, а й методологічна діяльність. Вона виявляється

синтетичною, тією, котра поєднує у собі кілька різних типів діяльності: дослідження, проектування, управління, конструювання знанневих систем і т. ін” [2, с. 32–33].

Безсумнівно, що здійснена нами методологічна розвідка є лишень обґрунтуванням самої *ідеї багаторівневості та багатокритеріальності методологування* у царині професійної науки. Потрібно надалі детально охарактеризувати кожний з рівнів на предмет їх логіко-змістового та оргтехнічного наповнення, програмувально-проектних і засобово-інструментальних можливостей та обмежень. Але найголовніше для нас – “вмонтувати” пропоновану модель у складний *механізм вітакультурної методології* як її доречну деталь авторського методологування.

1. *Анисимов О.С.* Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.

2. *Громыко Ю.В.* Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. – 1991. – №4. – С. 21–39.

3. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

4. СМД-методология // Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.

5. *Фурман А.* Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв’язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти. – Вип.4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4–7.

6. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–76.

7. *Фурман А.В.* Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.

8. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.

9. *Щедровицкий Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.

10. *Щедровицкий Г.* Методологічна організація сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.

## ЕКОНОМІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Юрій МОСКАЛЬ

*Економічна ідентичність розглядається як складова економічної самосвідомості особистості, виділяється її сутнісне наповнення, аналізуються структура і категоріальний апарат, досліджується взаємозв’язок економічного самоотождошення з іншими видами ідентичності. На підґрунті цієї соціально-психологічної проблематики вперше запропонована модель взаємозв’язку компонентів*

*економічного Я людини, згідно з якою економічна поведінка останньої інтегрує у своїй процесно-змістовій інтенційності економічний статус, економічну та декларовану ідентичності.*

У останнє десятиліття особливої актуальності набули дослідження особистісної *економічної ідентичності* (ЕІ) як самостійної психологічної проблеми. ЕІ має низку суттєвих відмінностей від інших видів ідентичності, що визначає специфіку її змісту, особливостей прояву і процесу формування. Передусім ЕІ – психологічна категорія, що відображає результат визначення людиною свого майнового становища в суспільстві. Її механізмом є *соціальна категоризація* у системі уявлень кожного громадянина про багатство і бідність. Теоретична одиниця аналізу ЕІ особи – елементи її *вітакультурного ставлення-відношення* до економічного довкілля. Важливість цілісного підходу до проблеми вивчення ЕІ та її компонентів зумовлена загальним теоретичним контекстом – провідною роллю *економічної самосвідомості* особи в концептуальній схемі визначення предмета економічної психології.

ЕІ розглядається нами як частина *економічного Я* людини, котре являє собою продукт економічної самосвідомості (*рис.*). Водночас ця ідентичність – це економіко-психологічна *категорія, що характеризує самовизначення* особистості у системі економічних відносин, щонайперше відносин власності, які визначають чи люди багаті, чи бідні, вільні чи соціально залежні, і є важливим регулятором *економічної поведінки* людини, відіграючи важливу роль у розумінні суті особистості: у їх сфері здійснюється її самореалізація, яка проявляється у діяльності і взаємостосунках. Відтак ставлення до власності репрезентується у психології людини і в особливостях її ЕІ [див. 5–7].

Усвідомлення людиною свого ставлення до власності – психологічна основа формування її ЕІ як процесу усвідомлення факту володіння власністю і власних можливостей, внутрішньої сили і вольових якостей. Визначальною рисою цього процесу є не лише усвідомлення індивідом реального факту володіння об'єктами власності, але і персональний запит, *психологічні межі власності*, тобто все те, що стосується внутрішнього формату його економічного Я.

Особливість процесу формування ЕІ полягає в тому, що вона є результатом *соціальної категоризації* (ідентифікації і диференціації) у двополярній системі уявлень про зміст економічних категорій “бідні – багаті”. Усвідомлення людиною свого майнового статусу і суб'єктивна оцінка величини доходів можливі тільки через співвідношення об'єктивного економічного стану людини з внутрішньою системою економічних координат (суб'єктивної шкали добробуту). Ця система – надійний орієнтир для оцінки власного матеріального становища, що стандартизує її. Соціальні нормативи стандартів життєвого рівня відображають реальну картину

**2 – економічний статус:**

характеризує реальне матеріальне становище людини в суспільстві

**1 – економічна ідентичність:**

відображає результат самовизначення людиною свого майнового становища в суспільстві

**4 – економічна поведінка:**

спосіб господарювання як сукупність дій і вчинків та зовнішній прояв діяльності в системі економічних взаємостосунків

**3 – декларована ідентичність:**

суб'єктивна оцінка людиною свого матеріального становища в суспільстві

*Рис. Модель взаємозв'язку компонентів економічного Я людини*

майнової диференціації населення, поляризацію суспільства за майновим станом, характеризують соціально-економічні тенденції розвитку суспільства, зокрема економічну ситуацію в країні. За допомогою механізму *оцінкового порівняння* людина визначає свою приналежність до групи, дає їй назву і приписує ознаки й у такий спосіб встановлює власний статус на *суб'єктивному континуумі добробуту*. Так само відбувається категоризація груп, членами яких люди себе усвідомлюють, і тих, яких не вважають своїми.

Усвідомлення приналежності до майнової групи зумовлене суб'єктивними уявленнями особистості про диференціальні ознаки, а тому бере до уваги величину їх розбіжності при визначенні багатих і бідних. Відтак важливою характеристикою економічної самосвідомості є *ступінь поляризації суб'єктивної моделі* економічного добробуту людини. Останній тісно пов'язаний з таким параметром економічної самосвідомості індивіда, як *сила економічного Я*, в основі якої знаходиться самооцінка власної конкурентоздатності. Відтак ЕІ за своєю природою відмінна від інших її видів, передусім за особливостями свого спричинення. Вона ґрунтується на вітакультурних уявленнях народу про багатство і бідність, закріплених у буденній свідомості, тісно пов'язана із проявами відчуття соціальної справедливості й може виступати як регулятор соціальної поведінки особи, міжособистих і міжгрупових відносин [див.1–4].

Слід розрізняти поняття ЕІ та *економічного статусу* (ЕС) особи. Останній характеризує матеріальне становище людини. ЕІ найчастіше не співпадає з реальним ЕС. Вона відмінна і від поняття "*декларованої ідентичності*" (ДІ), що встановлюється емпірично через оцінку індивідом свого матеріального положення. Особливістю ЕІ є її *економічне спрямування*, тобто зорієнтування на перспективу. Це щонайперше пов'язано з економічними очікуваннями і домаганнями особистості. Звісно, що у процесі зростання накопичень або матеріальних цінностей змінюються уявлення про їх суб'єктивну значущість. Це приводить до змін у соціальних

стандартах поведінки. Особисті уявлення про власний ідеальний добробут у структурі засадничих життєвих орієнтації людини задають як рівень особистого матеріального добробуту, так і досконалість та гуманність вітакультурних цінностей суспільного утвердження. У цьому випадку ЕІ не має постійної, незмінної віднесеності до конкретної групи, приміром як етнічна ідентичність. Отож ЕІ індивіда – результат процесу активного вибору особистістю свого членства у певній соціальній групі. Вона репрезентує індивідуальну позицію у системі економічних відносин з суспільством, іншими людьми, а тому змінна упродовж життя.

1. Журавлев А.Л., Журавлева Н.А. Влияние субъективного экономического статуса на экономическое сознание личности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 221–245.

2. Москаль Ю. Вітакультурне обґрунтування сучасної цивілізаційної ідентичності // Інститут експериментальних систем освіти: Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 27–28.

3. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов экономической деятельности. – М.: ИП РАН, 2000. – 186 с.

4. Фурман А. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

5. Хащенко В.А., Шибанова Е.С. Представления о богатом и бедном человеке в различных социально-экономических группах // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М.: ИП РАН, 2002. – Ч. 2. – С. 332–346.

6. Хащенко В.А. Социально-психологический подход к анализу экономического самосознания личности // Ежегодник рос. психол. общества. Материалы III Всеросс. съезда психологов. – 25–28 июня 2003 г. – СПб., 2003. – Т. 8. – С. 164–168.

7. Хащенко В.А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования // Экономическая психология. – 2004. – Т. 25, №5. – С. 32–49.

## КОМУНІКАТИВНИЙ ФОРМАТ СПІЛКУВАННЯ ЯК АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*У просторі щоденного особистого контактування соціальних індивідів аналізується потреба спілкування, задоволення якої дає змогу обмінюватися інформацією, налагоджувати продуктивну взаємодію, досягати порозуміння та емпатійності тощо. Воднораз з'ясовуються психологічні умови, за яких співрозмовник утверджує свою індивідуальність, знаходить визнання і підтверджує свій соціальний статус. Доводиться, що для розвиткової оптимізації цих процесів і механізмів надважливим є повноцінне освітнє спілкування,*

*котре оргтехнологічно функціонує в інноваційній системі модульно-розвивального навчання на кількох рівнях – комунікативному, інтерактивному, перцептивному, духовному, а також гносеологічно долучається до категорій вітакультурної методології – “життя”, “творення”, “культура”, “суспільство” та ін. (за А.В. Фурманом). Уперше пропонується комунікативна модель міжсуб’єктного контактування в еталонному освітньому процесі, що поєднує осмислений намір (інтенцію), кодування і декодування в єдиному потоці пізнавально зорієнтованої мислекомунікації наступників як суб’єктів освітньої поведінки.*

Традиційно у психологічній літературі *явище комунікації позначає процес обміну інформацією між людьми, задає значеннєве й смислове поле вітакультурної соціальної взаємодії [8]* та є визначальним компонентом спілкування загалом [2; 4]. Комунікація – це не лише зовнішнє спілкування, а й підґрунтя для внутрішнього діалогу, який активізує мислення, цикли діяння, самопізнання, самооцінки і самоконтролю. Відтак зазначений компонент – важливий механізм передачі знань, умінь, навичок й досвіду загалом від наставника до наступників головнo на першому періоді модульно-розвивального інноваційного циклу [1; 9]. Крім того, зважаючи на різновиди модульно-розвивальних обмінів, *інформаційний безпосередньо співвідноситься із комунікативним аспектом спілкування.*

Обмін навчальною інформацією між учителем і групою учнів у процесі спілкування має свою освітню природу. Він характеризується тим, що, з одного боку, формує *активні* окультурені відносини між учасниками розвивальних стосунків, налагоджує їхню спільну освітню діяльність, а тому вони взаємодіють як *суб’єкти*, з іншого – взаємодоповнює функціонування пізнавально-суб’єктного впливу, котрий спричиняє становлення учнів як суб’єктів освітньої поведінки. Адже ефективність комунікації і визначається тим, наскільки вдалося за допомогою неї подіяти на інших та отримати *зворотний зв’язок*. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, необхідно орієнтуватися в ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, установки. Створюється інформаційно-значеннєве, а пізніше й смислове, підґрунтя аргументованих висловлювань чи повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як “рух інформації”, а щонайменше, як активний взаємообмін знаннями, уміннями, навичками, а потім нормами і цінностями. Тому характер взаємообміну інформацією між учасниками характеризується і тим, що вони можуть *впливати* один на одного шляхом використання *системи культурних знаків* (мова). Тоді комунікативне діяння спрямовується на корекцію поведінки контактуючих суб’єктів, зміну самого типу чи рівня-організації актуальних відносин між ними.

Отож комунікативний аспект спілкування забезпечує обмін інформацією, у тому числі – знаннями, уміннями, навичками, освітньою пошуково-

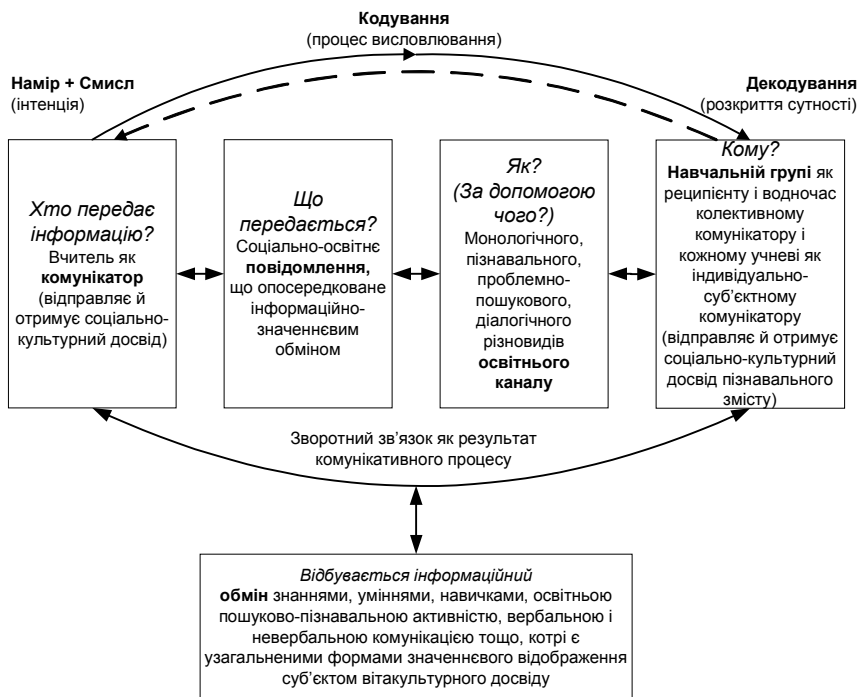
пізнавальною активністю, які формовиявляються у системі відповідних *значень*, завдяки чому відбувається вплив одного учасника на іншого і на групу зокрема, а також сприяє зародженню *смислив*. Останні на першому періоді оргмодуля відображають *суб'єктивний зміст слова*, а на третьому – набувають нових нюансів, що характеризують *суб'єктивне ставлення учня до власного продукту* освітньої творчості.

Загалом формування та утворення значень є важливим освітнім комунікативним результатом взаємодії між наставником і наступниками на першому періоді функціонування цілісного модульно-розвивального оргциклу. Це пояснюється тим, що вони повно висвітлюють “узагальнену форму відображення суб'єктом” [5, с. 118] соціально-культурного досвіду, який отримує кожен під час розгортання навчальних відносин і спілкування. Значення наявні “у вигляді понять, упредметнені у схемах дії, соціальних ролях, нормах і цінностях” [Там само]. Особиста сукупність значень, які привласнюються учнями через *інтеріоризовані еталони* освітньої взаємодії, спричинює перебіг їхніх психічних пізнавальних процесів і розгортання суб'єктивних, пошукових поведінкових дій. Крім того, через систему значень учитель здійснює управління циклами індивідуальної освітньої діяльності школяра (сприйняття навчальної інформації, її усвідомлення, розуміння оперування нею та досвідне оволодіння). А ось конкретними носіями освітніх значень є, як відомо, мова й різні знакові засоби-системи (схеми, формули, символічні образи тощо). У нашому випадку – це складові та компоненти змістового модуля (теорії, концепції, закони, поняття; проекти, програми, алгоритми, методика; ідеї, ідеали, оцінки, кодекси).

Значення за модульно-розвивального навчання розкриваються через зміст знаків (“важливими знаками для людини є явища, дії”) [7, с. 166], мисленнєвих образів, нормотворчої діяльності та ін. Коли учні у процесі комунікації з метою узагальнення міжсуб'єктивного досвіду виражають набутий соціокультурний досвід (знання як результат пізнання дійсності, уміння, навички, особливості сприйняття, мислення тощо) у значеннях, то тим самим відбувається його самоусвідомлення. На думку О.М. Леонт'єва, *значення у єдності із смислами* утворюють структуру індивідуальної свідомості. У функціональному аспекті сукупність модульно організованих та розвитково налаштованих значень постає як “єдність узагальнення і спілкування, інтелектуальної та комунікативної функції суб'єкта” [5, с. 119].

Для глибшого розуміння сутності функціонування комунікативного циклу як інформаційного обміну скористаємося схематичними елементами цього процесу, що виокремленні у запитаннях американським соціальним психологом Г. Лассуелом. Щоб наповнити змістом запитання цього вченого нами створена *модель міжсуб'єктивного комунікативного контактування* між наставником і групою наступників (*рис.*). Вона, відображаючи універсальну структуру розвивальної комунікативно-освітньої взаємодії, зорганізовує інформаційний обмін як зворотний багатоканальний процес





**Рис. Комунікативна модель міжсуб'єктного контактування на першому періоді модульно-розвивального навчання**

одночасного відправлення та отримання повідомлень комунікаторами на модульному занятті. Кожного ситуативного моменту вчитель і учень мають змогу обмінюватися та декодувати своєрідні інформаційно-психологічні культурні кванти й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір компонентами власного досвіду.

Отже, комунікація на першій фазі перебігу навчального модуля являє собою багатоканальний процес, у якому суб'єкти формують освітні взаємостосунки за допомогою засобів і механізмів відкритого вербального та невербального інформаційного зв'язку. При цьому комунікація тут є не стільки зовнішнім фактором чи контекстом, скільки підсистемою окремої реальності – *колективної миследіяльності*, ідея і концепція якої ґрунтовно розроблені в СМД-методології [див. 6; 10]. Зокрема, згідно з відомою схемою трирядної будови миследіяльності Г.П. Щедровицького (колективне миследіяння – мислекомунікація – чисте мислення) саме пояс мислекомунікації є центральним і стрижневим, що феноменально поєднує дві інших

межі мислезреалізування, функціонує за принципом полілога (тобто багатьох логік і без розрізнення правильного і неправильного), суперечностей і конфліктів, реально постає як поле пошуків, боротьби і взаємозаперечень, яке надає такій проблемно-актуалізованій комунікації особливий смисл, котрий виявляється і закріплюється передусім у словесних текстах, живому мовленні [6, с. 105–107, 182–187; 10, с. 286–293]. На наше переконання, така мислекомунікація є конкретно-ситуативним формовиявом найбільш досконалої пошуково-пізнавальної діяльності, котра домінантно притаманна першому періоду модульно-розвивального освітнього циклу.

У процесі власне освітньої комунікації між учителем і групою учнів виникають “позитивний оцінковий і безоцінковий зворотний зв’язки” [3, с. 91], які дають змогу: а) дізнатися про рівень оволодіння науковими знаннями, б) надати їм допомогу (риторичні запитання, спільне обговорення, діалог, позитивні емоції, емпатійне слухання тощо) під час проблемно-пошукових дій, в) відкорегувати зміст усвідомленої інформації (уточнення, перефразування). Це дозволяє наставникові оптимізувати наявний навчально-виховно-освітній цикл загалом, більше дізнатися про розуміння навчального матеріалу кожним наступником, навчати його формулювати власні думки, а також виробляти загальну стратегію щодо привласнення усіма учасниками різновидів змістового модуля. Натомість “емпатійне слухання”, [Там само, с. 94], як різновид безоцінкового зворотного зв’язку, допомагає учневі знайти спосіб вирішення своїх пошукових проблем (без нав’язування йому чужих ідей), оскільки проговорюючи, він їх осмислює та ще раз продумує процес розв’язування. *Рефлексивне слухання* [Там само, с. 93] як елемент оцінкового зворотного зв’язку, котрий використовується в інноваційному циклі, впроваджується для контролю, який виявляє рівень розуміння сприйнятої інформації. У цьому випадку учитель активно застосовує вербальну (вияснення, переформулювання) і невербальну комунікацію для того щоб дізнатися про рівень оволодіння останньою. Відтак метою такого слухання є усвідомлення педагогом точності розуміння учнями відправленого ним повідомлення і сукупності набутих освітніх значень як форми відображення знань, умінь, дій, образів і т. ін. А ось за допомогою емпатійного слухання відкривається рівень емоційного захоплення інших тими ідеями чи позитивними афектами, які втілені в інформаційний обмін і пізнається їх значення для збагачення молодого покоління відповідним соціально-культурним досвідом.

Завдяки мовленню відбувається кодування та декодування освітньої інформації. Зокрема, вчитель як комунікатор кодує, а учні як реципієнти у процесі слухання декодують та оволодівають останньою. Для наставника наміри і смисли, які закладені в інформацію, передують циклу кодування. А ось реципієнти розкривають смисл для себе та інших у процесі декодування і зміні ролей за допомогою комунікативних каналів. Тому монологічні, пізнавальні, проблемно-пошукові й діалогічні комунікативні

канали відіграють важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації учня до освітньої діяльності вітакультурного змісту, дають змогу пробуджувати у кожного вмотивоване бажання навчати й навчатися, нарешті є основою для зворотного зв'язку між учасниками розвивальної взаємодії.

1. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
2. *Корнев М.Н., Коваленко А.Б.* Соціальна психологія: Підручник. – К.: КДУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
3. *Куницяна В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія. Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
6. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
8. *Фурман А.* Критерії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4–7.
9. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
10. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ ОСНОВНИХ КОНЦЕПТІВ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ У ПРОЦЕСІ ПОЯСНЕННЯ–ЗРОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ

Микола КУБАЄВСЬКИЙ

*Обґрунтовується ідея про те, що основні концепти вітакультурної парадигми, якими є Життя і Культура, виконують важливі методологічні функції у пізнанні соціальної реальності. Одна з них проявляється в тому, що свої потужні методологічні можливості вони виявляють тільки у взаємозв'язку і взаємодоповненні, а друга – у тому, що співвідношення з реальністю вони здійснюють опосередковано через першосмисли, символи, метафори, які надають основним концептам певного онтологічного смислу.*

Парадигма (від грецьк. “paradeigma” – приклад, взірець) – це спосіб постановки і вирішення наукових проблем (Томас Кун). Змістом цього поняття є система переконань, цінностей і технічних засобів, що прийнята

науковою спільнотою як найефективніша на даний період наукової діяльності й існує як наукова традиція. Вітакультурній, як і будь-якій іншій парадигмі, властиві загальні приписи-універсалії, на основі яких формуються методологічні положення для розв'язання наукових проблем і котрі використовуються як норми оцінки істинності й новизни отриманих результатів.

Використовуючи результати досліджень наукової школи професора А. Фурмана [3; 4; 5; 6], спробуємо проаналізувати *методологічні функції концептів Життя та Культура* у поясненні соціальної реальності.

З допомогою вітакультурної парадигми соціальне життя досліджується у двох взаємопов'язаних аспектах: одухотворення процесів життя культурою – **соціокультурний підхід** і дослідження динамічної, нелінійної, самоорганізуючої природи соціокультурних процесів – **системний підхід**. Методологічна функція концепту Культура полягає в тому, щоб використати всі наявні засоби соціології, соціальної психології, культурології для відтворення існуючих форм соціального життя і творення нових, котрі регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки людей [4, с. 47]. Методологічна функція концепту Життя при осмисленні динамічних змін структур соціального буття зводиться до того, щоб за допомогою концептуальних схем сучасної філософії глибоко прорефлексувати цю динаміку, синтезувати суб'єкта і соціум в єдину антропогенну реальність. Отже, методологічне застосування концептів Життя і Культура дає змогу не тільки пояснювати соціальну реальність, а й через рефлексію домагатися її розуміння.

Основним методологічним імперативом вітакультурної парадигми є вимога використовувати дані концепти у взаємозв'язку і взаємодоповненні. Об'єктивною основою цієї єдності є те, що концепти Життя і Культура сфокусовані у сферну цілісність – у Людині як найвищій цінності і того, і другого. Залежно від того, в якому аспекті ми будемо розглядати останню, в такому ж взаємозв'язку і будуть використовуватися розглядувані нами концепти; якщо Людина є соціальна істота, то домінуватиме соціокультурний підхід, якщо вона вивчається як біосоціальна істота – системний підхід. Взяті у своїй відокремленості концепти Життя і Культури не тільки втрачають свій методологічний потенціал, а й протиставляються як взаємознищувальні, що чітко простежується в концепціях психоаналізу З. Фрейда, філософії життя Ф. Ніцше, аналітичної психології К.Г. Юнга. І це зрозуміло чому, адже дані концепції основною ознакою людини розглядають не свідомість, а підсвідоме.

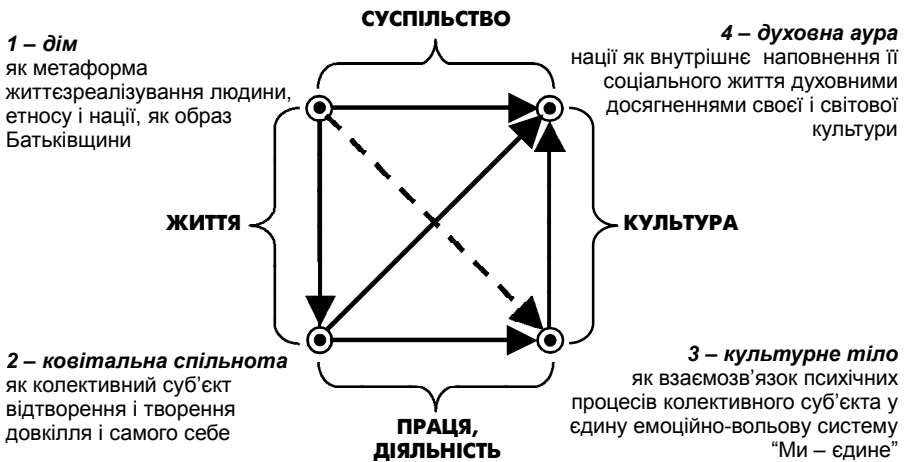
Культурологічні інтуїції З. Фрейда, Ф. Ніцше, К.Г. Юнга в різноаспектних варіаціях зводяться до одного й того ж – до протиставлення Життя Культурі. На думку З. Фрейда, Культура ворожа Життю тим, що витісняє, не дозволяє, пригнічує найпотужніший життєвий потяг – сексуальність. Ф. Ніцше пропагував ідею створення Надлюдини, яка надає пріоритет основним

життєвим поривам – силі, владі, могутності, пануванню тощо, заперечуючи при цьому всі морально-етичні вимоги культури. К.Г. Юнг стверджував, що культура пригнічує в людині її самотність, першосутність та утаємниченість Я. Аналізуючи відносини між Я і колективним несвідомим, він обґрунтовує постулат: чим більша кількість окремих індивідів об'єднуються в групу, тим сильніше пригнічуються індивідуальні якості кожного з них, особливо моральність, на якій базується свобода індивіда. “Велике суспільство, – пише він, – що виключно складається із прекрасних людей, за моральністю та інтелігентністю схоже на велику, тупу й скажену тварину” [7, с. 178].

Вітакультурна парадигма теоретично обґрунтовує положення, згідно з яким проблеми життя вирішуються засобами культури, а проблеми культури – засобами життя. Життя пронизане Духом, а Дух – Життям. А.Фурман, досліджуючи взаємозв'язок категорій “життя” і “культура”, стверджує, що вони, як межові **світоглядні універсалії**, “є вихідними концептами, що у взаємодії утворюють глибинні програми соціального життя груп, етносів, народів” [4, с. 47].

Культуротворчі основи життя і життєстверджувальна сутність культури чітко проявляються у двох зустрічних мислеспрямуваннях: одне з них зорієнтоване на пошук духовних підвалин вітальності, друге – на життєвість мови, традицій, міфів, релігійних віровчень тощо. “Рухаючись назустріч одне одному, ці два мислеспрямування з'єднуються в одне ціле” [2, с. 109]. Поіменуємо їх як процеси *одухотворення життя* і *соціотворення життєдіяльних форм культури*. Соціальне життя є культурним феноменом, а культура – феноменом життєстверджувальним. Не існує життєздатних форм соціальності поза Культурою, вони не вписуються в культурне тіло. А Культура, у відірваності від Життя, зупиняється у своєму розвитку, “мертвіє”, існує у вигляді мертвих мов, нерозгаданих наскельних малюнків, знаків, символів, ієрогліфів тощо. Соціальне буття виробило культурний імунітет, а культура – життєвий. Ефективним способом пізнання взаємозв'язку і використання в методологічному плані одухотвореного та життєстверджувального мислеспрямування є *вітакультурна парадигма (рис.)*.

Наступною методологічною функцією основних вітакультурних концептів є те, що вони безпосередньо не співвідносяться з відповідною предметною реальністю, що задіяна у предмет пояснення-розуміння на зразок природничо-наукових понять або філософських категорій. Концепти Життя і Культура є світоглядними універсальїями, сутність яких до сих пір ховається від науки. “Питання про сутність життя та його визначення було і залишається предметом дискусій різних філософських і природничо-наукових шкіл та напрямків” [1, с. 370–371]. Борис Попов пише, що цей концепт “містить десятки смислів, сотні смислових відтінків, мільйон особистих значень... Вичерпати його зміст несила нікому” [3, с. 41]. Це ж



*Рис. Чотирисходинковий інтерпретаційний шлях пізнання, означений вітакультурною парадигмою (за А.В.Фурманом)*

стосується і концепту Культура. Якщо в 1952 році американські антропологи Альфред Луїс Кребер та Клайд Клакхон навели 164 визначення терміна “культура”, то в 1964 році ними було систематизовано 257 дефініцій. За оцінками фахівців, загальна кількість сучасних дефініцій цього концепту зросло приблизно вдвічі.

Життя і Культура як атрибути соціального буття, взаємодіючи між собою, відтворюють його різноманітні, унікальні, швидкоплинні конкретності, неповторні у своїх внутрішніх сутнісних і зовнішніх, почуттєвих формах прояву, чисельність яких нескінченна. Розмаїття явищ, подій, процесів, формопроявів тотальності соціального буття систематизуються взаємозв'язком Культури і Життя й уводяться в предметне поле досліджень вітакультурної парадигми. Однак відтворити цю нескінченність формовиявів соціальності за допомогою наявної системи понять неможливо. Тому методологічні можливості вітакультурної парадигми виходять за межі вимог і правил лінійної логіки.

Найавторитетніші дослідники методологічних аспектів вітакультурної парадигми зазначають, що для відтворення латентної інформації, закладеної у її глибинах, використовуються метафори, символи, першосмисли, знаки, “які об'єднані своєрідним синтезом Культури і Життя” [3, с. 38].

Аналізуючи основні підходи вітакультурної парадигми до вирішення будь-якої проблеми, А. Фурман зазначає, що спроектовані на гуманітарну

сферу, вони здійснюють “прокладання чотирисходинкового інтерпретаційного шляху, а саме: від метафори Дому до ковітальної спільноти, і далі – до Культурного тіла та духовної аури колективістськи локалізованого соціуму” [6, с. 8]. Б. Попов, осмислюючи символіко-культурологічну гіпотезу походження соціуму-етносу та людини, вказує, що не знаряддя праці, а психофізіологічний стан особин мав першорядне значення у цьому процесі. Саме у цьому стані, на думку вченого, народжувалися людські першосмисли колективності, що усували біологічну, індивідну окремішність і на противагу їй витворювали Культурне тіло групової природи. “Культурне тіло сприймало себе, відтворювало себе і світ культури у творчих пориваннях, перемагаючи свою німотність, простуючи з темряви безтямності до світла людських сенсів” [3, с. 45]. Методологічна універсальність та ефективність основних концептів вітакультурної парадигми полягає в тому, що соціальна реальність “освоюється” з допомогою метафор, символів, першосмислів, які утворюють їх онтологічний аспект.

Підсумовуючи основну ідею цього повідомлення, вкажемо на дві *методологічні функції основних концептів вітакультурної парадигми*.

Першу можна сформулювати так: лише в діалектичному взаємозв’язку, що є сутністю вітакультурної парадигми, вони виявляють свою методологічну ефективність. Поза цією єдністю основні концепти вітакультурної парадигми втрачають свою методологічну значущість, стають предметами вивчення природничих та гуманітарних наук. Друга вказує на їх опосередковане відношення до тієї сфери соціальної реальності, яка знаходиться у предметному полі пояснення-розуміння вітакультурної парадигми, світоглядними універсаліями якої є Життя і Культура. Вони співвідносяться з реальністю з допомогою першосмислів, метафор, символів, з допомогою яких набувають певного онтологічного смислу.

1. *Каракі П.* Жизнь / Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 370–371 с.

2. *Нельга О.* Теорія етносу. Курс лекцій: Навчальний посібник. – К.: Тандем, 1997. – 368 с.

3. *Попов Б.* Альтернативна модель етносу та людини. (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С.37–53.

4. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 20–58.

5. *Фурман А.* Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка. – 2002. – 132 с.

6. *Фурман А., Сівак С.* Практична психологія у соціальній роботі: Навчально-методичний посібник. – Частина 2: Вітакультурна парадигма практичної психології. – Тернопіль: ІЕСО, 2004. – 82 с.

7. *Юнг К.* Очерки по аналитической психологии. – Мн.: Харвест. – 2003. – 528 с.

## РІЗНОВИДИ НАУКОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Марія БРИГАДИР

*В історичному, теоретичному та методологічному аспектах досліджується проблема наукового проектування як одного із способів ефективної організації соціального довкілля, що поєднує комплекс соціально-економічних та ціннісно-нормативних вимог сучасного суспільного виробництва і безпосередньо впливає на розвиток внутрішньоособистісних структур індивіда.*

Науковий проект є одним із способів передбачення та майбутньостворення, що забезпечує ефективне функціонування новостворених систем. Теоретичну основу проектів становлять сучасні розробки в багатьох сферах знання (психологія, соціологія, історія, кібернетика, філософія та ін.). Використання прогресивних ідей, моделей робить мінімальним інноваційний ризик при системному вдосконаленні організаційних схем суспільних структур. При цьому синергетика містить певну методологічну установку [3], що забезпечує застосування міждисциплінарного підходу щодо задіяння-існування процесів самоорганізації в системі, що проектується. В науковому конструюванні використання вітакультурних (за А. В. Фурманом) принципів, на нашу думку, забезпечить системність та цілісність проектувальної діяльності [4; 5].

Аргументація нашої позиції така. Науковий проект – це спосіб систематизації та організації прогресивного знання, ресурсів та зв'язків, оскільки саме даний вид майбутньостворення є структурною схемою, комунікатом, моделлю та планом дій водночас [2]. Зокрема, поява наукових проектів зумовлена потребами цивілізаційного розвитку (*див. табл.*) та диференціацією сфер метаонтологічного буття (*див. рис.*). Так, вимогою архаїчного суспільства є створення *міфологічних проектів*, що поступово трансформувались у програми життєвого шляху (з розподілом праці та появою умов самоідентифікації). Традиційний соціальний устрій вимагає створення *соціотехнічних проектів*, що з розвитком науки утвердились у формі інженерних схем-конструктів, рисунків (проекти будівель, технічного устаткування, розробки дизайну та ін., що пов'язані із створенням другої природи людини – світу речей). Саме вони знаменують початок наукової організації конструкторської діяльності.

Натомість індустріальна епоха потребувала створення *соціально-інженерних проектів*, які б забезпечували доцільну та ефективну організацію соціуму. Дослідження науковців спрямовувались на вивчення



*Види і зміст проектувальної діяльності  
відповідно до динаміки суспільного розвитку*

Метаонтологічні пласти людського буття, які конструюють проекти	Типи суспільних систем	Домінуючий вид проектувальної діяльності	Зміст домінуючого виду проектувальної діяльності	Результат проектувальної діяльності
світ ідей – філософська картина світу, міфи, релігійні переконання	Архаїчне суспільство	Міфологічне	створення особистістю власних програм життєвої активності	проекти життєвих програм
світ речей – картина “другої природи” людського буття	Традиційне суспільство	Соціотехнічне	створення інженерно-технічних моделей вторинного світу людини	інженерно-технічні проекти
світ мислкомунікацій та інтеракцій – соціально-психологічна картина світу	Індустріальне суспільство	Соціально-інженерне	конструювання соціального середовища через реалізацію програм реформування суспільного буття	соціальні проекти
самосвідомість людини як певний образ “Я” у мінливому світі	Постіндустріальне суспільство	Рефлексивно-креативне	проектування сутнісного змісту людини через сім’ю, освіту, культуру, релігію	образ ідеальної людини

особливості поведінкових реакцій людини в умовах виробництва (Л.Урвік, Ф. Тейлор, А. Кітов, М. Вебер, П. Хілл, А. Файоль та ін.), при цьому увага зосереджувалась на економічних механізмах регулювання [1]. З плином часу описані види проектів не втрачають своєї сутності, проте набувають нових якісних характеристик (*див. табл.*).

Постіндустріальне суспільство постало перед індивідом у двох взаємопротилежних значеннях: з одного боку – це великий простір інформаційних технологій, інноваційних технічних розробок, де з’являється широке варіативне поле саморозвитку кожної індивідуальності, з другого – зароджується тенденція до невизначеності та фрустрації особистості. Для збереження цілісності й гармонійності організаційного простору доцільним є використання *рефлексивно-креативних проектів*, кінцева мета яких – створення позитивного образу Я кожного індивіда, основу якого становить його гуманне налаштування до соціуму.

Відтак рефлексивно-креативне проектування забезпечує конструювання організаційного простору, задіюючи всі метаонтологічні пласти людського буття (*див. рис.*). При цьому людина є стрижневим та центруючим елементом при організації соціуму. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент А.В. Фурмана із запровадження модульно-розвивального

**1 – світ живої природи:**  
екосистема,  
в якій перебуває людина

**4 – світ ідей:**  
філософська картина світу,  
міфи, релігійні переживання



**2 – світ речей:**  
картина "другої природи"  
людського буття

**3 – світ мислєкомунікацій:**  
соціально-психологічна картина  
світу

*Рис. Метаонтологічні пласти буття людини*

навчання в загальноосвітній школи України [6] доводить ефективність використання освітніх проєктів, невід'ємною частиною яких є створення програм самореалізації кожного учасника соціальної взаємодії із задіянням його рефлексивно-креативного потенціалу.

1. Бригадир М. Модель рівнів наукового проєктування модульно-розвивального процесу // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ "Економіка вищої освіти". – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 180–187.

2. Кримський С.Б. Проєктивна наука постіндустріального суспільства // Пульсар. – 1998. – №1. – С. 49–54.

3. Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.

4. Фурман А. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4-7.

5. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

6. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

## СКЛАДОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

**Лілія РЕБУХА**

*Уперше пропонуються основні складові технології психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання (науково-програмова, науково-методологічна, оцінювально-практична, навчально-модельна); аналізується системний характер організованої мисленнєвої діяльності експерта, котра здійснюється*

*від набуття знань про експериментальну школу до її професійного об'єктивного оцінювання.*

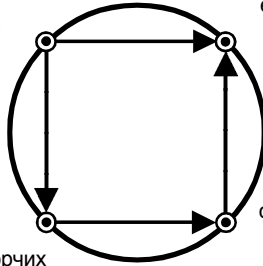
Для успішного розв'язання загальноосвітніх проблем під час оцінки інновації доречно використання *технології психологічної експертизи*. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимальною мірою відображає об'єктивні закони даної предметної сфери, забезпечує найбільшу для цих умов відповідність результату діяльності попередньо поставленій меті [2]. У її підґрунті завжди знаходиться прагнення до реалізації особистих, групових та колективних інтересів шляхом розробки ефективних способів, прийомів впливу на об'єкт чи процес [1]. Технологія експертизи повно враховує *системно-психологічний метод* створення, застосування і визначення процесу модульно-розвивального навчання та ставить за мету оптимізувати інноваційну вітакультурну модель навчання.

Під технологією психологічної експертизи у системі модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана, розуміємо процесну систему спільної діяльності учнів, учителів, управлінців та експертів із психологічного проектування та організації її проведення для досягнення конкретного результату при забезпеченні комфортних умов для всіх учасників. *Експертна технологія* – система відтворювальна [5; 6; 7]. Вона відіграє важливу роль у конструюванні цілісності експертизи. Повно висвітлюючи способи і засоби реалізації роботи експертів, технологія дозволяє, крім початкових і завершальних етапів експертизи, з'ясувати проміжні наслідки, зафіксувати значущі переходи останньої від одного стану до іншого. Отож, технологія психологічної експертизи допомагає описати оцінковий процес і повністю врахувати час, який затрачається на її проведення. Її сутнісний бік залежить від майстерності, вміння та мистецтва реалізації експертної системи, за якої оптимальні умови досягаються тоді, коли в ній беруть участь добре обізнані з вітакультурним модульно-розвивальним навчанням науковці, практики, управлінці. Саме тоді, дотримуючись експертної технології, можна одержати максимально об'єктивні якісно-кількісні дані експертування.

Про системний характер організованої дослідниками мисленневої діяльності свідчать складові технології психологічної експертизи (*рис.*), що вичерпно характеризують процес руху експертів від набуття знань про експериментальну школу до її оцінки [3; 4]. Активізація технології професійної роботи спричинює його: 1) *науково-програмову* складову з орієнтацією на критерій істинності вітакультурного наукового знання про інноваційну програму школи й виявлення внутрішніх резервів щодо визначення культуротворчої мети психологічної експертизи; 2) *науково-методологічну* складову, що опирається на предмет практичної рефлексії щодо організації спільної мислєдіяльності експертів та вироблення ними власних нормотворчих умінь, які перевіряються на істинність у психоло-

**1 – науково-програмова:**  
визначення істинності  
наукового знання про  
інноваційну діяльність школи

**4 – оцінювально-практична:**  
проведення психологічної  
експертизи, вироблення висновків  
та рекомендацій



**2 – науково-методологічна:**  
вироблення спільної  
мислєдїяльностї та нормотворчих  
умїнь експертїв

**3 – навчально-модельна:**  
створення інноваційної експертної  
моделї психологічної експертизи

**Рис. Основні технологічні складові психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання**

гічній експертизі; 3) *науково-модельну* складову, що характеризується створенням інноваційної психологічної експертної моделі, яка на практиці покликана цілісно оцінити і перевірити освітній об'єкт; 4) *оцінювально-практичну* складову, котра складається із власне практичної діяльності експерта із максимально повним виявом його універсального потенціалу, котрий: а) утврджує гуманні міжособисті взаємини з учителями та учнями; б) розширює поле вільного творення свободи, краси і гармонії учасників розвивальної взаємодії; в) сприяє самозростанню їхньої творчості; г) забезпечує ефективне впровадження і зреалізування культурних програм поведінки, діяльності, спілкування та вчинків кожного наставника і наступників (*див. табл.*).

Отже, технологія психологічної експертизи, що створена на основі вітакультурної парадигми, відіграє непересічну роль у конструюванні цілісності інноваційного модульно-розвивального навчання. Вона повно висвітлює способи і засоби реалізації дослідно-експериментальної роботи, з'ясовує проміжні наслідки безперервного прогресивного розвитку учасників розвивальної взаємодії (крім початкових і завершальних етапів), фіксує значні переходи останньої від одного стану до іншого. Маючи свої цілі, завдання та способи діяння технологія експертування за умов її належного практичного втілення позитивно впливає на організаційний вітакультурний клімат і психологічну атмосферу інноваційного навчально-виховного закладу нового модульно-розвивального типу.

1. Альбуханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань (20–22 грудня 1994 р.). – В. 2-х т. – Т. 1 – К., 1994. – С. 4–10.

2. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2002.

Таблиця

*Змістове наповнення основних етапів ПС як циклу вчинення  
(за А.В. Фурманом [7; 8])*

Логіко-канонічна структура вчинку експерта	Етапи процедури психологічної експертизи	Характеристика процедур ПС
Ситуація	Програмний (розробка програми експертизи)	а) Постановка проблеми, обґрунтування мети експертизи; б) вичленення суттєвих проблем; в) визначення основних напрямків досліджуваного пошуку; г) аналіз попередніх рішень щодо розв'язання подібних проблем
Мотивація	Підготовчий (організація і здійснення процесу раціонального пізнання)	а) Описання методик щодо організації експертизи; б) ознайомлення з принципами, критеріями і шкалою експертного дослідження;
Вчинкова дія	Основний (проведення експертизи)	Проведення психологічної експертизи, що передбачає оцінювання: а) ефективності функціонування освітнього закладу; б) ефективності інноваційної діяльності педагогічного колективу середньої школи.
Післядія	Завершальний (обробка та аналіз даних, обґрунтування висновків)	а) Формування первинної і результативної обробки думок експертів; б) опитування експертної групи щодо якості оцінок; в) статистичний аналіз та інтерпретація даних; г) одержання обґрунтованих висновків та рекомендацій

–384 с.

3. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. (11–12 травня 2000 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.

4. Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти: Збірка матеріалів до загально-академічної наукової конференції (17 квітня 2003 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 41 с.

5. *Ребуха Л.З.* Проблема експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання: Збірник наукових праць. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 205–212.

6. *Ребуха Л.З.* Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–115.

7. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.

8. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–76.

## РІВНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІОСИСТЕМИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*Економіка розглядається як квінтальна соціокультурна система і водночас як універсальна цілісна матеріально-духовна сфера, в котрій людина реалізує себе як індивід, індивідуальність, особистість та універсум економічної діяльності; аналізуються особливості вивчення економічної соціосистеми на повсякденному, дослідницькому, соціальному, світоглядному і психодуховному рівнях у контексті норм і категорій вітакультурної парадигми.*

Сучасна ринкова економіка – важлива соціокультурна сфера, головними складовими якої є економічна взаємодія та діяльність активних особистостей, котрі переслідують свої індивідуальні цілі задля забезпечення власного виживання та задоволення основних вітасоціальних потреб. Відтак увесь економічний процес безпосередньо пов’язаний із самореалізацією людини, її ментальною зорієнтованістю та культурною приналежністю. При розробці теоретико-методологічних засад ринкових перетворень доречно розширити “власне економічну” інтерпретацію згаданого конструкта, доповнивши його вітакультурним змістом. На зміну парадигмі, котра вважала буття людини залежним від соціально-економічних форм, повинна прийти концепція трактування економічних процесів як форм відтворення, розвитку і життєзреалізування індивідів у навколишньому середовищі [4]. Передусім слід пам’ятати, що людина – це творець економіки, основний та

особливий економічний ресурс, головна дійова особа економічної системи. Водночас вона – ще й суб'єкт пропозиції і попиту, котрий, споживаючи вироблене, створює новий простір для відтворення [2, с. 61].

Сьогодні світовий бізнес характеризується виникненням мультинаціональних і транснаціональних корпорацій, котрі володіють філіями і структурними підрозділами у багатьох країнах світу. Таким організаціям доводиться співпрацювати з представниками різноманітних культурних традицій. *Психокультура* як надважливий пласт суспільної реальності пояснює внутрішньо- та міжгрупові особливості перебігу життєактивності (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинку), допомагає зрозуміти те, чому окремі індивіди чи їх спільності вчиняють так, а не інакше, обґрунтовує відмінності у їхній мотивації, світосприйнятті, установках, ціннісних орієнтаціях, психосмислових інваріантах [5; 7]. У цьому змістовому форматі актуальним видається витлумачення соціуму як специфічної соціокультурної цілісності, сформованої індивідуальними та ковітальними спільнотами. Останні розглядаються як колективні суб'єкти споживання і творення довкілля і самих себе, вироблення світоглядних орієнтирів й утвердження групових статусів [3; 4; 5], активного життєреалізування у сфері економічної діяльності. За всіх переваг “принцип індивідуалізму викривляє поняття особистості, наголошуючи у ньому на моментах осібності, несхожості, капсульованості. Дійсний розвиток особистості полягає у знаходженні себе серед інших, випробуванні себе іншими, збагаченні себе любов'ю до інших” [3, с. 50]. Саме психокультурне зростання суб'єктів економічної взаємодії та феномен “запозичення” у царині кроскультурних зв'язків дають підстави вважати їх основою вивчення економіки на дослідницькому, соціальному, світоглядному і психодуховному рівнях (*див. рис.*), котрі виокремлені відповідно до чотириперіодного характеру повного функціонального циклу *модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана* (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний) [6]. Перший рівень організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення потреб, інтересів, елементів економічної культури й мислення суб'єктів економічної взаємодії і реалізується за допомогою технології здобування знань. Другий – сприяє відпрацюванню норм та еталонів вчинення згідно з соціальними законами і закономірностями економічних процесів даного соціуму й утілюється завдяки привласненню елементів загальнолюдського досвіду. Третій – залучає індивідів до критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення економічних аспектів життя із урахуванням взаємозумовленості різних типів розподілу і кооперації людської діяльності, перспектив її змін. Квінтесенцію четвертого рівня становить історично зумовлене, програмово-духовне налаштування особистості на певний тип життєактивності (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення), що забезпечує відтворення та оновлення її психосоціальної вітальності,



*Рис. Основні рівні дослідження економіки як квітальної соціокультурної системи*

пізнання себе шляхом самоосягнення сенсу життя і стимулювання прискореного саморозвитку Я-духовного. Водночас доцільним постає виділення нульового рівня дослідження економіки як квітальної соціокультурної системи – *повсякдення*. Адже людина не лише пристосовується до навколишнього середовища і привласнює дари природи, а й змінює сам психосоціокультурний простір свого існування. У природний ландшафт вона повсякчас вмонтовує нею ж створений світ промисловості, будівництва, транспорту тощо, вибудовуючи у такий спосіб особливу рукотворну сферу виробництва, обміну, розподілу і споживання – ментально зорієнтовану економічну соціосистему [2, с. 56].

Однак існують і світові стандарти економіки, закономірності її функціонування, які, у поєднанні із потенційними можливостями саморозвитку культури, свідомої діяльності соціуму щодо зміни етнічних стереотипів, не варто ігнорувати. За умов дотримання паритетних взаємовідносин розгортаються процеси *аккультурації*, котрі сприяють збагаченню вмінь, норм і навичок розв’язання економічних проблем. Для цього потрібні певні здібності та особистісні якості, які забезпечать успіх ділової співпраці.



Стрижневим у цьому комплексі є усвідомлення і готовність до нейтралізації власного етно- і культуроцентризму [1, с. 185–190]. Причому, не зважаючи на певний соціальний імунітет і захисні ресурси кожної культури, запозичене нею органічно переплітається, привласнюється і задіюється у структуру культурної спадщини, не деформуючи її першооснов.

Отож, культура стає інтегральною лише тоді, коли соціум досягає соціального та економічного успіху, спрямовуючи зусилля людей на реалізацію фундаментальних вітакультурних цінностей – істини, самоактуалізації, самовдосконалення, користі, добра, краси. Тому формування економіки як ковітальної соціокультурної системи означає перехід від безпосередніх економічних взаємозалежностей між людьми до ковітальних опосередковано-предметних, котрі водночас передбачають індивідуальну економічну незалежність, а потім – і до зв'язків, зумовлених власним розвитком і саморозвитком індивідів.

1. *Андерсон Р., Шихирев П.* “Акулы” и “дельфины” (психология и этика российско-американского делового партнерства). – М.: Дело ЛТД, 1994. – 208 с.
2. *Буян І.* Основні теоретичні підходи до проблеми взаємодії людини та економіки // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С. 56–61.
3. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.
4. *Філософія економіки: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Отв. ред. С.В.Синяков.* – К.: Альтерпрес, 2002. – 384 с.
5. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
6. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144.
7. *Фурман А., Ревасевич І.* Програма авторського курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 221–235.

## МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК: ПАРАМЕТРИ ПРОЕКТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРТИЗИ

**Андрій ПІРНЯК**

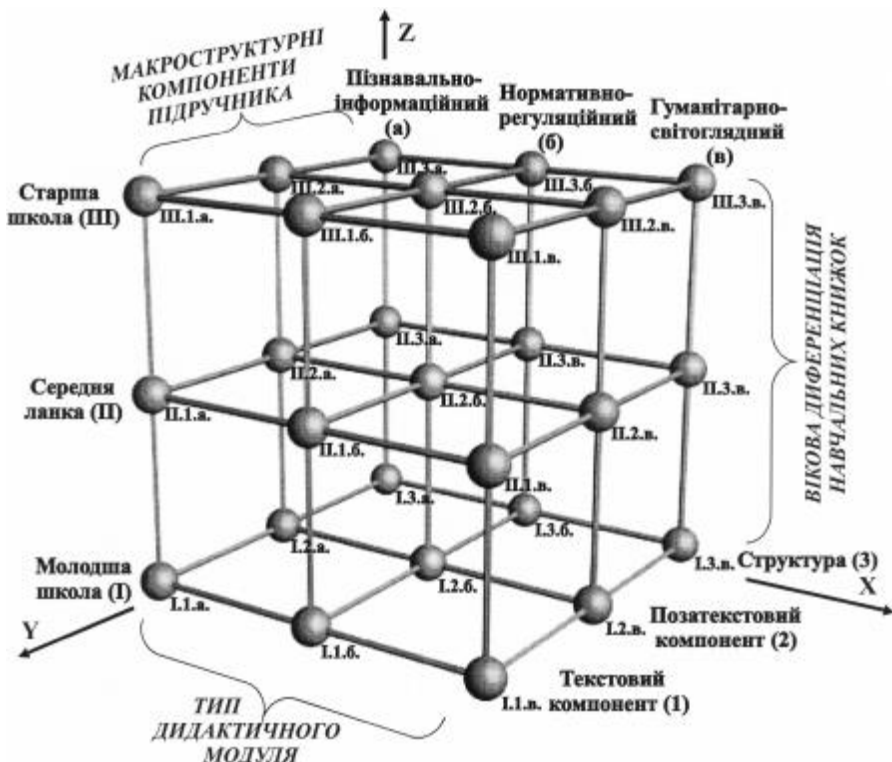
*Презентоване дослідження є продовженням наукових пошукувань у сфері підручникотворення, що базуються на обґрунтованій професором А.В. Фурманом концепції інноваційної навчальної книги. Пропонується новостворена нормативно-параметрична модель наукового проектування та експертизи шкільної книжки, що дає змогу досягнути поелементної і поопераційної повноти цих основних етапів підручникотворчого процесу та зафіксувати вичерпний перелік їх нормативних вимог.*

Теоретичні засади будь-якого типу підручника можна вважати завершеними, якщо будуть розроблені не лише інваріантні вимоги до навчальних книжок нового покоління, а й докладно описані кожен із вузлів-позицій презентованої моделі та системні зв'язки між ними (*див. рис.*). Модель не тільки окреслює межі робочого поля науковця у сфері визначення норм *проектування інноваційних підручників*, а й вказує на оптимальний шлях поетапного розв'язання зафіксованих позицій-завдань, сукупність яких вичерпує дану проблематику. У підсумку сутнісне наповнення кожного із пропонованих вузлів моделі дасть змогу максимально технологізувати процес створення *модульно-розвивального підручника* (МРП).

Для вичленення блоків нормативних вимог наукового проектування МРП і виявлення різнорівневих зв'язків між ними розроблена трьохвимірна матриця, що побудована на таких аксонометричних осях: X – тип дидактичного модуля; Y – макроструктурні компоненти підручника; Z – вікова диференціація навчальних книжок. Подамо коротку характеристику кожної із них:

*Вісь X* (тип дидактичного модуля) – відображає залежність логіки розгортання освітнього змісту від типу навчального курсу. За А.В. Фурманом, замість традиційного поділу навчальних предметів на природничо-математичні і гуманітарні, вводиться поняття "типу дидактичного модуля" і за єдиною ознакою – наявністю провідного компоненту його змісту – розділяють усі дисципліни на три блоки: а) *пізнавально-інформаційний*: інформаційний досвід; б) *нормативно-регуляційний*: діяльнісно-операційний досвід; в) *гуманітарно-світоглядний*: ціннісно-естетичний досвід. Зазначені блоки, зі свого боку, поділяються на шість типів дидактичних модулів: науково-інформаційний (фізика, математика, біологія, хімія тощо) і культурно-інформаційний (історія, географія, культурологія та ін.); інструктивно-діяльнісний (фізична культура, допризовна підготовка, трудове навчання тощо) та системно-діяльнісний (рідна мова, іноземні мови, інформатика, креслення та ін.); науково-гуманітарний (література, психологія, філософія тощо) і духовно-мистецький (образотворче мистецтво, музика і співи, театр та ін.) [3, с. 111]. Отож, підручники для різних типів дидактичних модулів мають не однакове логіко-змістове і психологічне призначення, а відтак докорінно різняться навчальним змістом (текстовий, позатекстовий компоненти) та особливостями оргструктури. Однак, попри специфіку конкретного курсу, підручник своїми наскрізними ідеями має бути пов'язаний з іншими дисциплінами, а також з навчальними книжками попередніх і наступних класів, тим самим підтримувати цілісність освітньої системи [2].

*Вісь Y* (макроструктурні компоненти підручника) – відображає на методологічному рівні аналізу (проектування, створення, оцінювання) макроструктуру підручника, яку становлять діалектично пов'язані текстовий, позатекстовий компоненти і мікроструктура. Саме ці складові



*Рис. Нормативно-параметрична модель наукового проектування змістово-структурної організації МРП*

підручника забезпечують оволодіння вітакультурним досвідом, котрий, зі свого боку, презентується перед школярами у формі образної, семантичної, символічної, графічної та предметної систем кодування інформації. *Зміст* (текстовий, позатекстовий компоненти) і *структура* підручника визначають глибину розкриття навчального курсу, тобто конкретний обсяг знань, умінь, норм і цінностей, які обов'язково повинні бути здобуті учнем на певному етапі його психосоціального розвитку [1; 4].

*Вісь Z* (вікова диференціація навчальних книжок) – відображає повноту забезпечення смислово-психологічної адаптації мінімізованого освітнього змісту підручника до *вікових особливостей* учнів, що насамперед реалізується шляхом оптимізації об'єктивної складності та суб'єктивної трудності навчального матеріалу відповідно до вимог принципів адекватності, доступності і причетності.

Таблиця

Вісь	Назва осі	Виокремлені елементи-вузли осі	Сутнісно-значеннєвий зв'язок між елементами осі
X	Тип дидактичного модуля	а – пізнавально-інформаційний; б – нормативно-регуляційний; в – гуманітарно-світоглядний.	Інтеграція навчальних курсів (міжпредметні зв'язки)
Y	Макроструктурні компоненти підручника	1 – текстовий компонент; 2 – позатекстовий компонент; 3 – структура.	Проектування підручника як цілісної системи, що утворена діалектичною єдністю трьох компонентів.
Z	Вікова диференціація навчальних книжок	I – молодша школа; II – середня ланка; III – старша школа.	Дотримання принципів наступності та доступності підручників для різних вікових ланок школи

Кожна із осей, крім зафіксованих на рисунку вузлів, може мати певну кількість похідних мікроелементів. Наприклад, на осі X можна виділити у межах кожного із трьох блоків дидактичних модулів специфіку конкретних навчальних предметів; на осі Z у рамках трьох вікових груп врахувати індивідуально-типологічні особливості учнів; на осі Y, що фіксує макроструктурні компоненти підручника, взяти до уваги мікроструктуру кожного із трьох її складових. У графічній інтерпретації це може проявитись у нанесенні паралельних штрихових ліній, що розмежують площини кожної із граней куба.

Осі X, Y, Z інтегрують окремі вузли-елементи моделі у цілісну систему, відображаючи різнорівневі зв'язки між ними (*див. табл.*).

Вичленені з допомогою системно-наукового аналізу змістові вузли моделі можуть розглядатись не лише у діалектичному взаємозв'язку, а й як автономні одиниці. Так, наприклад, змістове наповнення вузла III.1.a. має висвітлювати усі умови, принципи, норми, параметри, критерії проектування та експертизи текстового компоненту підручника для старшої школи, що належить до пізнавально-інформаційного типу дидактичного модуля. Інший вузол I.2.б. має містити усі необхідні відомості для проектування та експертизи позатекстового компоненту підручника для молодшої школи, що належить до нормативно-регуляційного типу дидактичного модуля і т.д. Кожен із 27 вузлів у моделі має своє виняткове розташування і навіть частково не дублює сутнісне наповнення іншого. Відтак запропонована модель розкриває модульно-розвивальний підручник у всій його багатоманітності та показує варіативність конкретних шляхів досягнення єдиної мети. Діагональний вектор проведений через вузли I.1.a.; II.2.б.; III.3.в інтегрує усі рівні нормативно-параметричних ознак і є магістральним шляхом комплексного проектування та оцінювання інноваційного МРП.

Очевидно презентовану модель можна ефективно застосовувати і на інших етапах підручникотворення. Зокрема, на стадії розробки технології створення навчальних книжок вона допоможе повніше втілити розроблені професором А.В. Фурманом принципи проектування соціально-культурно-психологічного змісту інноваційних підручників: адекватності, доступності,

причетності, рефлексивності (*вісь Z*); історичності, гуманності, змістовності, рекурсивності, метасистемності (*вісь X*); поліфункціональності, динамічності, формовідповідності (*вісь Y*) [4].

Отож констатуємо, що після обґрунтування *загальної теорії* підручника потрібно розробити *варіативну* її складову, що містить 27 компонентів і лише після цього можна приступати до *технології* проектування, створення і оцінювання навчальних книжок, котру і будуть використовувати у своїй *досвідній діяльності* автори МРП. Логічним завершенням науково-теоретичних пошукувань у сфері підручникотворення стала б *технологія* психомистецького використання учителями-практиками цієї найважливішої методично-засобової одиниці у процесі розгортання модульно-розвивального заняття (навчального модуля).

1. Гірняк А.Н. Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. - № 3-4. – С. 217-241.

2. Гірняк А.Н. Рівні проектування освітнього змісту модульно-розвивального підручника // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Збірка матеріалів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти (1 листопада 2004 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 63 – 66.

3. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

4. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## ВІТАКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЕТНОСУ

Юлія МЕДИНСЬКА

*Висвітлюються результати застосування методологічного інструментарію вітакультурної парадигми у проведенні теоретичного аналізу поняття “етнос”. Новизна дослідження: уперше побудовано мислесхему, котра синтетично поєднує чотири теоретичні підходи щодо змістовного визначення досліджуваного поняття.*

Вітакультурна парадигма, будучи універсальним конструктом *пост-некласичної філософії*, передбачає системний підхід до вивчення психічної реальності у її матеріальному, душевному та духовному вимірах. Ідеться про синергічний процес взаємодії феноменів вищезазнаного порядку, котрі у взаємному зближенні, переплетенні та впливі формують такі складні утворення, як етнос, нація, етнічний та національний менталітет, ментальність, духовність, соціетальний простір етнічної чи національної спільноти тощо. Пропонований у контексті вітакультурної парадигми методичний прийом побудови мислесхем дає змогу здійснювати теоретико-

методологічний аналіз найрізноманітніших суспільних, наукових, культурно-історичних феноменів, застосовуючи точний, науково виважений інструментарій. За А.В. Фурманом, “у проєкції на гуманітарну сферу суспільства це означає прокладання чотирисходинкового інтерпретаційного шляху” [8, с. 24]. Вельми змістовні результати виявляє застосування вітакультурної методології до теоретичного аналізу поняття етносу, зокрема – синтезу окремих теоретичних підходів до його визначення.

У науковий дискурс поняття “етнос” було введене в 1923 році С.М. Широкогоровим [5] з акцентом на єдність мови, визнання представниками етносо спільності походження, наявність спільної системи звичаїв, життєвого устрою, що оберігаються традицією. Одним із найважливіших результатів подальшого наукового пошуку стало те, що вчені обґрунтували відхід від розуміння етносу як простої сукупності людей, почали розглядати його як біосоціальну систему, котра є більшою та складнішою у своєму функціонуванні за просту суму складових частин.

На сьогодні способи розуміння досліджуваного поняття можна віднести до одного із двох загальнонаукових напрямків - природничого і гуманітарного, котрі, своєю чергою, змістовно диференціюються на окремі підходи. Природничо-біологічні версії спираються на потужну теоретичну концепцію Л. Гумільова, згідно з якою етнос – це колектив людей, котрий природно склався на основі оригінального стереотипу поведінки, що існує як енергетична система (структура), яка протиставляє себе всім іншим подібним системам на підґрунті відчуття комплементарності [2]. Науковці, котрі розвивають положення Л.Гумільова, оперують у своїх дослідженнях даними фізики, географії, біології, генетики. А.К. Гуц, розглядаючи етнос як видову популяцію, описує етногенез як результат адаптації до конкретних природно-кліматичних умов. На думку науковця, “поділ на етноси – це плата за повсюдне розселення людини, коли адаптація до ландшафту проявляється не у структурі (немає різних видів людини розумної на Землі), а у поведінці” [3]. Існування поведінково відмінних популяцій людей – це результат природного відбору та пристосування у процесі боротьби за виживання людства як виду. У контексті біологічних підходів йдеться також про генетичні мутації, що мають місце у процесі взаємодії виду *homo sapiens* з природно-кліматичними умовами ареалу розселення популяції та формування великих груп людей, котрі є носіями спільного генотипу.

Б.В. Попов як представник гуманістичного наукового підходу називає етнос “генетично першим та структурно основним таксоном соціокультурного життя людини” [4, с. 13]. Він зауважує, що всі прояви етнічної активності зосереджуються навколо життєвого процесу як такого (сімейно-родинної організації, харчування, репродукування, захисту), котрий регламентується традиціями. В.Г. Бабаков серед основних психологічних компонентів етнічної спільноти називає культуру, мову, ендогамію, етнічну свідомість та самосвідомість [1]. Якщо врахувати, що однією із форм

**1 – біологічний підхід:**

етнос як популяція з єдиним генотипом, сформована у процесі адаптації до природно-кліматичних умов

**2 – соціально-культурний**

**підхід:** етнос як життєвий процес (типовий сімейно-родинний уклад, соціальні стереотипи, циклічність “будень-свято”)

**4 – філософсько-психологічний підхід:**

етнос як “згусток” масифікованого суспільства, стандартизованого за соціально-культурними потребами та уніфікованими способами їх задоволення

**3 – інформаційно-психологічний підхід:**

етнос як результат циркуляції міжпоколінної етнічної інформації каналами традицій

*Рис. Синтез наукових підходів та визначень етносу*

функціонування етносу є суспільство, то в такому контексті доречним буде посилання на філософсько-теоретичні концепції “масифікації” сучасного суспільства Х. Ортеги-і-Гассета, К. Маннгейма, Е. Фромма, С. Московічі. Названа теоретична позиція відкриває ще один важливий психологічний ракурс: маса не розглядається як скупчення людей в одному місці, а як людська спільнота, котра має певну психічну єдність. Причиною перетворення суспільства на деіндивідуалізовану масу є величезне поширення та неймовірна активність засобів масової інформації, а наслідком – те, що маси стали перманентно присутнім суб’єктом суспільно-політичного життя [6]. Власне ЗМІ, володіючи каналами передачі інформації та доволіно маніпулюючи останньою, провокують регресію суспільства та перетворюють його на масу. М.І. Пірен звертає увагу на спільність території, мови, культури, побуту, психічного складу, етнічної самосвідомості, зафіксованої у самоназві, а також усвідомлення єдності родового походження і несхожість на інші етноси [7]. Важливо, що основою структури етносу є система циркуляції міжпоколінної етнокультурної інформації, канали передачі якої прокладені у сфері традицій. Останні у такому розумінні виконують транзиторну інформаційну функцію та утворюють інформаційно-культурний каркас етнічної системи.

Аналітико-синтетичне опрацювання вищеописаного матеріалу ілюструє мислесхема синтезу наукових підходів та визначень етнічної спільноти (рис.).

Узагальнення основних ідей чотирьох вказаних на мислесхемі теоретичних підходів дає підстави означити *етнос як історично усталену групу близьких за генотипом людей – носіїв інформаційних потоків різної значущості, упорядкованості, інтенсивності та міри укорінення, котрі інтегруються в етнічну ідентичність*. Кожен з членів етносу стає суб’єктом та об’єктом масифікації – цементування етнічної спільноти через прово-

кування стандартизованих потреб і ціннісних орієнтацій та уніфікованих способів їх задоволення й реалізації, дотримуючись традицій як у вузькому розумінні (в аспекті обрядовості), так і в широкому контексті (організація побуту, стиль родинних та соціальних стосунків, професійної та індивідуальної культури, у тому числі й нав'язаних ЗМІ).

1. *Бабаков В.Г.* Кризисные этносы. – М.: Ин-т философии РАН, 1993. – 183 с.
2. *Гумилев Л.Н.* География этноса в исторический период. – Л.: Наука, 1990. – 278 с.
3. *Луц А.К.* Глобальная этносоциология. – Омск.: ОмГУ, 1997. – 212 с.
4. Життя етносу: соціокультурні нариси. Навч. посібник / Б. Попов, В. Ігнатов, М. Степаненко та ін. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.
5. Культурология: Учебник под ред. Н.Г. Багдасарьян. – М.: Высшая школа, 1999. – 300 с.
6. *Московичи С.* Век толп. Исторический трактат по психологии масс / Пер. с фр. – М.: “Центр психологии и психотерапии”, 1998. – 480 с.
7. *Пирен М.І.* Етнополітичні процеси в сучасній Україні. – К.: Вид-во УАДУ, 1999. – 204 с.
8. *Фурман А.В.* Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 23–27.

## ВІТАЦЕНТРИЧНА ПАРАДИГМА В УКРАЇНСЬКІЙ МІФОТВОРЧІЙ ТРАДИЦІЇ

Олена МОРЩАКОВА

*Обстоюється думка про віталістичний характер української міфотворчої традиції, яка отримала парадигмальний статус для смислотворчих сегментів культурних процесів в Україні. Наукова новизна даних положень полягає в узагальненні та виокресленні специфічних рис міфологічного відображення “картини світу” у проекції на вітацентричну модель національно-культурного світобачення.*

Стосовно сучасної культури правомірно фіксувати своєрідний ренесанс міфології, пов'язаний з формуванням в її контексті нелінійних самоорганізаційних динамік. Орієнтація на нелінійне бачення світу спричинила актуалізацію міфологічних моделей спонтанних процесів, проте дослідники, які її вивчали, завжди підкреслювали, що, незважаючи на різні історичні нашарування, вона завжди зберігала у собі язичницький, натуралістично-політеїстичний, “демонічний” субстрат (М. Драгоманов, М. Костомаров, Д. Антонович, А. Пономарьов та ін.).

Концептуальну невизначеність у наукових підходах посилювала двозначність смислового поля, яка з'являється у розвитку української культури після прийняття християнства. У сфокусованому вигляді ця двозначність знайшла своє втілення у філософських ідеях киево-руських



1 – біологічне існування людини, її натуралістичний субстрат

4 – культурний процес, породження смислоутворювальних концептів

2 – вітапсихічна реальність:

колективний досвід співіснування людини з природою, звичаї та вірування



3 – міфотворення як “тоталітарна” духовна форма свідомості, символічна за своїм змістом

*Рис. Складові вітакультурного процесу, спричинені міфотворчою традицією*

мислителів К.Смолятича, К.Туровського, згідно з якими людське “Я” не протиставляється Всесвіту, а Всесвіт не втрачає відповідно до нього своєї “природності”.

Аналітичним чином тлумачилося поняття спільноти, життєвість якої не вичерпується біологічним існуванням. Люди існують не безпосередньо у біосфері. Навпаки, їхня вітальність модифікована в культурний процес (рис.). Культурне буття людини виникає як певна вітапсихічна реальність, пов’язана з дотриманням кожним індивідом духовних істин, на які орієнтував колективний досвід співіснування людини з природою, закріплений у народних образах, звичаях, віруваннях.

Таке інтегроване тлумачення людського і надлюдського є характерною рисою українського світогляду, в якому архетип софійності світу завжди виконує роль дзеркального двійника архетипу природи, наповнюючи його символами життя та вищої Божої премудрості. Тому вітацентризм в українській міфології набуває найвищого релігійного значення, яке надає вигадкам конкретних соціально-історичних ознак (Є.Анічков). За цією схемою вітацентрична парадигма моделює “космос” як Всесвіт сімейного побуту зі своїм “верхнім”, “середнім” та “нижнім” світами, які протистоять хаосу протилежним за значенням смисложиттєвих змістів. На думку В.Колесова, це підтверджує аналіз “Слова про Ігорів похід”, де метафора “світло” пов’язується не тільки з образами природи, а й уточнює смисловий ряд, що виводить на соціальний підтекст цього твору.

Таке сприйняття світу, яке розвивається на основі української міфотворчості, зберігається як політична та інтелектуальна інтенція й після прийняття християнства, що наповнює його метафорами, властивими міфологічній свідомості. Це засвідчило відсутність метафізичного начала, яке розділяє раціональне та інтуїтивно-образне осягнення світу. Тому християнський мотив “мандрування у світ” та приреченості в ньому людини

набуває іншого звучання. “Шлях у світ” трансформується у „шлях до світу”, як сценарій переходу з буття у небуття. “Відродження через загибель” потребує відповідної моделі поведінки, зорієнтованої “у середину” через відкриття внутрішніх потенцій для “самооновлення”. Така установка вимагала внутрішнього діалогу задля *вітацентричної самоорганізації* для себе і для інших. Отже, вітацентрична парадигма українських міфологічних уявлень християнського періоду реалізується не тільки в “адаптованих” до біблійних персонажів образах із традиційними функціями оберегів, а й у персоніфікованих до історичних реалій образах-символах героїв та подій, пов’язаних з їхніми “біографіями” – напівреальними і напівуявними.

Так поступово формується своєрідна модальність українського духовного світогляду, в якому міфічна логіка та міфічна фантазія набувають значення “тотальної” духовної форми, символічної за своїм змістом. Цей символічний світ у проекції на художню діяльність є тим базовим підґрунтям, на яке спирається історична пам’ять та відбувається зв’язок між минулим і майбутнім. Тому домінування цього світу в культурі можна вважати закономірною передумовою, що сприяє збереженню символічності художнього мислення як риси, притаманної вищим формам людської діяльності. У цьому сенсі яскравий приклад – *літературна творчість*. Успадкувавши через фольклор споконвічну “потребу в мірі”, вона підпорядковує її своїм власним структурним формам, водночас фіксує у них алгоритм світоглядного та естетичного вдосконалення культурної практики та її суб’єкта.

Народна міфотворчість впливала не тільки на формування етнічної визначеності літературного стилю, а й на спосіб художнього мислення, характерними рисами якого є тяжіння до символізації конкретних подій народного буття, його сподівань та вірувань, зорієнтованої на виявлення актуальних для національної свідомості моральних, соціальних, політичних, філософських та інших проблем. Відтворюючи вітацентричний зміст міфологічних архетипів, українська літературна школа простежувала процеси трансформаційних змін наявної життєвої форми, викликаних необхідністю її адаптації до нових умов довкілля. Поступово опановуючи духовні цінності на норми поведінки, з якими міфологічна свідомість українського етносу відстоювала своє історичне право на національну самовизначеність, представники української професійної культури сприяли усвідомленню нацією ідей, які знайшли своє інституалізоване завершення у ХХ столітті з проголошенням державної незалежності України.

Отже, українська міфотворча традиція народжується, транслюється, взагалі існує лише у спільноті, через спільноту, для спільноти. Спадкоємність міфотворчих традицій удосконалює механізми соціальної пам’яті, витісняючи її суто біологічну цінність. А соціальний груповий статус забезпечує збереження її життєвості. Вітацентрична парадигма міфотворчої традиції відкриває можливості світоглядної гармонізації стосунків людини між культурою та природою, що є смисложиттєвим змістом цієї традиції.

1. Костомаров М. Слов'янська міфологія. – К.: Либідь, 1994. – 384 с.
2. Печуй-Левицький І. Світогляд українського народу – Ескіз української міфології. – К., 1922. – 249 с.
3. Онищенко О.І. Міфологія стародавніх слов'ян як об'єкт кінознавчого аналізу // Гуманізм і людина в контексті культури. – Дрогобич, 1995. – Вип. 1. – 165 с.
4. Попович М. Нарис історії культури України. – К.: Оберіг, 1989. – 468 с.
5. Потебня О. Українські символи. – К.: Мистецтво, 1994. – 332 с.
6. Фурман А. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАДАЧІ ЗА ІННОВАЦІЙНОЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Тетяна НАДВИНИЧНА

*Навчальна задача розглядається як така динамічна система, що проектується, функціонує та розв'язується у процесі обов'язкової паритетної взаємодії суб'єктів діяльності за інноваційної моделі модульно-розвивального навчання. Система таких задач сприяє особистісному зростанню учнів не тільки у просторі знань і вмінь, а й у сфері норм і цінностей. Тому в роботі аналізуються основні умови, за яких уможливорюється функціональний цикл навчальної задачі.*

Організація усього навчально-виховного процесу – це, насамперед, добре спланована та взаємопов'язана система різнопланових педагогічних задач. Зазвичай у шкільній практиці використовують три основних їх типи – учбові, навчальні та виховні, що, своєю чергою, зреалізують тривекторну мету освітнього процесу – навчальну (оволодіння певним обсягом знань), виховну (формування соціальних умінь та навичок) і розвивальну (зростання інтелектуальних і творчих здібностей). У даному контексті учбові задачі відносяться до сфери діяльності учня (учбова діяльність), а навчальні та виховні – до сфери професійної діяльності вчителя і мають на меті здійснення трансляційної, керівної та контрольної функцій. І хоча у повсякденній інформаційно-дійовій взаємодії всі вони тісно переплітаються, для підвищення ефективності освітнього впливу важливим завданням педагога є вміння вдало їх розмежовувати, типологізувати та знати етапи їх постановки і розв'язування.

Інноваційна модульно-розвивальна система навчання обстоює дещо інший підхід до зазначеної проблематики, а тому змінюється класифікація та зміст психолого-педагогічних задач (зокрема, тут вперше обґрунтована

**1 – освітній зміст**

адаптивна матриця  
актуалізованого  
соціокультурного  
смыслоназначенневого  
соціобуття

**2 – предметний зміст  
проблемності**

як навчальна ситуація  
(добування, осмислення,  
нормування тощо)

**4 – соціально-паритетна  
суб'єкт-суб'єктна пізнавальна  
активність вчителя і учня****3 – психопрактичний  
вітакультурний досвід  
пізнання  
(рефлексія)**

**Рис. Циклічна схема функціонування навчальної задачі  
за модульно-розвивальної системи навчання**

можливість формулювання та розв'язання *освітньої задачі* [3; 4]). Крім того, особливого значення набуває обґрунтування поняття *навчальної задачі*, що із сфери управлінської діяльності педагога зміщується у комунікативно-пізнавальний пласт інформаційно-дійових відносин учителя та учня. Це дає змогу охарактеризувати низку таких задач як “певну тактику педагогічного керівництва учінням, зокрема від поверхневих знань до ґрунтовних, несформованих умінь до досконалих, невизначених соціальних норм до високоефективних, розмитих ідеалів і цінностей до культурних, гуманних, духовних” [3, с. 124]. Отож змінюється сам зміст навчальної діяльності вчителя і учня – перший не просто подає останньому готову наукову інформацію, керує пошуковою діяльністю та контролює успішність, а й стає причетним до його нормативно-ціннісного збагачення, стимулює здатність до самозростання та самореалізації і зміцнення його позитивної Я-концепції [2]. З огляду на це змінюється і структура та особливості функціонування навчальної задачі (рис.).

За умов модульно-розвивальної системи навчальна діяльність постає як організована проблемно-діалогічна взаємодія вчителя і учня, а формування навчальної задачі відбувається з огляду на визначення задачі як системи [1], обов'язковими компонентами якої є: а) вихідний предмет задачі; б) модель її потрібного стану. Саме процес переведення предмету з вихідного стану у потрібний відповідно до поставлених вимог є центральною ланкою задачно організованої діяльності, в якому програмується процедура розв'язування. Постановка навчальної задачі розпочинається із створення певної проблемної ситуації, що з допомогою безпосередньої пізнавальної активності учня забезпечує освоєння ним певної частини вітакультурного досвіду як освітнього змісту (знання, уміння, норми, цінності). Такий функціональний цикл повністю співпадає із психологічною структурою

вчинку за В.А. Роменцем – ситуація, мотивація, вчинкові дія, післядія та відповідає основним етапам процесу розв’язування психолого-педагогічних задач за А.В. Фурманом – аналітичний, проектний, виконавчий та рефлексивний [3].

Отож основною умовою функціонування навчальної задачі є створення особливих паритетних взаємовідносин вчителя і учня, що через поєднання зовні створеної проблемної ситуації та внутрішнього бажання розв’язати, а відтак досягнути цілком усвідомленої бажаної мети, основним результатом якої стає привласнення певної частини теоретичних знань, практичних умінь, соціальних норм та формування ціннісних орієнтацій.

1. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.

2. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

3. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

4. Надвичина Т. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв’язування навчальних задач // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 76–86.

5. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.

## ФЕНОМЕН РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМАТІ ОСМИСЛЕННЯ ЛЮДИНОЮ СВОГО БУТТЯ

Ярослава БУГЕРКО

*У роботі розглядається феномен рефлексії як важливої властивості свідомості та мислення людини. Проводиться аналіз філософських досліджень даної проблеми, показана роль рефлексії як важливого чинника і механізму розвитку діяльності людини. Здійснено розгляд філософських вчень з погляду рефлексивної експлікації здатності людини досягти сутність власного буття.*

В останні роки рефлексивні процеси стали предметом різностороннього філософського, психологічного, гносеологічного і спеціально-наукового пізнання. Поняття рефлексії активно використовується для розв’язання таких методологічних проблем, як організація і проведення міждисциплінарних досліджень, перспективна розробка засобів комплексного вивчення системних об’єктів проектування колективної мислєдіяльності, вияв механізмів соціальної і культурної інтеграції. Межі застосування зазначеної категорії розширились до загальнонаукового використання, де вона є пояснювальним принципом соціогуманітарних наук.

Загалом у літературі зустрічається різне розуміння поняття рефлексії, з яких можна виділити два найважливіших аспекти: а) *рефлексивна*

*методологія* як форма системної теоретичної діяльності людини та б) *діяльність самопізнання*, яка розкриває специфіку духовного світу особистості. Обидва аспекти започатковані ще у працях філософів минулих століть. Аналітичний розгляд їх поглядів дозволяє не тільки обґрунтувати *феномен рефлексії* як фундаментальний механізм людського способу життя, а ще й певною мірою сприятиме подоланню безсуб'єктності в новітніх системах соціального управління і розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Активні дослідження рефлексії як спеціальної наукової проблеми почали інтенсивно вестися у 60–70-і роки ХХ століття в різних предметних сферах та парадигмальних контекстах, хоча розвиток уявлень про рефлексію відомий ще з давнини. Основні етапи такого розвитку простежені І.Н. Семеновим, Є.Р. Новіковою, В.М. Розіним, які природно звертаються до поглядів Сократа, Платона, Демокріта, Локка, Лейбніца, Канта, Фіхте.

Сучасні дослідження рефлексії присвячені аналізу великого різноманіття форм наукової діяльності – рефлексії засобів та цілей наукової діяльності, рефлексивному аналізу пізнавальної творчості, рефлексії змісту науки та міждисциплінарних досліджень, рефлексії створення моделей надскладних об'єктів, проектування і конструювання соціальних систем, рефлексії засобів інтеграції досліджень та ін.

Рефлексія використовується і як метод, і як пояснювальний принцип для низки суспільних і гуманітарних наук (Н.А. Алексєєв, І.С. Ладенко, Є.Р. Новікова, І.Н. Семенов). Саме в *рефлексивній методології* окремі автори вбачають перетин методології, практики і теорії цілісного дослідження. Зокрема, Н.А. Алексєєв, виділяючи наукову рефлексію, відводить їй функції критики та аналізу теоретичного знання, властивих даній сфері наукового пошукування, усвідомлення й осмислення людської культури в цілому. Результат рефлексії – це така теоретична система, яка відносно вірно відображає окремі реальні залежності у певному контексті. Разом з тим ця система передбачає допущення, певне неявне гіпотетичне (проблематичне) знання, включаючи і рефлексію соціального, духовного, культурного (Л.Д. Демина). В.Я. Дубровський підкреслює єдність рефлексивного та арефлексивного, В.А. Лекторський описує суб'єктивну та об'єктивну рефлексію, В.А. Кіносьянц говорить про науково-філософську рефлексію як умову вирішення суспільних проблем.

Саморефлексивності науки присвячені також роботи І.С. Алексєєва, В.Н. Борисової, І.С. Ладенка, А.П. Огурцова. Так, І.С. Ладенко із співробітниками виділяють такі напрямки вивчення рефлексивних процесів: 1) гносеологію, логіку і семіотику рефлексії; 2) евристику рефлексивного мислення; 3) методологію і праксеологію рефлексії; 4) психологію рефлексивних процесів; 5) рефлексію в індивідуальній і колективній діяльності; 6) рефлексію в науковій діяльності, управлінській практиці, навчанні і вихованні.

Розгортання й активне функціонування рефлексії в учасників інноваційного навчання розглядається в авторській школі А.В. Фурмана [2, с. 42].

В останні роки вивчення рефлексії відбувається в царині гуманітарних дисциплін (філософія, психологія та ін.) і пов'язано з методологією науки. На думку Н.Г. Алексєєва, І.С. Ладенка, трактування рефлексії здійснюється різними авторами ніби в подвійному ототожненні: з одного боку, із усвідомленням, з іншого – із методологією, яка постає як рефлексія. Більше того, рефлексія стає загальноприйнятною і як поняття, і як категорія, тобто термін “рефлексія” переходить усі вузькодисциплінарні межі і набуває методологічної вагомості, особливо в соціогуманітарних науках.

Проблема рефлексії у своєму розвитку зазнала певних якісних змін та аналізувалася представниками різних сфер наукового знання. Філософія узагальнила досвід рефлексивної діяльності, який здійснюється в науковому пізнанні і соціальній практиці кожної епохи. Разом з тим вона, виробляючи уявлення про рефлексію, виявляє свою власну рефлексивну функцію. Однак слід зазначити, що уявлення про рефлексію, які складаються у філософії та психології, не завжди адекватні не лише науковій рефлексії, а й власному рефлексивному призначенню. Тому є доцільним розкрити цей зв'язок, показати як рефлексивна діяльність розуміється та здійснюється у філософії.

**Формулювання цілей (постановка завдання).** Традиційно розробка проблеми рефлексії розглядається в різних напрямках – при вивченні мислення, самосвідомості особистості, процесів комунікації і кооперації. Всі ці контексти у їх складному переплетенні відображені в наукових дослідженнях різних авторів, що призводить до багатозначності трактувань поняття “рефлексія” і багатоплановості розуміння його змісту та обсягу. Тому завданням статті є проаналізувати існуючі підходи і показати роль рефлексії як системоутворювального чинника та універсального механізму розвитку діяльності людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів.** Філософія і психологія звертаються до найвищих феноменологічних рівнів людського існування. Вони використовують ідею залежності буття, його наповненості світовими відношеннями, на основі чого людина здійснює рефлексію як суб'єктивність. Зовнішній світ не можна відривати від особистісного плану буття. Помилка філософії, на думку В.А. Роменця, полягає саме у такому відриві, внаслідок якого зовнішня реальність, що існує сама собою, залишається порожньою абстракцією, а замкнений у собі особистісний світ – мертвим, застиглим явищем [6, с. 15].

Спрямованість на психічне здійснюється рефлексивним способом. Рефлексія – об'єкт особливого роду. Її не можна споглядати й описувати як здатність психіки, механізм мислення чи тип діяльності [5, с. 55]. На думку Г.П. Щедровицького, це один із найскладніших, якоюсь мірою навіть містичний процес і водночас – важливий момент у механізмах розвитку діяльності [10, с. 47].

В енциклопедіях рефлексія визначається як “форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, що спрямована на осмислення всіх своїх власних дій та їх законів; діяльність самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини”, або як “осмислення чогось з допомогою вивчення і порівняння; у вузькому смислі – новий поворот духу після здійснення пізнавального акту до Я і його мікросмосу, завдяки чому уможливилось присвоєння пізнання” [9]. Поняття рефлексії у широкому сенсі використовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, наявності в людини механізмів і норм свідомого контролю над процесом зростання і функціонування свого знання. Власне рефлексія присутня як вирізнявальна риса людини, тому що виділяє її з умов життєдіяльності. Вона є одним з механізмів самовизначення особистості та умова буття у статусі *causa sui* (причини себе) [4, с. 79].

Багатьма філософами і психологами розвивається ідея про дві можливості, які може здійснити людина: або повністю співпадати із своєю життєдіяльністю (тобто бути детермінованою нею), або бути у відношенні до неї [7, с. 347]. Здатність вийти за межі безпосередніх зв'язків здійснюється завдяки механізму рефлексії і є важливою умовою осягнення людиною свого власного способу життя. При цьому розуміння рефлексії як активного дослідження людиною свого пізнання чітко простежується в історії розвитку філософських вчень (*рис.*).

Традиційно вважається, що проблема рефлексії вперше була поставлена Сократом у його принципах: “Я знаю, що я нічого не знаю” і “Пізнай самого себе”. Але це правильно лише у тому відношенні, що Сократ її явно формулює. Що ж стосується самої *рефлексивної діяльності*, пов'язаної з постановкою і вирішенням світоглядних проблем, то вона виникла значно раніше. Її формування пов'язане із створенням перших філософських і наукових уявлень про світ. Про це свідчить аналіз поглядів Геракліта і Парменіда, в яких рефлексія виконує функцію постановки проблем, критичної оцінки їх рішень та усвідомлення методологічних труднощів, які виникають.

В епоху античної Греції розвиток рефлексії стимулюється діалогом, спеціально організованим Сократом для поліаспектного обговорення проблем визначення філософських понять у процесі дискусій між ним та його учнями. Описи способів мислення того часу являють собою рефлексивну експлікацію філософських проблем. Арістотель у “Метафізиці” вводить першу *рефлексивну схему*: “При цьому розум, через причетність до предмета думки, мислить самого себе, дотикаючись і мислячи, так що одне і те ж є розум і те, що мислиться ним” [1, с. 358]. Ця схема рефлексії (“мислення, яке мислить само себе”) була потрібна, щоб замкнути й довершити побудований Арістотелем органон знань і наук, обґрунтувати начала, на які спиралися його докази. Власне, це був один з моментів у структурі рефлексивної діяльності, який відноситься до



**1 – рефлексивна  
експлікація засад**

поліаспектного обговорення  
філософських проблем

**4 – рефлексивно-  
екзистенційна форма**

осмислення людиною свого буття  
у світі

**2 – рефлексивні основи**

онтологізації біполярних начал  
у свідомості людини



**3 – рефлексія**

як іманентна складова загальної  
картини функціонування духу

*Рис. Рефлексія як філософська категорія*

організації і своєрідної візуалізації смислів, роботи, яка, своєю чергою, зумовлена контекстом рефлексії [5, с. 56].

У середньовічній філософії, при всій її схоластичності, функція рефлексії розвивається у формі коментаторства у відношеннях до вже наявних тоді концепцій і у формі полеміки – до альтернативних їх інтерпретацій. У концепціях цього часу характерним є прояв другого компоненту рефлексії – *рефлексивної позиції*. В “Порівняльних життєписах” Плутарх проводить зіткнення позитивного з негативним, рефлексивне зіставлення і порівняння наслідків у часовому векторі їх розвитку, що через 2000 років буде експліковане Гегелем у християнізації діалектики у вигляді формули “теза-антитеза-синтез” [8, с. 114]. В подальшому, у працях філософів, наростають прояви онтологізації біполярного буття (град Божий – град Земний, світ горний – світ дольний, етика добра і зла, праведності і гріха тощо). Напруження і боротьба цих протилежних начал у свідомості віруючої людини здійснюється у внутрішньому плані через рефлексію біполярних засад у межах моністично організованого християнського світобачення (“Сповідь” Блаженного Августина). Яскравою фіксацією рефлексивної роботи дискурсивного діалогу слугує опис багатолітньої суперечки Б. Клевровського з П. Абеяром (“Історія моїх бід”). Тут рефлексія набуває вигляду формально-логічної аргументації положень, що спростовуються в багатоденних диспутах. Коли учасники суперечки знаходяться в різних позиціях, володіють різним баченням, можуть заперечувати, презентувати контрприкладі чи принципово інші способи розв’язку проблеми, то їхня діяльність демонструє собою унікальний процес, де має місце діяння “поза-знаходженості”, котре уможливило формування рефлексивної позиції.

Основне і специфічне коло проблем, які сьогодні пов’язуються з поняттям рефлексії, зароджується в Новий час, переважно завдяки полеміці Локка і Лейбніца та міркуванням Канта, стимульованих їх суперечкою. Праці Канта, Фіхте, Гегеля є прикладом *рефлексивної роботи* мислення, яке інтегрує

критику, обґрунтування, альтернативні кроки, формулювання принципів і правил, схематизацію одержаних результатів [5, с. 56]. У Канта рефлексія імплітована в основах пізнання. Необхідні ж передумови для експлікації рефлексії як особливого способу пізнання були розроблені Фіхте (у його праці “Факти свідомості”) і виділені у процедури мислення Гегелем [8, с. 115].

У Гегеля соціальна природа пізнання виступає в містичній формі самопізнання світового духу через форми духовної культури – мистецтво, релігію, філософію. “Лише конкретний дух, – писав філософ, – проявляється у всіх справах та устремліннях народу, він здійснює себе, тому що має справу лише з тим, що він сам із себе являє. Але вище досягнення для духу – знати себе, дійти не лише до самоспоглядання, а й до думки про себе” [3, с. 68]. Самопізнання духу, яке здійснюється через свідомість людини, не зводиться лише до рефлексії, воно обіймає все пізнання у його цілісності. Рефлексія ж розглядається Гегелем як основа і форма саморозгортання духу на ступені розуму. Отож гегелівське розуміння рефлексії, структура і механізм діяльності завжди можуть бути свідомо відтворені у самому ж акті цієї діяльності. Згідно з ученням Гегеля, для рефлексії немає нічого таємного, чого б вона не прояснила, не зробила явним, а сама рефлексія іманентно визначена в рамках загальної картини функціонування і розвитку духу [3, с. 354–368].

В XIX столітті рефлексія набуває екзистенційної форми осмислення особистістю свого буття в пограничних ситуаціях. Від духовно-моральної проблематики (у Достоєвського) *екзистенційна рефлексія* переходить до діалогічної онтологізації взаємодій усвідомлюваного й неусвідомлюваного, раціонального та ірраціонального у психіці людини (у працях Є. Фон Гартмана). Завдяки рефлексії людині стає доступне психічне у його власній сутності. Відтак рухливо-плинне специфічне життя Я, життя свідомості не тільки поверхово спостерігається, а й експлікується у спогляданні відповідно до своїх власних сутнісних складових на всіх рівнях.

XX століття характеризується переосмисленням шляхів і напрямків розвитку європейської культури, пошуку нових орієнтирів, переоцінки цінностей, що сприяє розвою світоглядно-політичної, літературно-художньої і науково-філософської рефлексії [8, с. 116]. Однак це тема окремого дослідження.

Наша сучасність відзначається високою мінливістю культурних впливів, безперервною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей. Така ситуація зумовлює об’єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, котра покликана посилити самоцінність і можливість самоактуалізації людини. Тим більше, що сьогодні суспільство не має ефективних механізмів розв’язання цілої низки глобальних проблем, саме тому у людства, на думку В. Лепського, атрофовані механізми рефлексії, які дозволяють усвідомлено організовувати процеси свого розвитку. Потрібний новий, *рефлексивний*

*підхід*, базовими принципами якого є прагнення до взаємоповаги і довіри всіх видів суб'єктів, динамічні переходи від конфліктів до керованої конфронтації і кооперації, використання нових механізмів стабілізації і розвитку світової спільноти, інтеграції різних культур за умов збереження їх самотності та автономності.

### ВИСНОВКИ ДОСЛІДЖЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК У ДОСЛІДЖУВАНОМУ НАПРЯМКУ

1. В історії європейської філософської та психологічної думки від Сократа та Арістотеля до Канта, Гегеля, Гартмана виявляється зростання інтересу до вивчення ролі рефлексії як фундаментального механізму людського способу життя.

2. Рефлексія відкриває людині спроможність осягнути світ, дає змогу зреалізувати пізнавальне ставлення до сутнього загалом, до свого буття, здатність пізнати й осягнути саму себе, свою буттєвість, свій світ, індивідуальність, власне Я.

3. Філософські дослідження рефлексивної проблематики ґрунтуються на теоретичних уявленнях певної епохи і пов'язуються з використанням компонентів рефлексії – рефлексивних схем, рефлексивної позиції, рефлексивної роботи.

4. Категорія рефлексії характеризується комплексністю, багато-аспектністю. Проблема взаємозв'язку рефлексії і свідомості, яка окреслилась у рамках кантівської філософії і набула першочергової значущості у феноменології Е. Гуссерля як здатність людини осягати сутність власного буття, потребує ґрунтовного подальшого дослідження.

1. *Аристотель*. Метафизика / Антология мировой философии: Античность. – Мн.: Харвест, М.: ООО "Издательство АСТ", 2001. – С. 351–362.

2. *Бугерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному циклі // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 142–159.

3. *Гегель*. Работы разных лет. – Т.2. – М.: Мысль, 1971. – 672 с.

4. *Гуменок О.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

5. *Розин В.М.* О необходимости различения понятий "схема рефлексии", "рефлексивная работа", "контекст рефлексии" // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – №1. – С. 55–60.

6. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

7. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир / Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253–381.

8. *Семенов И.Н.* Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – №1. – С. 113–119.

9. Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

10. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47–54.

## МОДУЛЬ 2 (2005 рік)

І поклав я на серце своє,  
щоб шукати й досліджувати  
мудрістю все,  
що робиться під небом.  
Це праця тяжка, яку дав Бог  
для людських синів,  
щоб мозолитись нею  
(Біблія. Книга Еклезіястова. – 1.13)

### СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПОЯСІВ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

*Стаття присвячена розвитку і теоретичному збагаченню ідеї Г.П. Щедровицького про трипоясову організацію миследіяльності (МД) у сфері колективного втілення ідей, принципів, понять і схематизацій СМД-методології. Уперше пропонується схема взаємодоповнення поясів МД та професійного методологування (ПМ) у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності, що утримує нові компоненти – пояси-процеси розуміння і рефлексії, межі “ковітальність – культуротворення” у розширеному діапазоні ПМ та смислоакмулятивний наскрізний процес категоризації.*

Ідея поясів миследіяльності належить Г.П. Щедровицькому, що сформульована ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його наукової школи у розвитковому форматі СМД-методології [4; 5; 10]. У результаті отримана трипоясова принципова схема МД, що містить відносно автономні, розташовані горизонтально один над одним, пояси: 1) мД – соціально організованого і культурно закріпленого *колективного миследіяння*, яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та їх смисловими полями; 2) Д-К – поліфонічної і поліпарадигмальної *думки-комунікації*, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій; 3) М

– чистого мислення, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що “можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображують ідеальні об’єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або як самі ці ідеальні об’єкти – миследіяльнісні чи природні, в котрі “впирається” наша думка” [10, с. 289].

При цьому центральним у цій схемі є пояс Д-К, оскільки саме він, на переконання Г.П. Щедровицького, поєднує в одне ціле праву і ліву частини схеми, тобто зіштовхує принаймні двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів, а також по-своєму інтерпретує текст у площині “мисленнєвих дошок” і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії. Одноманітне зосередження і свідомо фіксація думки-дії на одному з двох інших поясів (мД чи М), котрі знаходяться по різні сторони від центральної ланки полілогічного акту Д-К, вказує на те, що кожному з них притаманна своя специфічна *дійсність*, у котру може проектуватися зміст інших поясів, збіднюючи в цілому всю системну картину мД. Отож М – це одна межа, що задає рамки дійсності мД, яка безпосередньо уможливорюється на реально-практичному матеріалі людської ковітальної діяльності. Тому вчений справедливо зазначає, що феноменально “площина дошки чи паперу, на якій ми замальовуємо схеми, формули, графіки, таблиці і все інше, що виявляє ідеальний зміст М, протистоїть, якщо розглядати її відносно вісі Д-К, реальному змісту і світу мД” [10, с. 287].

Отже, стартова відмінність полягає в тому, що Г.П. Щедровицький розрізняє мД і МД: перша, характеризуючи ситуативну динаміку миследіяльних опозиціонерів, є окремим поясом другої як цілісного ідеального об’єкта теоретизування-методологування, котрому властиві довершений зміст і системна будова. Сам розподіл і визначення ситуацій мД здійснюється тут стосовно процесів Д-К, точніше – актив передачі тексту повідомлення від однієї ситуації до іншої, від останньої до наступної і т. д. Проте діалектика основоположних і ситуативно похідних процесів, котрі у взаємодоповненні становлять певну поліфонію мД, має повно імовірнісний характер. Так, умови мД “можуть як об’єднуватися в одну ситуацію, і тоді акт Д-К втрачає своє самостійне значення і вміщується в саму ситуацію мД як окремий її елемент чи зв’язок, або ж, навпаки, різко і жорстко розділяється, і тоді процес Д-К стає єдиним, котрий пов’язує й організує мД, а відтак виконує додаткові умови щодо більшої її виразності та поінформованості” [10, с. 288]. При цьому форми і способи спричинення й відповідно організації процесів мД у різних ситуаціях вирізняються межевою складністю й багатоманіттям (культурне нормування, соціальна організація, цільова і технічна детермінації тощо), а самі мД як цілісності є “гетерогенними,

гетерохронними і гетерархізованими штучно-природними полісистемами” (Г.П. Щедровицький), що вимагають адекватного багатостороннього системного опису, дослідження, проектування і програмування.

Друга особливість аналізованої робочої схеми МД полягає в тому, що між трьома зазначеними поясами як різними типами дійсності не існує відношення тотожності. Здебільшого вони взаємовідображаються у процесах розуміння, інтерпретації і рефлексії, тобто шляхом переоформлення одного поясу-процесу в інший. У такий спосіб виникає й утверджується *вторинна рефлексивна фіксація* того чи того здійсненого відображення, хоча інколи ці організованості змісту просто переносяться з однієї дійсності на іншу. Тому будь-яка власне мисленнева форма “повинна знімати і згортати у собі тривалий і складноорганізований процес послідовних і зіркоподібно стикувальних мисленневих, рефлексивних і метамисленневих фіксацій, а розуміння цієї форми передбачає зворотний процес розгортання (сутнісно – декодування) усієї надскладної наступності зазначених перетворень-фіксацій” [10, с. 290].

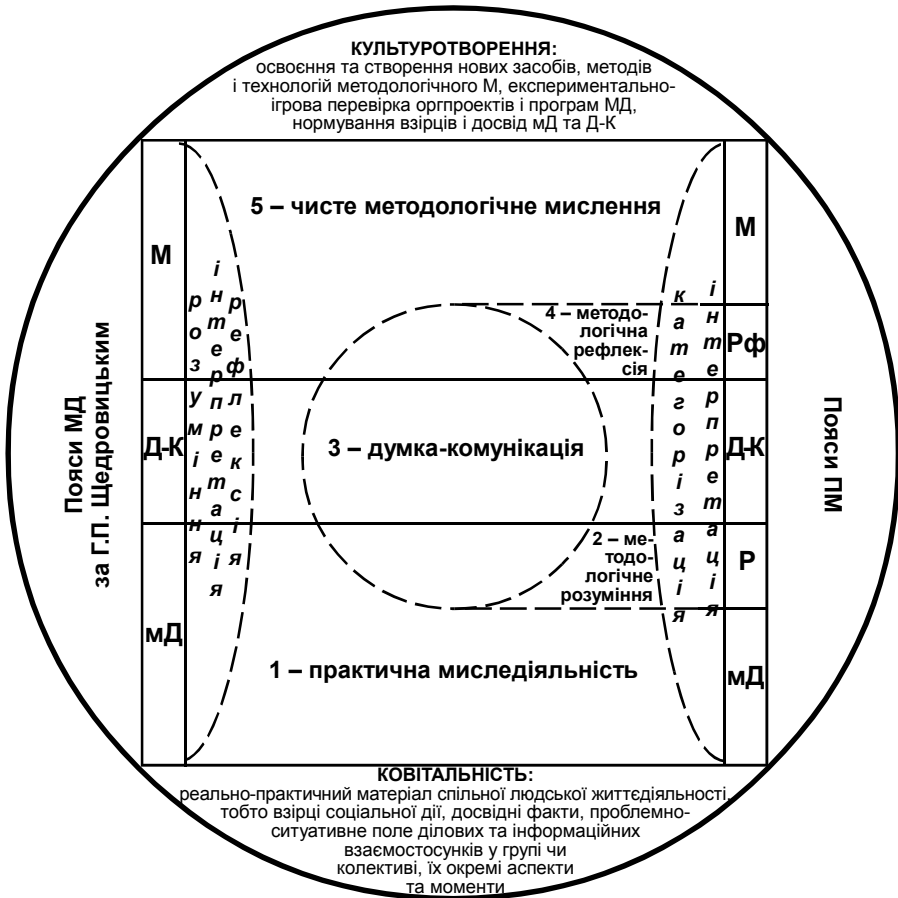
Ще однією істотною особливістю аналізованої схеми МД є те, що горизонтальне зв’язне розгортання й одночасно об’єднання трьох досліджуваних поясів миследіяльності в одне системне ціле уможлиблюється, з одного боку, завдяки процесам розуміння, з іншого – рефлексії, і ще з іншого – інтерпретації. Всі вони своєрідними рухами і переходами, що охоплюють вертикальний діапазон функціональної дії МД, пронизують усі пояси-процеси – мД, Д-К, М. Внаслідок цього виявлені у мисленневій формі зміст і смисли “визначаються не лише наступними ланцюжками і структурами стрижневої МД, які вдається розкрити й розгорнути за кожною формою мисленневого знання, а й ланцюжками і структурами вторинних миследіяльних процесів, котрі рефлексивно обіймають вихідну базову структуру МД” [10, с. 290].

Насамкінець цього короткого аналітичного дискурсу в проблематику структури, смислу і змісту МД як специфічної *трипоясової метадійсності* вкажемо на ще один, попри інші її особливості, важливий момент. “Кожен із названих поясів МД, включаючи розуміння і рефлексію, – пише Г.П. Щедровицький, – може відокремлюватися від інших і виступати в ролі відносно автономної і самостійної системи” [10, с. 291]. Так, М, формалізуючись й об’єктивуючись у відриві від рефлексії Д-К і мД, продукує чисті форми мислення, точніше змістові знаково-знаннєві форми, котрі все ж не мають смислового зв’язку із ситуаціями Д-К і практичного мД. З іншого боку, відрив Д-К від двох інших поясів МД об’єктивує бездіяльне і бездумне мовлення, перетворюється на гру слів, словоблуддя. Аналогічно ізольоване мД стає закостенілим, суто відтворювальним, а відтак позбавляється духовності, регуляторів осмисленої зміни і чинників розвитку. Так само спроможні відокремитися процеси розуміння та рефлексії, повністю поглинаючись структурами учбової діяльності (головне – зрозуміти) у

першому випадку і набуваючи ознак психопатології (діагноз – персеверація) – у другому. Отож, мовиться про редуковані й тому вироджені форми МД, соціальна практика яких, на жаль, є досить широкою, навіть масовою. Тому перед науковцями, політиками, управлінцями й усіма іншими професіоналами стоїть завдання утримати змістово-смыслову, а в ідеалі – гармонійну, цілісність МД.

У попередньому дослідженні нами обґрунтована *модель методологування* як багаторівнева й відповідно багатокритеріальна метасистема професійної діяльності, щонайперше у сфері науки [8]. Видається слушним, що є можливість далі розвинути ці базові методологеми, якщо переосмислити вищепроаналізовану схему трипоясової організації МД у вітакультурному парадигмальному контексті [див. 6; 7; 9]. Саме цей крок і здійснений нами: створена *модель взаємодоповнення* поясів миследіяльності (Г.П. Щедровицький) і професійного методологування (А.В. Фурман) (*рис.*). Вона дає більш розгорнуту і деталізовану картину того, якою в ідеалі має бути вітакультурно зорієнтована, ефективна і досконала, методологічна діяльність. Аргументуємо новизну її окремих знакових, графічних і понятійних елементів.

**По-перше**, на основі трьох відомих поясів МД виділяється п'ять нашарувань ПМ, що цілком логічно, зважаючи на два моменти: а) сам Г.П. Щедровицький ставить в один ряд процеси розуміння і рефлексії із поясами мД, Д-М, М, коли говорить про їх відносну системну автономність і самостійність, і б) адекватним терміном, що повно описує будову, смисл і формовиявлення усіх п'яти типів змістово-мисленневих дійсностей, є поняття “*пояс-процес*”. Більше того, так само як процеси розуміння і рефлексії охоплюють та пронизують пояси-процеси МД, так і останні, на наш погляд, наскрізно представлені у функціонально-розвитковому перебігу перших. Лише очевидна розмитість місцерозташування розуміння і рефлексії як поясів-процесів та нечіткість індикаторів їх формовиявлення “не дозволити” фундатору оригінальної наукової школи охарактеризувати їх у методологічній ролі “поясів”. І це підтверджує рисунок: вони справді вклинюються вузькими полосами по обидві сторони центральної ланки ПМ – Д-К, тенденційно та домінантно обслуговуючи змістово-смысловий перебіг-баланс відповідно між поясами-процесами мД і Д-К та Д-К і М. Щодо індикаторів, то критеріально поле активізації процесів розуміння перебуває головню в межах відтворення і передбачення думок опонентів [8, с. 8], а відтак продукує їх певні означення, осмислення та реінтерпретації, передусім у так важливих для проблемно-конфліктного розгортання Д-К словесних текстах. Натомість зародження процесів рефлексії у вигляді виходу в *рефлексивну позицію* відбувається ще в напруженому мисленневому полі між поясами мД і Д-К. Однак основна частина самоусвідомлювального діяства припадає саме на ділянку *взаємообертання процесів* Д-К і М, коли розпочинається новий вертикальний зсув усієї сукупної МД до пояса М,



**Рис. Взаємодоповнення поясів мислєдіяльності (МД) і професійного методологування (ПМ) у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності**

тобто коли колектив шукає нові схематизми та знакові форми для того, щоб подати тепер в об'єктивно зорієнтованій формі ситуацію групового методологування, розрізняючи й утримуючи з допомогою спеціальної техніки розуміння схем та роботи з ними два різновиди таких ситуацій – ігрову і соціально-культурну. Тому ситуативний аналіз переходить, за Г.П. Щедровицьким, в *аналіз ситуацій*, лише тепер як штучних чи природних об'єктів, а не як рамок та умов колективної МД, і разом з тим з'являється



характерна для *методологічного М* можливість подвійної роботи зі схемами – *об'єктно-онтологічної та оргдіяльної* [див. **10, с. 295–296**].

**По-друге**, центральною ланкою як МД, так і ПМ є *думка-комунікація*, котра, мов ядерний реактор, випромінює різні потоки променів-процесів колективної методологічної діяльності, забезпечуючи мисленневою енергетикою її первинні і вторинні форми, процеси, механізми. Д-К – це завжди поле боротьби і взаємозаперечення, в якому практично неможливо розрізнити правильні висловлювання і неправильні, адже саме цей пояс-процес функціонує за стохастичними законами багатьох логік, суперечностей, конфліктів, антиномій. Останні час від часу спричинюють хвилеподібні зсуви усієї сукупності МД дослідницького колективу за “рефлексивними вертикалями” й одночасно зумовлюють “створення нових рефлексивних форм Д-К, зорієнтованих на виявлення і фіксацію причин та джерел суперечностей, конфліктів і розривів у МД. На рівні М-К, – підкреслює Г.П. Щедровицький, – вся ця робота оформляється як ситуативний аналіз, цільовизначення і ситуативна проблематизація...” [10, с. 295].

**По-третє**, нижня і верхня межі схеми критеріально визначаються широким діапазоном ПМ у рамках системи “*ковітальність – культуротворення*”. І це зрозуміло чому, адже первинною є Велика Система Життя, а культура – лише вторинна реальність, хоча саме вона “безупинно примножує смисли та цінності, отже, мультиплікує свої умовно-символічні постави” [2, с. 37]. Ось чому *вітацетрична* (Б.В. Попов) і *вітакультурна* (А.В. Фурман) *парадигми* обстоюють три-чотири основних поняття-концепти (Дім – ковітальна спільнота – культурне тіло – духовна аура), що об'єднані своєрідним мегасинтезом Культури та Життя, котрий задає фундаментальну реальність існування людини на Землі. До того ж “культура у вітальному вимірі рівнозначна соціальності” [7, с. 20], а остання у своєму сутнісному уможливленні – це завжди багатоголосся не стільки індивідуальних суб'єктів, скільки ковітальних, котрі володіють не лише відповідними родовими першосмислами, а й у вершинних домаганнях виявляють уміння оперувати та створювати символи, у т. ч. засоби, методи і технології власного мислезреалізування. Так постає **культуротворення** як складний драматичний процес спільного використання/продукування нових смислів, знаково-знанневих форм миследіяння – буденного, аматорського, професійного. Ось чому “розвиток культури утверджується і як вироблення нових смислів і значень, котрі регулюють діяльність, поведінку і спілкування людей, і як формування нових кодових систем, що закріплюють і транслюють ці смисли і значення” [5, с. 64]. Звідси очевидно, що професійне самоодолоування, з одного боку, причетне до вдосконалення ковітальної самоорганізації груп, колективів і соціуму в цілому, з другого – його головною функцією-місією є інтенсивне *культурозбагачення* та не менш масштабне культуротворення довікілля, хоча й обмеженого у просторі і часі. А найголовніше те, що воно забезпечує *саморозвиток і самотворення*

кожного учасника методологічної роботи за умови його виходу в дійсність М про МД, коли він проектує й програмує своє майбутнє методологування, змінює і трансформує самого себе як мислячого, комунікативного, мислєдїяльного. Причому “вся ця робота здійснюється у розупредменених формах М – ситуативних, таблично-типологічних, структурно-функціональних та ін. – і належать сфері не наукового, а власне методологічного М, яке розвивається у своєму формальному змісті над предметами і проходить немов би крізь них” [10, с. 296]. Не дивно, що немов підсумуючи цю тезу, С.Б. Кримський пише: “Отож культуру не можна знати, її можна лише творити чи власною майстерністю, чи потрясінням свого серця, чи тим і другим водночас” [1, с. 56].

**По-четверте**, до структури схеми ПМ, поряд із процесом інтерпретації, вводиться ще один надважливий процес – *категоризації*. Річ у тім, що, не зважаючи на багатоманіття вітакультурних феноменів, усі вони організовані у цілісну систему, системоутворювальним чинником якої є межові засади – *світоглядні універсалії*, або *категорії культури*, що у своїй взаємодії задають холістичний узагальнений образ людського світу. Категорійні структури, як зазначає В.С. Стюпін, акумулюють накопичений соціальний досвід, забезпечують його рубрикацію і систематизацію, “виступають не лише як форми раціонального мислення, але й як схематизми, що визначають людське сприймання світу, його розуміння і переживання”, нарешті відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, а смисли універсалій культури утворюють у своїх системних зв’язках *категоріальну модель світу* [5, с. 65–67]. У будь-якому разі категоризація – механізм наскрізного врегулювання і гармонування поясів-процесів ПМ, що набуває найбільш досконалого функціонування у змістово-сміслових контурах Рф і М. Здійснити її повний функціональний акт – це означає наповнити особливим логічним змістом і смислом таке найзагальніше поняття, що фіксує в нашій ПМ зв’язки і відповідності між : а) здійснюваними операціями і діями, б) об’єктом, до якого останні застосовуються, в) мовою, якою все це висловлюється, та г) іншими поняттями [див. 3, с. 89–90]. У цьому разі професійна робота з категоріями як світоглядними універсаліями є не лише показником *зрілого методологічного мислення*, котре “вільне стосовно меж наукових предметів і загалом щодо меж науки, історії, техніки, практики” [4, с. 32], а й виявляється, за словами Г.П. Щєдровицького, могутнім засобом аналізу і розв’язання задач, рівного якому в практиці сьогодення немає нічого.

Очевидно, що запропонована схема взаємодоповнення поясів МД і ПМ є *схемою ідеальної сутності*, а тому покликана слугувати теоретичним підґрунтям для виведення із неї та мисленневого конструювання інших різних схем, що диференціюватимуться на дві групи: а) ті, що моделюють різні конкретні системи ПМ (наприклад, такою є схема психологічної експертизи Л.З. Ребухи, що друкується у цьому модулі ВК-млина) й у такий спосіб поміщають базові структури МД і ПМ в онтологічну площину та

розглядають їхні пояси як реальні; б) ті, що проєктують ідеально-змістові центри як більш складні і гнучкі форми співорганізації М, Рф, Д-К, Р, мД, котрі “могли б забезпечити швидке розупредметнення наявних структур МД, утримання їх смислу і змісту в непередметних (чи надпередметних) знакових формах і нове упредметнення їх у структурах та організованостях М, Д-К, мД, адекватних комплексам МД” [10, с. 293]. Останні також будуть ідеальними, а відтак дійсними, розглядаючи базову структуру ПМ як об’єктивний зміст тієї чи іншої структури – мислення, рефлексії, розуміння, інтерпретації чи категоризації. Реальним підтвердженням цього є принаймні щойно здобуті два продукти нашого методологування – математичні формули МД і ПМ та схема-матриця модульно-розвивального простору ПМ, що потребують окремого детального розгляду.

1. *Кримський С.Б.* Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
2. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини. (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // *Філософська думка.* – 2001. – №3. – С. 37–53.
3. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
4. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
5. *Стёпин В.С.* Культура // *Вопросы философии.* – 1999. – №8. – С. 61–71.
6. *Фурман А.* Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв’язання складних проблем // *Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень.* – Вип. 4. – 2004. – С. 4–7.
7. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
8. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // *Вітакультурний млин.* – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
9. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // *Психологія і суспільство.* – 2001. – №3. – С. 105–144.
10. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*На основі теоретичного аналізу концептів соціально-психологічного та організаційного кліматів, вивчення досвіду фундаментального загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання уперше вводиться термін “інноваційно-психологічний клімат”, а також пропонується методологічна план-карта дослідження цього клімату, що взаємодоповнює чотири предмети (психолого-педагогічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) і задає послідовність наукового вивчення їх параметрів.*

Утвердження та формування розвиткових процесів у сучасному суспільстві, гармонізація міжособистісних, міжгрупових відносин у соціумі неможливі без подальшого введення інновацій у загальноосвітні школи. Спроможність підростаючого покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо власного культурного зростання забезпечує модульно-розвивальна система освіти [9], що функціонує за законами інноваційно-психологічного клімату. Її технологія введення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику розвивальної педагогічної взаємодії оволодівати не лише знаннями, уміннями, навичками, а й формувати соціальні норми життя (взаємодопомога, громадянська свідомість, відповідальність, міжетнічна повага та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, устремління, світоглядні програми, прагнення тощо), котрі допомагають розбудовувати гуманне, правове та демократичне суспільство.

Цілісний модульно-розвивальний цикл, послідовно наповнюючи різним психолого-педагогічним змістом етапи навчально-виховно-освітнього процесу, створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – освітнє середовище, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності вчителя і учнів у їхній співдіяльності. Під час проходження повного функціонального циклу навчального модуля зароджуються і формуються освітні процеси, які знаходять відображення у співвідношенні *трьох основних параметрів інноваційно-психологічного клімату*: а) психолого-педагогічного впливу, що функціонує у контексті соціально-психологічного простору-часу [4], б) освітнього спілкування як інформаційного, ділового, психосмислового і самосенсового різновидів обміну [3] та в) полімотивації як способу активізації освітньої діяльності учасників розвивальної взаємодії [6]. У психолого-педагогічній єдності вони спричинюють розвиток *позитивно-гармонійної Я-концепції* наставника і наступників [5] (*рис.*).

Багато відомих учених (К.К. Платонов, Б.Д. Паригін, А.Н. Лутошкін, В.І. Антонюк, О.І. Зотова, Є.В. Шорохова, В.В. Бойко, А.Г. Ковальов, В.Н. Панферов, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнецов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів [1; 2; 7; 8]. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі. Другий – характеризують як той, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного середовища, у якому виникає реалізація соціальної активності людей, котрі поєднані єдиними цілями діяльності й об'єднані у великі групи.

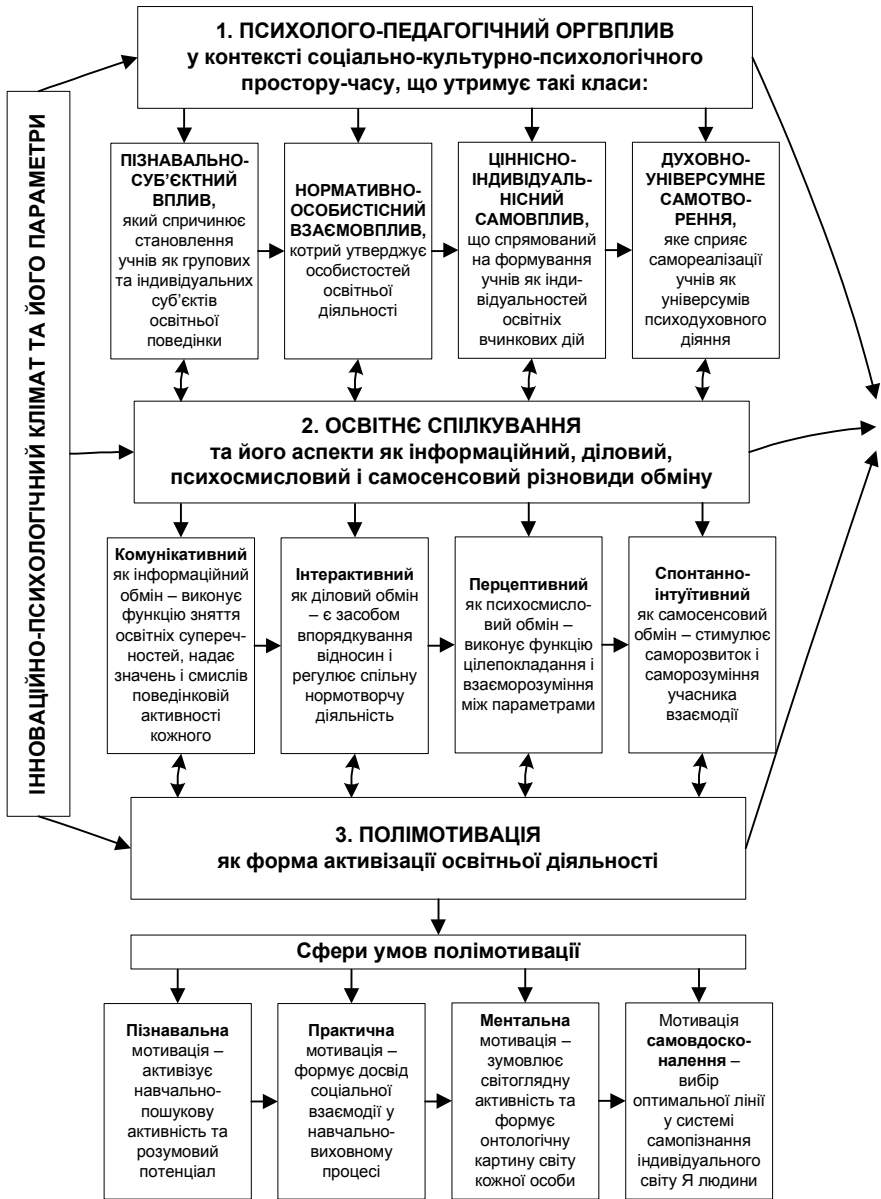
На нашу думку, соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання підтвердив наявність своєрідного взаємодоповнення обох вищезгаданих кліматів. Ми назвали цей феномен “інноваційно-психологічний клімат”. У модульно-розвивальній системі він реалізує не

тільки міжособистісну активність учителя і учнів, а й динамічні властивості оргпедагогічного довкілля. Завдяки цьому виникають психосоціальні процеси, котрі інтегрують і координують спільну освітню діяльність наставника, наступників та керівництва школи загалом. Зокрема, перший компонент інноваційно-психологічного клімату – *психолого-педагогічний вплив та його класи* (пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення) спричинюють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки, оволодіння ними рівня та індивідуальних суб'єктів освітньої діяльності, які привласнюють загальнолюдські норми, в) індивідуальностей освітніх вчинкових дій, котрі обстоюють моральні вартості та розвивають ціннісно-смыслову сферу та г) універсумів психодуховного діяння, які утверджують здобутий чи збагачений сенс у житті.

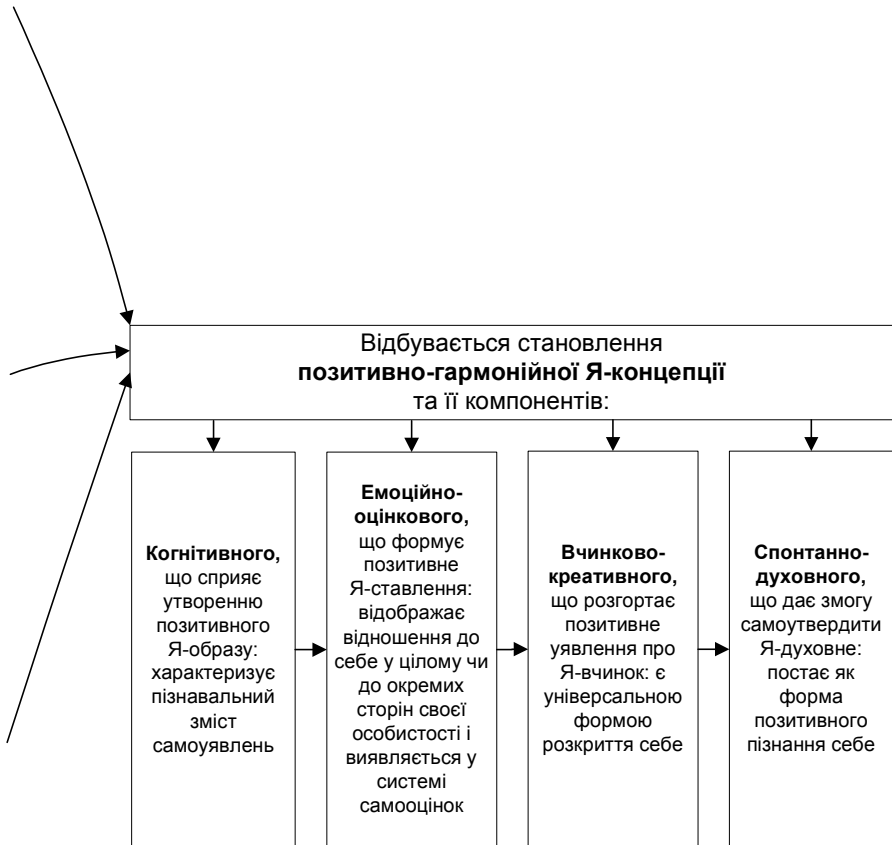
Другий компонент – *освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну* – задає змістове, практичне, психосмыслове, самосенсове поле взаємодії між учасниками інноваційних взаємин. Це означає, що комунікативна сторона спілкування, яка співвідноситься із інформаційним обміном надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування. Інтерактивна, що продукує діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і водночас як співрозмовників. Перцептивна сторона, що інтегрується із психосмысловим, дає змогу пізнати один одного, смыслово самоствердитися через вчинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними. Спонтанно-інтуїтивна, що взаємопов'язується із самосенсовим обміном, сприяє саморозвитку, саморозумінню за допомогою вибору однієї із психодуховних форм, а отже стимулює самореалізацію особи в навчальному процесі.

Третій компонент інноваційно-психологічного клімату – *полімотивація* активізує освітню діяльність учителя і учнів через такі свої сфери: а) пізнавальну – активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал, б) практичну – формує досвід соціальної взаємодії, в) ментальну – зумовлює світоглядну активність і г) мотивацію самовдосконалення, яка дає змогу вибрати оптимальну лінію у системі самопізнання індивідуального світу у людини.

Внаслідок позитивного функціонування усіх трьох параметрів інноваційно-психологічного клімату розвивається й утверджується у внутрішньому світі кожного учасника взаємодії *позитивно-гармонійна Я-концепція*, яка утримує у своїй структурі когнітивну складову суб'єкта – Я-образ, емоційно-оцінкову складову особистості – Я-ставлення, вчинково-креативну складову індивідуальності – Я-вчинок, спонтанно-духовну складову універсума – Я-духовне. Але слід пам'ятати про умовність такого



*Рис. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивального навчання (лівий сегмент)*



*Рис. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивального навчання (правий сегмент)*

поділу, тому що у реальному психодуховному житті особи названі компоненти взаємопов'язані.

У єдності і взаємодоповненні зафіксовані на рисунку параметри інноваційно-психологічного клімату відображають модель авторської “методологічної план-карти дослідження” [10, с. 663]. Підтвердженням цього є кілька причин: по-перше, презентована план-карта містить принаймні чотири предмети (психолого-педагогічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція); по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватись різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона “являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів” [10, с. 666]. “Саме цю сторону справи, як зауважує Г.П. Щедровицький, – сукупність можливих предметів вивчення і послідовність їх розгляду – повинна фіксувати методологічна план-карта дослідження” [Там само, с. 665].

Відповідно до вищезазначеного, *об'єктом* нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментальної системи модульно-розвивального навчання, а *предметом* – психологічна система його складових чи параметрів. Відтак план-карта (*див. рисунок*) – ефективний методологічний засіб, що дає змогу організувати дослідження у певному напрямку та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом, що здобутий нами під час взаємопов'язаних теоретизування, методологування, проектування та експериментування.

1. Антонюк В.И., Зотова О.И., Моченов Г.А., Шорохова Е.В. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1980. – С. 5–25.

2. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 206 с.

3. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 78–99.

4. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

5. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

6. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

7. Казмирченко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

8. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – Ленинград: Наука, 1981. – 192 с.

9. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

10. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.



## ВІТАКУЛЬТУРНІ ВИМІРИ ОСОБИ

Микола КУБАЄВСЬКИЙ

*Здійснена спроба проаналізувати проблему людини концептами вітакультурної парадигми, щонайперше взаємовпливом соматичного і ковітального. Доведено, що, взаємодіючи на основі діяльності, Життя і Культура формують духовний, моральний, гносеологічний та сутнісний виміри особи.*

Аналіз людини концептами вітакультурної парадигми дає змогу прояснити тотожність та відмінність понять “індивід” та “особа”. Коли розглядаємо людину з позиції соматичності, то розуміємо її як індивіда, а коли з позиції ковітальності (культурного тіла) – як особистість, персону. Однак в обох випадках йдеться про одну і ту ж людину, про аспекти людиновимірності, відповідно до яких плоть конститується духом, окультурюється, а культура “оживлюється” і функціонує як “Культурне тіло” життєдіяльності.

Вплив ковітального на соматичне здійснюється у формі діяльності, переходу суб’єктивного в об’єктивне та у вигляді зворотного процесу – розупредметнення об’єктивного в суб’єктивне і теоретичне. У процесі діяльного впливу ковітального на життєво-практичне актуалізується такий **аспект вітакультурного виміру особи як духовність**. Дух – це стан активності особи у процесі трансформації стану речей у стан ідей і втілення других у перші. “Дух, що тіло рве до бою” (І. Франко) є потенціалом діяльності, її рушієм, а річ – її результатом. Духовність характеризує самоздійснення особи в культурі, з допомогою якої відтворюється і постійно створюється її життєдіяльність.

Аналізуючи співвідношення духу і тіла у процесі діяльності, Гегель пише, що у кожній людині існує своя міра єдності духовних і моральних сил, дотримання якої “є суттєвою умовою життя” [2, с. 64]. За його міркуваннями, дух не згасає в жодному результаті діяльності, в кожному її продуктиві, а використовує його як поштовх до подальшого розвитку.

Проблему духовності як суттєвий вимір особистості досліджував Г. Сковорода. На його думку, основна проблематика філософії полягає в тому, щоб дати життя духові нашому, світлість думкам. “Коли дух у людині веселий, думки спокійні, серце мирне, то й усе довкола світле, щасливе, блаженне. Оце й є філософія” [Цит. за 3, с. 88]. Психолог Володимир Роменець, досліджуючи творчість Г. Сковороди, пише, що він виділяє два етапи життєвого шляху становлення людини: перший – це формування буденної свідомості, другий – перехід від буденної свідомості до свідомості духовної, філософської. Стан великого піднесення духу, екстаз виступає як

межа цих етапів. “Екстаз є результатом найширшого і найповнішого узагальнення, якого тільки може досягти людина, коли все, що її оточує зливається в якусь точку безмежного смислу й стає напрочуд проясненим” [7, с. 492].

Російський філософ Микола Бердяєв, оцінюючи “Легенду про Великого Інквізитора” Ф. Достоєвського, стверджує, що останній розуміє духовність і свободу не як право людини, а як обов’язок, примус: не Людина вимагає від Бога свободи, а Бог вимагає її від Людини. Тому Великий Інквізитор дорікає Христу за те, що він вчинив ніби-то не люблячи Людини, наклавши на неї тягар свободи. “Духовність, – пише М. Бердяєв, – не суперечить плоті, тілу, а протилежна царству необхідності, уярмленню Людини природним і соціальним середовищем” [1, с. 139].

Німецький мислитель Макс Вебер пише, що культура – це той фрагмент світової нескінченності, що з погляду людини має смисл і значення. В нескінченності і всеосяжності буття виокремлюються її виміри, які людина формує у світі культури. Всі явища цього світу так чи інакше створені людьми, а вони, своєю чергою, формують людину. Це означає, що антропогенна, людинотворча культурна дійсність постійно відтворюється людьми і творить їх. Якість культурних явищ тісно пов’язана з продукуванням смислів, значень та цінностей, без яких специфічно вітальні інтенції не можуть бути зреалізовані. За Вебером, “люди культури” обдаровані хистом і волею, а це дає їм змогу свідомо обстоювати певну позицію стосовно світу й надавати йому сенсу. В такому розумінні культура є центральним виміром людського існування і смислового розуміння світу.

Найавторитетніший дослідник проблем вітакультурної парадигми Анатолій Фурман показав, що культура, на відміну від цивілізації, утверджує **цінність і самоцінність** людської індивідуальності. Порятунком людини і природи можливий через порятунок культури. А вона “має **духовну основу**, оскільки є продуктом творчої роботи духу над природними стихіями й охарактеризована як **сучасний процес** здійснення нових цінностей, як **жива** доля народів та етносів” [8, с. 13].

У сучасних філософських дослідженнях науково доказано, що духовність – найсуттєвіший вимір антропогенезу. Відомий вітчизняний філософ і культуролог Сергій Кримський стверджує, що духовність – не наслідок діяльності, а її причина. Виходячи з трудової теорії антропогенезу він пише, що праця, діяльність потребують такої важливої складової як цілепокладання, котре робить їх залежними від абстрактного мислення, де вони є наслідком, а не причиною людяності. Аналізуючи дві стадії антропогенезу, які загальноновизнані в сучасній науці (стадію **гомінізації**, олюднення мавполюдини, що стимулюється працеподібною діяльністю і стадію **сапієнсації**, виникнення Homo sapiens), учений вводить третю стадію, стадію **персоніфікації**, тобто переходу антропогенезу у *соціогенез*, “коли розвиток особистості стає головною магістраллю всесвітньої історії” [5, с. 39].

Борис Попов, виходячи із символіко-культурологічної гіпотези антропогенезу, обґрунтовує положення, що механізмом гомінізації були не знаряддя праці, а сомативітальний символ, психофізіологічний стан особин. На його думку, трудова гіпотеза краще пояснює деякі археологічні реалії, символіко-культурологічна – базована на високому естетизмі первісного мистецтва (наскельний живопис), виявляє глибоку адекватність засадовим принципам культури Сходу. “Життя в культурі та біологічна вітальність не протиставлялися одне одному, сприймалися цілісно” [6, с. 41]. Праця в точному її розумінні (скотарство, землеробство) з’являється лише в неоліті, коли культура і людина вже існували. Протопраця (збиральництво, мисливство, рибальство) неспроможна охопити індивідів інтенсивним соціокультурним процесом. “Рушієм антропогенезу була не “рука з каменюкою” (Ф. Енгельс), а психіка сукупності особин у стані збудженого групового функціонування” [6, с. 39]. Іншими словами, духовність формується не на стадії персоніфікації як продукт трудового процесу, а на стадії гомінізації як атрибут ковітальності. Так у людині сполучається розум, високий дух, котрий пов’язує її з Універсумом, та вітальні інстинкти.

**Моральний аспект вітакультурного виміру особи.** У контексті вітакультурної парадигми духовність окреслює функціонування внутрішнього світу людини у його специфічних актах людяності, найголовнішим з яких є вибір – між добром і злом, гріхом та благодаттю – через який реалізується свобода. Згідно із відомими заповідями християнства, людина – предмет боротьби Бога з дияволом. Однак вона не є пасивною жертвою цієї боротьби, а виступає її активним співучасником, бо через віру і любов укріплює сили власної душі, чітко відрізняє добро від зла, творить свій внутрішній моральний світ.

На важливість людиновимірної функції моралі у цивілізаційному розвитку людства вказували Освальд Шпенглер і Арнольд Тойнбі. Перший стверджує, що існувало вісім культурно-історичних типів, кожен з яких мав свою домінуючу рису, “первинний символ”, що наскрізь пронизував усі сфери духовності, надаючи їм специфічного способу мислення і діяння. Таким первинним символом була мораль, яка виражала дух культури. Звідси, власне, походять культура аполлонівська, культура діонісійська, культура фаустівська. Вичерпавши первинний символ, культура вмирає і переходить у цивілізацію. Тойнбі довів, що з двадцять однієї цивілізації, які знала світова історія, збереглися лише п’ять, котрі виробили загальнолюдські етико-релігійні цінності. Творцями цих цінностей були лідери, які мають вічний моральний авторитет. Це – Будда, Конфуцій, Христос і Магомет.

Мораль завжди потребує віри і надії, котрі “намагнічують” особу *енергією вічності*, спрагою абсолюту, здатністю трансцендентності, виходу до вищих вимірів екзистенції, що роблять її внутрішньо незалежною від випадковостей емпіричного буття. З допомогою віри і надії людина творить свій особистий внутрішній моральний світ, в якому вона абстрагується від

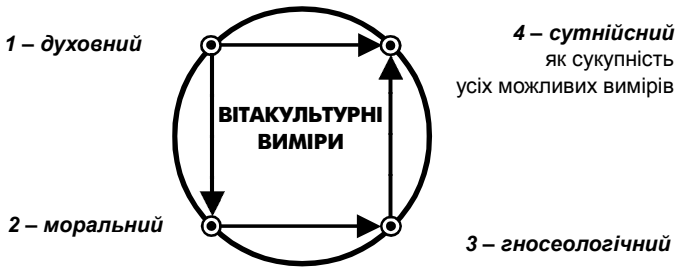


Рис. Вітакультурні виміри особи

зовнішньої необхідності й долучається до вічності. Або ж сподівається на можливість неможливого. Через віру і надію особистість осягає вершини духу, а дух виступає потужним трансформатором суб'єктивного в об'єктивне.

**Гносеологічний вимір особистості** в контексті вітакультурної парадигми вказує на устремління особи від живого, чуттєво сприйнятого світу явищ до ідеального світу абстракцій, архетипів, духовних сутностей. Виходячи на рівень абстрактного мислення, особа діє не у власній суб'єктивності, а у сфері логіки та ідеалізації реально існуючого. А логіка абсолютизує всезагальні моменти буття. На рівні абстракцій, ідеалізацій, логіки суб'єкт входить в особливий, надіндивідуальний світ потенційного буття, перетинає межу дійсного і зазирає у царину можливого.

Вітакультурна парадигма доводить, що пізнавальна діяльність значно посилює життєві потенції людини, однак досить часто ігнорує культурні норми, не дотримується морально-релігійних імперативів. Своєю діяльністю людина неминуче викликає могутні сили, що перевищують її власний масштаб та можливості. Це і природні стихії, зумовлені глобальними наслідками індустріального розвитку цивілізації, і найновіші технології виготовлення засобів масового знищення всього живого, і неконтрольовані зіткнення значних мас людей. Реалії подібного гатунку не піддаються керуванню зусиллями окремої особи. Вони байдужі до її цілей, перевищують уявлення про добро і зло. Ще Сократ звертав увагу на те, що з прогресом знань ми стаємо все більш інформованими про власне незнання. Людська екзистенція повністю не раціоналізується і наявність непізнаного, утаємниченого, робить особу більш зрозумілою, ніж будь-яка самовпевнена теорія її сутності. Тому для пошуку істини людині потрібно постійно ставати на шлях глибокої *саморефлексії*, “котра спрямовує міфологічне, релігійне і художнє мислення” [4, с. 46].

Зрозуміло, що духовним, моральним і гносеологічним вимірами неможливо виразити глибинну сутність особи. Її смислотвірний центр надзвичайно дисперсний і весь час фокусується по-різному залежно від

того, з яких позицій ми будемо розглядати людину. З позиції ідей (норм, цінностей, ідеалів) формується **нормативний** вимір особи, позиція взаємодій репрезентує **інтеракційний** вимір, або ж “соціальну організацію”. А позиція інтересів (життєвих шансів, можливостей, доступу до ресурсів) – вимір **можливостей**, або “соціальну ієрархію”. Кожен із цих вимірів постійно змінюється: виникають і легітимуються нові ідеї, інституалізуються норми, відбувається перерозподіл соціальних ієрархій. Отож процеси у вимірах постійно переплітаються і взаємовпливають один на одного.

1. Бердяєв Н. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века // Вопросы философии. – 2000. – № 2. – С. 87–154.
2. Гегель Г. Работы разных лет в двух томах. – Т. 2. М.: Мысль – 1971. – 630 с.
3. Горський В. Історія української філософії. Курс Лекцій. – К.: Наукова думка, 1997. – 286 с.
4. Донченко О. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 44–104.
5. Кримський С. Запити філософських смислів. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
6. Попов Б. Альтернативна модель етносу та людини. (Кілька зауважень щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–53.
7. Роменець В. Історія психології епохи Просвітництва: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 568 с.
8. Фурман А. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## ВІТАКУЛЬТУРНА МЕТОДОЛОГІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕФЛЕКСІЇ

Андрій ЛАЗАРУК

*У форматі соціогуманітарного аналізу утверджується соціальна значущість і методологічна евристичність вітакультурної методології як вчення про структуру, організацію, способи і засоби різнорівневої методологічної роботи. Здійснюється її теоретична верифікація як чинника методологічної саморефлексії сфери наукової діяльності і власне методологування. Виявляються критерії і логіка розгортання останнього за принципом кватерності. Пропонується чотирирівнева модель аналізу особливостей організації і функціонування ВК-методології за схемою її змістових модусів-складових.*

Побудова науки та створення наукової теорії – складний процес і результат пошуку істини. Проте найбільше прагнення до пізнання неможливе без усвідомлення методу. Знання ж про метод утворює особливу сферу мислєдїяльності – *методологію науки*, котра є об’єктом дослідження глобального гносеологічного вчення – *метаметодології* як основи *методологічного самоаналізу й саморефлексії*.

**Методологія** (з грецьк. *methodos* – шлях дослідження або пізнання, і *logos* – поняття, вчення) – система принципів та способів організації й побудови теоретичної і практичної діяльностей, а також вчення про цю систему [4, с. 278]. Як предмет філософської рефлексії методологію фіксує система соціально апробованих принципів і правил пізнання та дій, котрі уможливлються на підґрунті законів реальної дійсностей. Відповідно до цього методологія науки вивчає наукове знання й особливості здійснення аналітико-дослідницької діяльності – від виявлення проблемної ситуації і до встановлення істинності результатів пізнавальної творчості. Розвиток методології – передумова формування прогресивного наукового пізнання загалом, а також організовувальний чинник роботи вченого як науковця і професійного методолога.

Реальні проблеми методології науки у наш час пов'язані із переходом від методологічної стандартизованості й інертності до розробки нової методології на засадах поліпарадигмальності й багаторівневості. І справді, ще й досі методологію трактують як догматичні рамки здійснення науково-пізнавальної діяльності, а також знання, що не підлягають сумніву. Таке розуміння методології гальмує розвиток науки, завдання якої – пошук істини за умов належної організації дослідницьких процедур. У підсумку українська психологія опинилася на задвірках світової психологічної науки, а психологи-науковці, не володіючи навичками методологування, нездатні не лише продукувати наукові теорії, а й обговорювати їх поза рамками безумовного схвалення чи критичного осуду.

Спроби реанімувати “істинну” методологію як основний метод наукового пізнання позбавлені технологічності і не знаходять належної соціальної підтримки. Відтак окремі вчені, відкидаючи догми діалектичного матеріалізму й позитивістського мислення та посилаючись на тенденції загальної демократизації суспільного життя, взагалі відмовляються від будь-яких методологічних принципів і побудов [8], не визнаючи необхідності розробки єдиного концептуального й категоріального поля сучасної психології – т. зв. *метатеорії* і *метамови*. Це призводить до панування *методологічної еклектики*, коли змішування різноспрямованих наукових, пара- і псевдонаукових концепцій у рамках єдиного дослідження видається за синтетичну наукову теорію, теорії діяльності приписується гуманістичний зміст, а соціопсихологія 50-х років минулого століття оголошується незмінною і єдино правильною для нашої ментальності. Наслідок – *методологічний колапс*, тобто майже повна відсутність на пострадянському просторі самостійних психологічних шкіл та обґрунтованих наукових теорій, а також взаємне розмежування теоретичної і практичної гілок психології – аж до постулювання відмінних методів та різних методологій даних напрямків професійної діяльності.

Оскільки удосконалення методології безпосередньо пов'язане із науково-технічним, організаційним і соціальним прогресом, постає проблема

розбудови її рівнів – філософського, загально- і конкретно-наукового [4]. Проте, зважаючи на загальну методологічну невизначеність умов, процесу й результатів власне методологічної роботи, є потреба в продукуванні метаметодологічних знань та розробці й трансформації **метаметодології** – специфічної сфери пошукування і творення принципів, методів та способів організації відрефлексованої *миследіяльності*, своєрідних методологічних основ методології науки як єдності наукової теорії і соціальної практики, предмета дослідження професійного методолога. У цьому плані надскладна і багатопредметна діяльність останнього позначається категорією “методологування”\*\*, продуктом якої виступає, по-перше, методологізація усіх можливих сфер діяльності, по-друге, удосконалення колективної та індивідуальної миследіяльності методологів і соціуму загалом, по-третє, обґрунтування *евристичності* (здатності забезпечити продукування нових ідей у конкретних проблемних ситуаціях) й *істинності* (об’єктивності, раціональності, ефективності, практичності і т. ін.) наукової теорії, її здатності до реконструкції чи трансформації систем наукового знання.

Загалом будь-який феномен матеріальної реальності чи ідеальної дійсності у форматі соціогуманітарного підходу доцільно розглядати на наступних рівнях аналізу: 1) змістовому (об’єктно-предметному), 2) соціально-психологічному (груповому і рольовому), 3) суспільному (загальнолюдському) й 4) особистісному (індивідуальному) [див. 9]. Відповідно *об’єктом* метаметодології є когнітивний (знанневий) компонент методологічної дійсності в аспекті сутності, структури, принципів, рівнів, засобів, методів, прийомів й етапів методологування, *предметом* – процес і результат останнього як сфери професійної діяльності і соціально та культурно значущої практики.

На *груповому* рівні метаметодологія постає продуктом і результатом діяльності методологічних груп і гуртків, які працюють за умов спільної проблематики, методів і шляхів її розв’язання; при цьому виявляються теоретичні, операційні, методичні, пізнавальні, морально-ціннісні орієнтації учасників, пункти їхньої соціальної взаємодії, у т. ч. організація методологічного співробітництва, а також конкретні стадії методологічної роботи, прогнозування результату і стратегій його досягнення. До того ж структура методологічного об’єднання організовується за принципами групової стратифікації – “лідер” (забезпечує організаційне і методологічне керівництво групою), “креативи” чи “генератори ідей”, “ерудити” (є постачальниками інформації) і “критики” (здійснюють верифікацію – оцінку і перевірку – результатів методологування). Як правило, лідер є одночасно носієм усіх трьох методологічних функцій.

*Загальнолюдське* значення методологічної рефлексії впливає із осмислення ролі методології у загальній структурі науки, відповідному науково-технічному прогресі і соціальному удосконаленні. *Індивідуальний* вимір метаметодології торкається особистості методолога, наповнюючи

**1 – Змістовий:**

знання сутності, структури, рівнів, методів, прийомів, процедури і результатів методологування

**2 – Соціально-психологічний:**

організація методологічного співробітництва на основі стадіальності методологічної роботи та визначених методологічних функцій

**4 – особистісний:**

внутрішнє наповнення власного соціального життя методолога, самоактуалізація особистісного потенціалу, продукування станів "чистого мислення"

**3 – суспільний:**

сприяння метаметодології як сфери соціально значущої практики науково-технічному прогресу й удосконаленню соціальної дійсності загалом

*Рис. Рівні аналізу методологічної дієвості*

внутрішній світ ідеальними мисленнєвими конструкціями, збагачуючи його різноманіттям когнітивних схем, формуючи зріле філософське мислення і здатність до саморефлексії (рис.).

Методологія науки пропонує способи вибору "найкращої" (найоб'єктивнішої, найпрактичнішої й т. ін.) теорії [4], тоді як метаметодологія утворює умови і принципи організації методологічної діяльності за критерієм розв'язкової професійності, визначаючи реальну здатність конкретної методології виконувати методологічну, себто ортехнологічну, функцію. За таких засновків і підстав на цю роль реально претендує **вітакультурна методологія**, теоретично презентована науковою школою проф. А. Фурмана і практично утілена у вигляді фундаментального соціально-психологічного експерименту [див. 3; 6]. Основоположними категоріями тут постають "культура" і "життя", "освіта" і "розвиток", які пронизують усі універсумні властивості й стани. Освіта як організована співдіяльність при цьому є актуальним простором-довкіллям індивідуального, колективного і суспільного розвитку, а культура й вітальність поєднуються в актах організованого культуро- і самотворення [2].

Категоріальні підвалини вітакультурної методології виявляються як в умовах та способах організації методологічної роботи, так і в змістовому наповненні світоглядних універсалій методолога. Стосовно першого аспекту проблеми, підкреслимо, що він постає у: а) явищі методологування як соціокультурного завдання ученого; б) програмуванні методологічного способу мислення у просторі соціальної взаємодії ковітальної спільноти; в) становленні колективного суб'єкта методологічної діяльності; г) формуванні проблемно-модульної мислєдіяльності як продукту методологічної рефлексії і суспільного виробництва. Другий вимір проблеми актуалізує: 1) наявність професіоналізму як передумови діяльності й умови життєреалізування методолога; 2) розвиток ковітальної культури і вироб-



лення світоглядних орієнтирів методологічної роботи; 3) методологічне співробітництво як засіб миследіяльнісного напруження і рефлексивного вивільнення, а відтак й самоактуалізації особистісного потенціалу; 4) продукування станів “чистого мислення” і внутрішнє смислове наповнення власного соціального життя. Як бачимо, вітакультурна методологія через умови, процес і результати роботи синтезує нормативність та ціннісність, суб’єкта й обставини, соціальну заданість і сенсожиттєву визначеність діяльності професійного методолога в єдину вітакультурну реальність-дійсність.

Методологування як галузь професійної вітакультурної діяльності пов’язане не стільки з виявленням предметного змісту наукового відкриття, скільки із критичним переглядом існуючого категоріально-понятійного апарату науки, аргументованим виокремленням найбільш адекватних та перспективних методів дослідження, необхідних і достатніх для прирощення знань – як предметних, так і методологічних – про саму діяльність (у т. ч. миследіяльність), її організацію й удосконалення. На підґрунті аналізу й обробки досвіду методологування методолог пропонує принципи раціональної реконструкції процесу пізнання, визначає систему критеріїв та оцінок миследіяльності та її результатів. Тому вітакультурна методологія імовірно є спеціальною формою рефлексії над пізнанням проблем самої методології, особливою сферою їх фіксації і формою самоусвідомлення процесу й результатів професійного методологування. Ідеальним результатом останнього на метарівні відповідного пошукування є *проблемно-модульна миследіяльність*, яка розгортається у невербальних когнітивних схемах і постає об’єктом самоусвідомленого плекання власної мисленнєвої метадійсності [див. 6; 7].

Важливим способом побудови й функціонування вітакультурної методології є гранично широке узагальнення її постулатів та максимальне абстрагування від описових образів емпіричної реальності. Це означає відхід від позитивістських стандартів раціональної індукції і традицій “тіньової методології” (за принципом “емпірія – теорія *post factum* – методологія”) й натомість – продукування “чистоти мислення” як ідеалу професійної діяльності методолога.

Таким чином, аналіз вітакультурної методології як чинника методологічної саморефлексії і методологічного оновлення вказує на низку важливих закономірностей. Це, по-перше, утвердження професіоналізму у здійсненні методологічних пошукувань і проектно-методичної діяльності; по-друге, соціальної значущості методологічної роботи; по-третє, виявлення умов та особливостей організації процесу професійного методологування; по-четверте, теоретичне опрацювання вітакультурної методології на засадах принципу кватерності; по-п’яте, обґрунтування рефлексивної функції методології як засобу осягнення глобальних методологічних проблем і трансформації самої методології науки у єдності теоретичної і соціально-практичної діяльності.

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
2. *Лазарук А.* Аксіопсихологічні траєкторії вітакультурної парадигми // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – 2004. – Випуск 4. – С. 32–34.
3. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – 292 с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
5. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.
6. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
7. *Фурман А.* Структура і зміст поясів професійного методологування // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–11.
8. *Юревич А.В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С. 3–18.
9. *Ярошевский М.Г., Юревич А.В., Аллавердян А.Г.* Программно-ролевой подход и современная наука // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 3–18.

## МІФОТВОРЧІСТЬ У СИСТЕМІ ВІТАЛЬНИХ СМІСЛОУТВОРЮВАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК КУЛЬТУРИ

Олена МОРЩАКОВА

*Поняття віталізму (живий, життєвий) у сучасній культурі тлумачиться як ознака особливих нематеріальних факторів, які визначають специфічність цього світу та його якісну відмінність від світу неживого. Невипадково віталізм як наукова течія бере свій початок від давнього анімізму, а міфотворчій процес плекання культурних смислів набуває виразної вітальної окраски, актуалізуючись і в сучасному культурному форматі. Сучасна амплітуда вітальних смислів вражає своїм розмахом. Від романтичної поетизації природного, природничого, суцього, їх світоглядної “фетишизації” до генези феномена “нового язичництва”, який переможно стверджується в суспільній та особистісній психології, об’єднує і гедоністичне зрушення у структурі цінностей, і падіння морального авторитету влади (батьківської, державної, суспільної думки), і надзвичайну популярність індивідуалістичних стратегій життєтворення. Водночас ознаки вітальності як органічної, сакральної характеристики суцього присутні ще у філософському вченні Платона про безсмертну душу, є в думках Аристотеля про наявність у живих організмів особливих внутрішніх цільових причин. І для віталізму, і для міфотворення властивим є характерна абсолютизація якісної своєрідності живого, космізація життя.*

Наукова революція, зруйнувавши первісне міфологічне уявлення про світ як гармонійний Космос, “відкрила” простір та “випрямила” час, підпорядкувавши їх законам логіки (Р. Гвардіні). А ці закони вимагали ревізії знань попередніх поколінь (М. Мамардашвілі). Світ все більше стає формалізованим, втрачає природну безпосередність, підпорядковуючись законам логіки, а не життєвому смислу – гармонії. Таким чином, відбувається протиставлення світоглядної міфотворчості нового типу античної “пластичній” гармонії. Перебування людської свідомості у стані постійної наукової рефлексії привело до катастрофічного розпаду та дезорганізації знання та культури в цілому, їх відірваності від “життєвого світу” людей (Е. Гуссерль). Під впливом позитивістської наукової традиції виникають також модифіковані форми міфотворчості, які виводять мораль та релігію за межі людського життя. Остання розглядається як елемент цивілізації (М. Еліаде), що констатує соціальну недосконалість суспільства і водночас виконує прагматичні функції як засіб розв’язання критичних проблем не тільки духовного, а й фізичного, що виникають під тиском економічних і соціальних факторів (Б. Малиновський).

Тенденції, які визначають розвиток сучасної теорії міфу, полягають у тому, що міфотворчість розглядається як невід’ємна складова культурно-історичного процесу, моделюючи у соціофокусованому вигляді не тільки закріплені традицією родові ознаки людського світосприйняття, але й спосіб передачі смисложиттєвого змісту, актуального для забезпечення вітальних потреб культурної спільності.

Проте усвідомлення міфотворчості як засобу, що „замикає культурне прямування в деяке закінчене ціле” (Ф. Ніцше), приходять тільки наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, коли ідеї прогресу та стійкого розвитку починають усвідомлюватися як наступ епохи гуманізму, справедливої будови життя, а міф витлумачується як своєрідний конструктивний принцип, необхідний для соціального проектування образу щасливого життя.

Суттєвим внеском у розвиток теорії міфу стали праці О.Ф. Лосева, котрий розглядає міфотворчість як діалектичний саморозвиток єдиного живого тілесного духу, котрий узятий у своєму абсолютному бутті. Тому міфотворчість – не тільки засіб пояснення незрозумілого, а й речова формула загальної ідеї та суттєвого образу, в якому остання набуває свого найбільш повного символічного відображення.

Підтверджують цей висновок дослідження, в яких міфотворчість виявляє себе необхідною передумовою неперервності культурного процесу, акумулюючи закріплені традицією родові ознаки світосприйняття та поновлюючи їх відповідно до історичних змін, що відбуваються у соціокультурному просторі (М. Бахтін, В. Іванов, В. Топоров). Яскравим доказом тут є соціальна міфотворчість, у моделях якої суспільство намагається осмислити навколишній світ і своє місце в ньому.

У ХХ столітті соціальна міфотворчість набуває рис своєрідної ідеології, яка дозволяє безпосередньо та цілеспрямовано впливати на індивідуальну

та масову свідомість задля формування тих чи інших стереотипів мислення і поведінки. Ця тенденція найбільш яскраво виявляється у країнах, де соціальна міфотворчість розвивається на ґрунті національно-визвольного руху, коли виникає потреба в об'єднанні розрізнених індивідуальних інтересів та активізації зусиль різних верств населення для досягнення суспільної гармонії.

Якщо у першій половині ХІХ ст. міфотворчість розглядалася переважно як образне втілення народного духу та народного мислення (М.Максимович, М.Гоголь, М.Костомаров), то згодом акценти в її тлумаченні все більше перемищуються на вивчення її особливостей як діяльності, що відкрита для опанування нових значень та смислів (О. Потебня), пов'язаних із вітальними потребами життя нації та її суспільно-культурним розвитком.

Кінець ХІХ – початок ХХ століття особливо позначилися інтересом українських вчених (Т. Рильського, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, П. Житецького та інших) до проблем внутрішнього світу людини як основи природної еволюції. Ґрунтуючись на їхньому доробкові, сучасні науковці дійшли висновку, що народні світоглядні уявлення – це складні переплетіння архаїчних, переважно язичницьких, християнських та інших уявлень, в основі яких лежать віра у чудодійність та величезний спадкоємний досвід людей.

Спираючись у своїх дослідженнях на фольклорно-етнографічний матеріал та письменницьку практику, українські дослідники рубежу століть використовували переважно ті методи дослідження, які склалися у мовознавстві. Ці ж методи переносилися на вивчення відносин, котрі склалися у суспільстві. Їхнє використання зумовило вихід міфотворчості за соціально-історичні і просторово-часові межі. Вона набуває рис художності і перетворюється на інструмент передачі підсвідомого, яке відкриває шлях до розуміння конфліктів, породжених соціальними протиріччями, що загрожують фізичному життю нації. Саме тому на українському ґрунті міф входить у літературну творчість як світоглядно-філософська основа, що програмує та водночас наближає до людини бажаний соціокультурний ідеал майбутнього.

Ці прояви міфологічної свідомості стали предметом наукового аналізу в численних працях сучасних українських дослідників (А. Бичко, І. Бичка, С. Кримського, А. Лоя, Д. Табачковського, В. Шинкарука, М. Поповича, В. Малахова та ін.). Простежуючи її розвиток в історичній ретроспекції, всі вони підкреслюють, що на національному ґрунті міфотворчість на всіх етапах свого розвитку виявляє себе засобом самовизначення етносу у загальночасових та загальнопросторових координатах співіснування з іншими етносами у контексті бережливого ставлення до природи як вітальної основи людини.

Людина, котра любить природу, за висловом французького мислителя Гастона Башляра, спочатку не усвідомлює, звідки у неї те почуття: “Природу

починають любити, ще не знаючи її, не розгледівши її як слід” [1]. Це відбувається вочевидь тому, що природа є для людини подобою матері – незмірно велика, вічна, абсолютно справедлива. Чи не тому людська уява дуже часто схильна вбачати в багатьох контурах ландшафту обриси жіночого тіла: округлі обриси морського берега нагадують ніжність материнських грудей, де дитина знаходить і затишок, і тепло, і спокій; вода – природна першостихія існування людини. Ставлення людини до цієї першостихії формується від дитячої любові, яка спрямована на певну істоту – передусім „істоту-годувальницю” [2].

Екологічна парадигма, що визначає вітальні можливості людини, радикально змінює спрямування сучасної філософсько-світоглядної думки. Донедавно акцентувався переважно перетворювальний вплив людини на природу. Нині набув важливості зворотний процес (В. Іванов, В. Табачковський, М. Тарасенко, В. Шинкарук, О. Яценко та ін.). Справді, своїми намірами та цілями людина освоює й змінює навколишню природу. Водночас чим далі, то більше людина піддається закономірностям впливу природи, змінюючи відповідно свій побут, стосунки, діяльність, життєві устремління, вітальні потреби.

Досліджуючи цей аспект взаємодії людини і природи, Г. Гачев у праці “Національні образи світу” слушно звертає увагу на те, що пристосування людиною природи до себе є напрочуд гнучким та віртуозним пристосуванням конкретної людської спільноти до природи. З цього випливає висновок, що природовідповідність є найвідмітнішою ознакою культури [3]. А поміж тим культура – не стільки “штучно створена”, скільки “узлагоджена”, така, що відображає не тільки світосприйняття людини, народу, зміст традицій, норм моралі та ін., а й виходить з особливостей навколишнього середовища, в якому розвивається особа, народ, їх вітальні спроможності і потреби.

Б. Попов, ведучи мову про формування ковітальних смислів у генезі культури та людини, виокремлює період “культурного тіла групової природи”, що суттєво вплинув на якісні характеристики культури, соціуму, етносу, людини. Сугестивний характер цього феномена визначається “не стільки формуванням практичного розуму, скільки здатністю до мисленнєвого, або рефлексивного сприймання себе, а також екологічного довіклля”, що призвело до “народження нової реальності суб’єктного гатунку – вищої суб’єктної форми вітальності”. Творення культурного тіла, суб’єкта та його світу, космосу культури визначило людинотворчий характер усього процесу космогенезу, адже “культурне тіло сприймало себе, витворювало себе і світ культури у творчих пориваннях, перемагаючи свою німотність, простуючи з темряви безтямності до світла людських сенсів” [14]. З цих позицій смислотворювальні властивості міфологічного мислення з притаманним йому синкретизмом, космізмом, глобалізмом, домінуванням соматичності-вітальності сприяли дедалі більшій інтегрованості людини у

зовнішнє середовище, водночас надаючи змогу розвинути психосоціальний світ власної свідомості.

Починаючи з XIX століття, міф як культурне явище стає об'єктом багатьох досліджень. І навряд чи в духовній культурі людства знайдеться подібний феномен, із приводу якого висловлювалося таке розмаїття суджень. Світ міфу, як тепер доведено, є безмежним й допускає безліч тлумачень. За Дж. Мільтоном, це “темний безмежний океан, без міри і межі, де втрачені довжина, і ширина, і висота, й навіть сам час і місце” [4]. Нема такого природного явища, або явища людського життя, яке не могло б бути міфологічно інтерпретоване і не припускало б такої інтерпретації.

Всі намагання різноманітних шкіл порівняльної міфології якимось об'єднати міфологічні ідеї, звести їх до одного типу були приречені у підсумку на невдачу. Але, незважаючи на різноманітність та різнорідність міфів, міфотворча функція за суттю своєю завжди була однорідною. Антропологи й етнологи не раз були вражені подібністю елементарних елементів мислення, поширених у всьому світі, за абсолютної відмінності соціокультурних умов їхнього існування. Справа в тому, що в кожній людині живе реальний, фізичний світ відображення, котрий доповнюється проекцією на нього сутнісних прагнень самої людини в суспільстві, в якому вона живе. Ця проекція суспільного життя на віртуальний, внутрішній світ особи може допомогти наблизитися до відповіді на питання про гармонізацію соціального організму в цілому, яка є необхідною умовою її фізичного виживання.

В культурі поняття гармонії має своє походження і свій історичний розвиток. Так, у грецькій міфології Гармонія – це донька бога війни Ареса та богині краси Афродіти (вже саме це говорить про закладений усередині гармонії смисл єдності протилежностей, дуальності, двоїстості, що дуже характерно для змісту міфологічної свідомості, міфологічної культури в цілому).

“Гармонія” як термін культурологічної й філософської думки (від грецьк. *armonia* – зв'язаність, співрозмірність частин) – це установка культури, що орієнтує на осмислення світобудови (як в цілому, так і її фрагментів) і людини з позиції внутрішньої впорядкованості.

Слово “гармонія” застосовувалося в добу античності для означення металевої скоби, яка з'єднувала різні деталі єдиної конструкції; поряд з цим значенням у Гомера зустрічається також застосування слова “гармонія” у значенні “злагоди”, “договору”, (“мирного со-бытия” – рос.). Гармонійність того чи іншого об'єкта виступає не просто як його організованість, що протистоить хаосу, але мислиться у ролі фондової, глибоко іманентної йому закономірності. Останнє саме й втілює феномен гармонії.

У цьому контексті в античній філософії гармонія трактувалася як світовий космічний закон: “все відбувається за необхідності та узгодженням з гармонією” (Філолай). Поняття “гармонія” постає також як сутнісний

внутрішній зв'язок вищих альтернативних начал: “Вороже з'єднується з того, що розходиться – найпрекрасніша Гармонія” (Геракліт).

Гармонія в європейській філософській традиції трактується як феноменальний прояв вихідної ноуменної закономірності буття, сакральної й співвідносної з Абсолютом. У європейській естетиці гармонія – це ідеал прекрасного, всі елементи, аспекти і прояви якого внутрішньо збалансовані між собою, створюючи певну досконалість цілісності: “Гармонія складається не інакше, як загальний контур обіймає окремі члени” (Леонардо да Вінчі) [7]. Звідси античний ідеал калокагатії, ренесансний ідеал єдності тілесного і духовного, ідеал пропорційності духу в традиції Просвітництва тощо. Для класичної європейської культури гармонія відносин людини зі світобудовою утвердилася як норма. Будь-який конфлікт конституювався як порушення цієї гармонії й вимагав пошуку шляхів її відновлення.

Для сучасної свідомості центральною проблемою є пошук форми буття за умов онтологічної (соціальний і соціоприродний хаос) та дискретної (розірвана свідомість) дисгармонії. Пошук шляхів гармонізації суспільних відносин знову повертає нас до проблеми міфу, і не стільки до його змістовного аспекту, скільки до формоутворювального начала, здатності до гармонізації та упорядкування подій, дій, відносин, актуалізації вітальних смислів.

Віковічну мрію про можливість здійснення повної гармонії суспільного ладу не можна вважати недосяжною. Її усвідомлення втілює бажання гідного людського суспільства, до світла якого справді варто прагнути. Зокрема, на думку М. Мамардашвілі, “людина живе постійним зусиллям свідомості”. Під цим філософ має на увазі культуро- та вітагенез як “працю життя”, як приведення до ладу природного та культурного всередині самого себе. В сучасній психологічній думці процес творення власного Я зумовлюється наявністю вищих вітальних потреб. Як вказує А. Фурман, “у внутрішньому світі індивіда, крім різноманітних духовних станів і процесів, комплексів і конструктів, форм і механізмів, та багатьох інших психічних утворень спонтанного чи спричиненого походження, є також вищі духовні потреби і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні прагнення і вчинки (добро, чесність, відданість), творчі злети людського духу (інтуїція, інсайт, любов, катарсис)”[15]. Ці психовітальні конструкти становлять основу як людиновимірювальних характеристик культури, так і смислових концептів життя людини.

У працях М. Мамардашвілі знаходимо таке визначення: “людина – це істота, яка народжується другим народженням”, “людина є штучна істота, котра народжується природою, а самонароджується через культурно винайдені впорядкування, такі, як ритуали, магія тощо”. Філософ підкреслює, що народження людської істоти відбувається за межею біології лише за умови включення в коло штучного довкілля природи людського спілкування, яка встановлює між людьми не біологічні, а духовні зв'язки.

Останні, структуруючись навколо “стрижнів”, що утримують суспільство, – це і є той процес, який виокремив людину як істоту. Завдяки йому вона підтримує своє перебування у власне людському стані, а також забезпечує біологічне існування шляхом задіяння у систему суспільних зв’язків [8].

Задум гармонійного впорядкування світу є характерною ознакою свідомості людини в усі часи. У відомих уявленнях про світ, починаючи з найархаїчніших міфів, присутній акт Створення. Боги перетворюють Хаос у Космос – впорядковане ціле, всі частинки якого пов’язані невидимими нитками, струнами. Людина, наповнена космічним почуттям, відчуває єдність Буття, а себе вважає мешканцем великого і прекрасного будинку.

Виявлення цієї здатності міфу до “світової будови”, розкриття його проблематики як системоутворювального феномена, тобто феномена гармонізації, за якої можливе людське не тільки духовне, а й фізичне життя, підкреслювалося філософами, істориками, культурологами різних шкіл і наукових спрямувань.

Концептуальна визначеність вітакультурних смислів у наукових підходах українських мислителів підсилювалась двозначністю смислового поля, яка з’являється у розвитку української культури після прийняття християнства. У сфокусованому вигляді ця двозначність знайшла своє втілення у філософських ідеях киево-руських мислителів К. Смолятича, К. Туровського, згідно з якими людське “Я” не протиставляється Всесвіту, а Всесвіт не втрачає відповідно до нього своєї “природності”.

Аналітичним чином тлумачилося поняття спільноти, життєвість якої не вичерпується біологічним існуванням. Люди існують не безпосередньо у біосфері. Навпаки, їхня вітальність модифікована в культурний процес. Культурне буття людини виникає як певна вітапсихічна реальність, пов’язана з дотриманням кожним індивідом духовних істин, на які орієнтував колективний досвід співіснування людини з природою, закріпленій у народних образах, звичаях, віруваннях. Таке інтегроване тлумачення людського і надлюдського є характерною рисою українського світогляду, в якому архетип софійності світу завжди виконує роль дзеркального двійника архетипу природи, наповнюючи його символами життя та вищої Божої премудрості.

Таке сприйняття світу, яке розвивається на основі української міфотворчості, зберігається як політична та інтелектуальна інтенція й після прийняття християнства, що наповнює його метафорами, властивими міфологічній свідомості. Це позначилося у відсутності метафізичного начала, яке розділяє раціональне та інтуїтивно-образне осягнення світу. Тому християнський мотив “мандрування у світ” та приреченості в ньому людини набуває іншого звучання. “Шлях у світ” трансформується у “шлях до світу” як сценарій переходу з буття у небуття. “Відродження через загибель” потребує відповідної моделі поведінки, зорієнтованої “у середину” шляхом відкриття внутрішніх потенцій для “самооновлення”. Така установка



вимагала внутрішнього діалогу з метою вітацентричної самоорганізації для себе і для інших.

Самобутність міфорелігійної системи нашого народу значною мірою зумовлювалася характером та способом виробничої діяльності, особливостями побутового життя. Формувався власний стиль життя та мислення, вироблялися самобутні орієнтації на освоєння навколишнього світу, природи, що у подальшому сприяло зародженню національної культури. Значну роль у процесі культурного розвитку відіграла вітальна потреба в консолідації людини та природи, сприйняття себе як невід'ємної складової природної та соціального космосу.

Так поступово формується своєрідна модальність українського духовного світогляду, в якому міфічна логіка та міфічна фантазія набувають значення “тотальної” духовної форми, символічної за своїм змістом. Цей символічний світ у проекції на практичну діяльність є тим базовим підґрунтям, на яке спирається історична пам'ять та відбувається зв'язок між минулим і майбутнім.

Історичний аспект усвідомлення себе у природі та суспільстві передбачає встановлення внутрішнього діалогу. Людина завжди потребує руху душі у руслі смисложиттєвих питань, адже це є шлях самопізнання та самореалізації. Тому питання внутрішньої дисципліни, формування світоглядної культури мають велике соціалізуюче та виховне значення у системі забезпечення вітального (в даному контексті – цілеспрямованого) прогресу.

Ще з часів Київської Русі джерела світоглядного менталітету українців розглядаються у ракурсі гармонізації стосунків людини з навколишнім світом. Утворення союзу слов'янських племен сприяло появи „спільного” у виробничому, побутовому житті та людській свідомості, на основі якого згодом сформувався український національний характер. Заняття землеробством зумовило прищеплення любові до землі та рідної природи. На світоглядно-ментальному рівні це виявилось у прогресуванні антеїзму – баченні життєвої сили людини у постійному зв'язку її з матір'ю Землею.

Саме на цій світоглядно-ментальнісній основі виникли найдавніші українські міфи, котрі побутували переважно в геоморфічній та зооморфічній формах. Небо уявлялося нашим далеким предкам як поле або море, чи навіть кленовий листок із зображуваними на ньому сонцем, місяцем, зорями; хмари здавалися лісами, дібровами, скелями, отарами овець, товаром; сонце – соколом, блискавка – терном, або терновим вогнем.

Міфологічна свідомість людини сприяла формуванню її вітальних потреб, які у символічній формі відображали уявлення про добро і зло, сенс людського буття і смерть. Жити у безкінечному просторі і часі людині так само важко, як важко усвідомити власну смертність. Тому треба було гармонізувати, врівноважити час, зробити його стійким, симетричним, й тільки тоді людське існування уможливило смисложиттєві забарвлення. Звідси зрозуміло, що праукраїнці не могли зневажливо ставитися до небесних явищ, оскільки хотіли підкорити собі грізні сили, небезпечні у

повсякденному житті. Мета цієї давньої віри була практична – люди молилися небу, щоб привернути до себе його прихильність, змусити чудодійні сили служити їхнім утилітарним, у тому числі й вітальним, цілям [10]. Тому міфологічні образи давніх українців ґрунтувалися на бажанні людини утворити гармонію з навколишнім світом.

У соціальній реальності ХХ століття процес міфотворення отримує нові якісні показники, рефлексуючи в нових смислах. Так, притаманна міфологічній свідомості віра у “божественність” суб’єктивного знання сам’язі політичних реалій постає одним із засобів самоствердження, самореалізації і самопомоги у досягненні власної значущості та правоти щодо тих смисложиттєвих змістів, які нав’язує особистості суспільна свідомість.

З огляду на це ХХ століття правомірно кваліфікувати як *epoxy глобальної міфологізації суспільного життя*, підкорення масової свідомості політичним інтересам, коли природа міфотворчості нерозривно пов’язана із соціальною історією та суспільною психологією. Ще К. Гельвецій зауважував, що людина не може жити без забобонів, тому її можна легко поневолити. Потреба в соціальних міфах характерна не тільки для нашого часу. Вони покликані освячувати смисложиттєві процеси впорядкування соціуму, емоційно забарвлюючи суспільну палітру.

Соціальна міфотворчість створює моделі, відповідно до яких кожний народ намагається усвідомити й оцінити світ та своє місце в ньому (первісне відчуття цілісності, гармонії зі світом). В основі соціальної міфології лежать мрія, фантазія (наприклад, американська мрія – віра в можливість швидкого успіху, особистого збагачення завдяки наявним здібностям і працьовитості, або ж комуністична мрія – віра у світле майбутнє).

Ключовою є спроможність міфотворчості бути орієнтиром для індивіда, визначати його поведінку відповідно до певних пристрастей, прагнень та очікувань. Зміст соціальних міфів, не претендуючи на істинність, здатний однак сприяти інтеграції людської спільноти, і в цьому полягає їхня цінність.

ХХ століття характеризується відкриттям та усвідомленням місця й ролі міфу в політичній історії людства, хоча продовжував залишатися актуальним також культурологічний аспект. Все більш значущим у свідомості людей кінця цього століття постає міф про вічність людства. Реальна загроза припинення життя на Землі в результаті екологічної або воєнної катастрофи сприяють актуалізації даного міфу як виразу сучасного соціокультурного напруження, пов’язаного з проблемою самозбереження людини та людства. Достатньо пригадати такі сучасні кліше, як “остання війна”, “кінець культури”, “кінець людської цивілізації”, або дефініції на взірць “постмодернізм”, “постструктуралізм”, “постіндустріалізм”, “деконструктивізм”, “постедіпність”, щоб побачити в них прагнення самопорятунку у

середовищі сучасних кризових явищ. Актуалізація змісту міфологічної свідомості робить його справді позачасовим, дозволяючи обернутися до глибинних архетипів традиції.

Людина, яка втомилася від відчуття нестабільності соціального життя, потребує надчасової, наджиттєвої опори. У своїх сподіваннях на торжество правди та соціальної справедливості, й за браком земного духовного стрижня, вона апелює до міфологічної культури. Остання на рівні буденної свідомості виступає непереоціненим засобом самоствердження, самореалізації за допомогою звернення до міфологічної ідеї-образу. Віра продукує енергію, яка “живить” духовно-моральні можливості та сили людини, сприяє переживанню її єдності з вічністю.

Терапевтична функція міфу, який лікує, містифікуючи дійсність, надто притягальна. Для політичних партій міфотворчість є обов’язковим компонентом технології діяльності (харизматизація лідерів, зумисне фантазування у програмних документах тощо), без якої вона приречена на неуспіх. Сучасній політичній практиці іманентні схильність до ілюзій, ірраціоналізму в оцінці суспільних реалій. Німецький філософ і соціолог К. Маннгейм зазначає, що в моменти глибоких криз відбувається блокування здорового глузду – здатності людини розумно міркувати про стан справ і діяти, виходячи з цього судження. Людина тікає у сферу ірраціонального [11].

Раціональні ціннісні компоненти міфу (справедливість, свобода, розум, політична могутність, слава історія) сприяють возвеличенню реальних героїв та конкретних історичних подій. Раціоналізація міфу стимулює розсудковий процес, який веде від інстинктів до соціальних почуттів та переконань, від некритичного до критичного сприйняття певного соціального змісту.

Така ментальнісна еволюція відкриває шлях до максимально повного сприйняття міфу й звільняє від додаткової аргументації. Слід, проте, зазначити, що для міфів особливо важливий першопочтовх формування символу, який і відкриває шлях до несвідомого, що здається усвідомленим. Така, наприклад, історична еволюція міфів–забобонів, зокрема, націоналістичних та політико-ідеологічних.

Важливе й інше – захисна функція міфу. Нереалізовані безпосередні чуттєві, емоційні сприйняття психологічного або іншого впливу і реакції-відповіді на нього утворюють захисну “буферну зону” між людиною та її оточенням. У цій зоні виникає спалах безпосередніх реакцій й одразу ж починається процес узагальнювальних умовиводів.

Спалах емоцій актуалізує найбільш поширений, колективний міф. За усієї раціональності конкретних механізмів “захисної зони”, її еколого-терапевтична функція досить раціональна, хоч сутнісно, саме ця раціональність і формує міф. Справджуються міфи чи ні, – не змінює суті механічної техніки навіювання, невід’ємної складової цих компонентів

духовної культури. Невипадково французький дослідник Д. Дуге визначив міф як персоніфіковане колективне бажання [13]. Міфотворча традиція народжується, транслюється, взагалі існує лише у спільноті, через спільноту, для спільноти. Спадкоємність міфотворчих традицій удосконалює механізми соціальної пам'яті, витісняючи її суто біологічну цінність. А соціальний груповий статус забезпечує збереженні її життєвості.

Проблема самоусвідомлення окультуреної людини у природі, співвідношення культурного і біологічного в ній хвилює сьогодні не тільки філософів, природознавців, екологів, а й широкі кола громадськості. Це свідчить про їхню причетність до кола питань прикладної культурології, фундаментальні знання якої про вітальну культуру перебування людини в культурному середовищі передбачають моделювання й регулювання культурних процесів. Вона все частіше стає предметом не тільки теоретичних розмірковувань, а й моральних пошуків, еколого-практичних дій, політичних дебатів тощо. У цьому руслі “віталізується” громадська думка, зміцнюють свої позиції екологічні рухи, партії “зелених”.

Подолання обмеженості людської діяльності, встановлення гармонійних відносин між людським та природним світами мають важливе значення і в наш час, у процесі пошуку нових світоглядних парадигм, реалізації коеволуційної взаємодії людини та природи, прагненні дати відповідь на назрілі смисложиттєві питання.

1. *Bachelard G. L'air et les songes.* – P., 1962.
2. *Хайдеггер М.* Время и бытие. – М., 1993.
3. *Гачев Г.* Национальные образы мира. – М., 1988.
4. *Менар Р.* Мифология в древнем и современном искусстве. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000.
5. *Нечуй-Левицький І.* Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. К., 1922.
6. *Лосев А.* История античной философии в конспективном изложении. – М.: ЧеРо, 1998.
7. *Лосев А.* Греческая культура в мифах, символах и терминах. – СПб: Алетейя, 1999.
8. *Мамардашвили М.* Необходимость себя. – М.: Наука, 1988.
9. *Колесов В.* Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб: СГУ, 2000.
10. *Воропай О.* Звичаї нашого народу. – К.: Оберіг, 1993.
11. *Баткин Л.М.* Тип культуры как историческая целостность: Методологические заметки в связи с Итальянским Возрождением // Вопр. философии. – 1969. – №9.
12. *Mannheim K.* Ideologie und Utopie. – Bonn, 1929.
13. *Dougue D.* Symbolisme. – P., Sienne, 1989.
14. *Попов Б.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософ. думка. – 2001. – №4. – С. 37–53.
15. *Фурман А.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## ПРОБЛЕМНІ СИТУАЦІЇ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Тетяна СПІЛЬЧУК

*Досліджені проблемні ситуації в ракурсі модульно-розвивальної системи інноваційного навчання з їх структуровано-функціональним поетапним розвитком – виникнення, становлення, розв'язування, зняття. Також класифікована міжособистісна взаємодія – одна із універсальних і водночас складних властивостей навчальної проблемної ситуації (НПС). Запропонована модель рівнів міжособистісних взаємодій у НПС (початкова, пізнавальна, емоційна, гендерна) та подана їх критеріальна характеристика.*

На початку XXI століття перед освітою України постала нагальна проблема повноцінного гуманістичного розвитку молоді. Цю проблему покликана розв'язати вітакультурна парадигма освіти з її теоретичним утіленням – модульно-розвивальною системою навчання А.В. Фурмана [7]. Ця інноваційна освітня модель гуманно-особистісного спрямування максимально повно реалізує розумовий, соціальний, психосмисловий та духовний потенціал студентської молоді, що уможлиблюється завдяки спроектованій наступності проблемних ситуацій як найважливішої умови інноваційного навчання культурно-розвиткового змісту.

**Проблемною є така життєва ситуація**, що містить теоретичне чи практичне завдання, для виконання якого в особи не вистачає знань та досвіду й водночас у неї виникає суб'єктивна потреба в пошуку нових способів її розв'язку. “Пізнавальна потреба, спричинюючи пошукову пізнавальну активність особистості в навчанні, є основною ланкою, з котрої в подальшому розвиваються пізнавальні та професійні інтереси людини” [9, с. 185]. А.В. Фурман визначив проблемну ситуацію як системоутворювальний, обов'язковий компонент навчального пізнання. Основне її призначення – “породження продуктивних, творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального та особистісного розвитку” [9, с. 188]. Вчений розробив *модель психологічної структури навчальної проблемної ситуації*, розмежував її на зовнішні умови мисленнєвого процесу, до складу яких можуть входити зміст освіти, обставини учіння, педагогічні, колективні та інші впливи, а з іншого боку – внутрішні обставини, що організуються як *внутрішні проблемні ситуації кожного студента* –

**1 – виникнення:**

здивування, непорозуміння, пізнавальна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дії

**ВИКЛАДАЧ****ЗМІСТ НАВЧАННЯ****ТЕХНОЛОГІЇ,  
ФОРМИ,  
МЕТОДИ  
І ЗАСОБИ  
НАВЧАННЯ****4 – зняття:**

аналіз одержаного результату, перевірка розв'язку, використання здобутих знань за нових умов мисленнєвої роботи та навчальної діяльності

**СТУДЕНТ**

**2 становлення:** аналіз зв'язків відношень та інших характеристик пізнавального об'єкта, утворення пізнавального мотиву, словесне формулювання проблеми

**3 – розв'язання:** змістовний аналіз відношень між умовою й вимогою проблеми, відкриття раніше невідомих студенту зв'язків і властивостей пізнавального об'єкта, доведення основної гіпотези, обґрунтування позитивного результату

**Рис. 1. Модель повнофункціонального чотирьохетапного циклу навчальної проблемної ситуації (за А.В. Фурманом)**

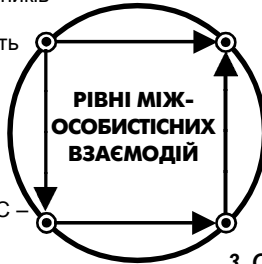
своєрідний синтез індивідуально-типових особливостей, мотивів, установок, минулого досвіду і здобутих знань, здібностей, інтенцій.

Психологічна теорія навчальної проблемної ситуації А.В. Фурмана [6; 9; 10] останню характеризує як такий теоретичний концепт, що містить чотири структурно-функціональних етапи свого розвитку – виникнення, становлення, розв'язування, зняття, у центрі яких є особистість з пошуковою активністю і творчими процесами мислення, переживаннями, здивуваннями, наполегливістю, сприйманням, пам'яттю, уявленням, а також правом вибору, який відіграє важливу роль при досягненні мети, тобто під час розв'язування та зняття навчальної проблеми як особисто значущої (див. рис. 1).

Одним із основних і водночас складних компонентів чотирьохетапного циклу НПС є міжособистісна взаємодія, яка виникає у системі відносин “викладач – студент”, “студент – студент”, що належить до універсальних властивостей спілкування, зумовлюючи всі його формовияви. “Саме від змістовної спрямованості спілкування учня з учителем і товаришами та їхнього взаєморозуміння залежить продуктивність мислення, інтенсивність перебігу соціалізації школяра, а відтак його розвиток як особистості, індивідуальності” [9, с. 63]. Це досягається тільки через єдність суб'єктно-об'єктної (пізнавальне ставлення учня до навчального змісту) і суб'єкт-суб'єктної взаємодій (діалогічні взаємостосунки між партнерами по навчанню) [10, с. 72].

**1. Емоційна взаємодія** учасників НПС, тобто їх пристрасність, спонтанність і безпосередність у мисленневому пошукуванні

**2. Пізнавальна взаємодія** у локалізованому просторі НПС – оцінка перебігу пошукової активності, її контроль, прийняття рішення щодо участі у розв'язуванні проблемної ситуації



**4. Гендерна взаємодія** учасників НПС: врахування не лише міжстатевих відмінностей та навчально-рольових особливостей, а й особистісного потенціалу та індивідуальнісної непересічності кожного

**3. Соціальна взаємодія** дотримання норм і правил паритетної педагогічної співдіяльності, взаємоповага і взаємодопомога

*Рис. 2. Рівні міжособистісних взаємодій у навчальній проблемній ситуації*

Водночас характерними рисами взаємодії є систематичність, регулярність дій суб'єктів пошукування. Це, фактично, “універсальна властивість усього існуючого світу речей і світу явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на інший” [3, с. 438], а також “взаємозалежний обмін діями за якого зароджуються спорідненість, координація обох суб'єктів...” і відбувається “взаємне регулювання, взаємовплив, взаємодопомога” [4, с. 216]. Відтак взаємодія – це “аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети” [1, с. 75]. У зв'язку з цим міжособистісну взаємодію у вітакультурному просторі НПС можна подати як систему чотириsegmentних залежностей, що доповнюють одна одну (*див. рис. 2*).

Отже, запропоновані рівні-сегменти міжособистісних взаємодій у форматі умов НПС теоретично розмежовують основні психологічні складові успішного розвивального навчання – його емоційність, пізнавальне напруження, соціальну злагодженість дій та гендерну адекватність. Їх взаємодоповнення – предмет окремого дослідження.

1. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: КДУ ім. Т.Г. Шевченка, 1995. – 304 с.

2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

3. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

5. Психологический словарь / Под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – М: Педагогика-Пресс, 1999. – 300 с.
6. *Фурман А.В.* Вступ до методології проблемного навчання. – К.: Ровесник, 1993. – 80 с.
7. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
8. *Фурман А.В.* Методологічний аналіз систем розвивального навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 96–107.
9. *Фурман А.В.* Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Рад. школа, 1991. –191 с.
10. *Фурман А.В., Скоморовський Б.Г.* Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. – К.: Зодіак–ЕКО, 1996. – 112 с.

## РІВНІ ІСНУВАННЯ СОЦІОСИСТЕМИ

Марія БРИГАДИР

*Визначені рівні існування соціосистеми як складного функціонального метаутворення, а також із позицій вітакультурної парадигми обґрунтовані параметричні показники життєдіяльності соціуму.*

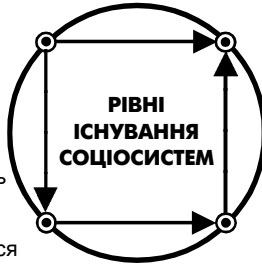
Соціосистема – це специфічна форма організації співжиття носіїв розуму, що схожа за функціонуванням до екосистеми. Остання забезпечує життєдіяльність біологічного співтовариства за певними законами співіснування. Соціосистема відрізняється від екосистеми за якісними ознаками: 1) наявністю єдиного господарського механізму; 2) розвинутим розподілом праці; 3) функціонуванням підсистем *пізнання, навчання, управління*; 4) розшируванням психічних процесів на свідомі і підсвідомі; 5) обов'язковою наявністю трансцендентної соціальної та індивідуальної діяльностей [3; 4]. Вона забезпечує підтримку та обмежено довге відтворення специфічних людських форм існування. Результативність першої і другої ознак визначає якість функціонування соціосистеми за показниками фізичного здоров'я, матеріального добробуту та цивілізаційного розвитку, всі наступні – забезпечують повноцінне функціонування суспільства в аспектах духовності, культури, соціальності, релігійності.

Соціосистема як функціональне метаутворення існує за певними рівнями: світова спільнота – нація, етнос – соціальний інститут – соціальна група (*див. рис.*). О. Конт визначив два види законів функціонування соціосистеми – статичні та динамічні [див. 1]. Перший вивчає та досліджує структуру суспільства, рівновагу й гармонію соціальних сил. Динаміка розглядає кожен стан соціуму як результат попереднього та причину наступного його розвитку, руху-поступу. Такі зміни відбуваються у пласті соціокультурного [5], вони діють за принципом ланцюгової реакції, спричинюючи деформації та реформи в усіх найважливіших аспектах



**1 – світова спільнота** – люди, які живуть на планеті Земля, взаємодіють за певними принципами та нормами співіснування живих істот та соціальних суб'єктів

**2 – нація, етнос** – культурні об'єднання, історичні феномени, у формуванні яких провідну роль відіграють процеси соціально-психологічного порядку, історичний досвід, пам'ять; відзначаються спільністю мови, культури та психічного стану, котрі виявляються відповідно в національній та етнічній свідомості і самосвідомості



**4 – соціальна група** – відносно стійка сукупність людей, котра утворюється на основі соціально значущої ознаки

**3 – соціальний інститут** – стабільна та інтегрована сукупність соціальних зв'язків, норм, ролей, статусів та цінностей, які регулюють визначені сфери соціального життя (економіка, освіта, політика, культура, сімейні відносини); головне її завдання – задоволення основних вітакультурних потреб

*Рис. Рівні існування соціосистем*

життєдіяльності соціосистеми (від нижчого її рівня існування до вищого і у зворотному напрямку).

Соціокультурні зміни є складним та багатоплановим метапроцесом, дослідження та вивчення якого вимагає використання новітньої методології. Саме з позицій вітакультурної парадигми А.В. Фурмана можливе пояснення функціонування соціосистеми як надскладного утворення організації культурної взаємодії індивідуальних та колективних суб'єктів життєреалізування [6]. Ця парадигма науково обґрунтовує дослідження соціуму за світоглядними універсальними – життя, культура, суспільство, творення та ін. Її змістові модули-складові зумовлюють параметричні показники життєдіяльності соціосистеми:

1) *простір* життєактивності суб'єктів соціосистеми, який уможливлується як *Дім* ковітальної буденності, що програмує зміст культуродіяльності учасників на кожному рівні існування соціуму;

2) *групова ідентифікація* колективних суб'єктів, учасників *ковітальної спільноти*, котрі творять довкілля і самих себе, що ситуативно визначає набір статусно-рольових характеристик кожного;

3) *форма взаємодії* учасників соціосистеми, яка спричинена особливостями "*культурного тіла*" та відображає культуро- та антропогенез групових суб'єктів;

4) *емоційний клімат* соціосистеми, який є проекцією *духовної аури* суспільства й визначає внутрішнє наповнення соціального життя.

Отже, соціосистема як функціональне метаутворення існує за певними рівнями, кожен з яких визначається масштабною організацією суб'єктів життя, зумовлюючи тим самим набір статусно-рольових та ціннісно-

смислових позицій кожного учасника. Традиційні дослідження життєдіяльності соціуму обмежуються вивченням фрагментарних явищ (соціально-статусна стратифікація, виборча активність, політичні рухи, вплив засобів масової інформації та ін.), пояснення яких вимагає узагальнення та обґрунтування. Вперше П. Сорокін з позицій системного та міждисциплінарного підходів описав соціальні процеси як соціокультурні флуктуації [5] й у такий спосіб сутнісно розширив методологічне поле соціології. Ми намагаємось запровадити нетрадиційну *вітакультурну парадигматику* у контексті пізнання довкілля [2], яка передбачає зреалізування системи переконань, цінностей та технічних засобів дещо іншого гатунку. Щонайперше вона обґрунтовує сутність теоретичної концепції функціонування соціосистеми у категоріях і поняття, що повноцінно відображають дію причинно-наслідкових зв'язків у всіх аспектах і проявах буття – житті, культурі, соціумі, розвитку і т. ін.

1. Гавриленко І.М. Соціологія. Кн. 2. Соціальна динаміка. – К.: ВЦ “Київський університет”, 2000. – 464 с.
2. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – 2004. – Випуск 4. – 64 с.
3. Моисеев Н.Н. Человек, среда, общество. – М. Прогресс, 1982. – 240 с.
4. Пригожин И., Стингерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
5. Сорокин П. Социальная и культурная динамика. – СПб.: РХГИ, 2000. – 465 с.
6. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ У СИСТЕМІ СТРУКТУРОВАНОГО ВІТАКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

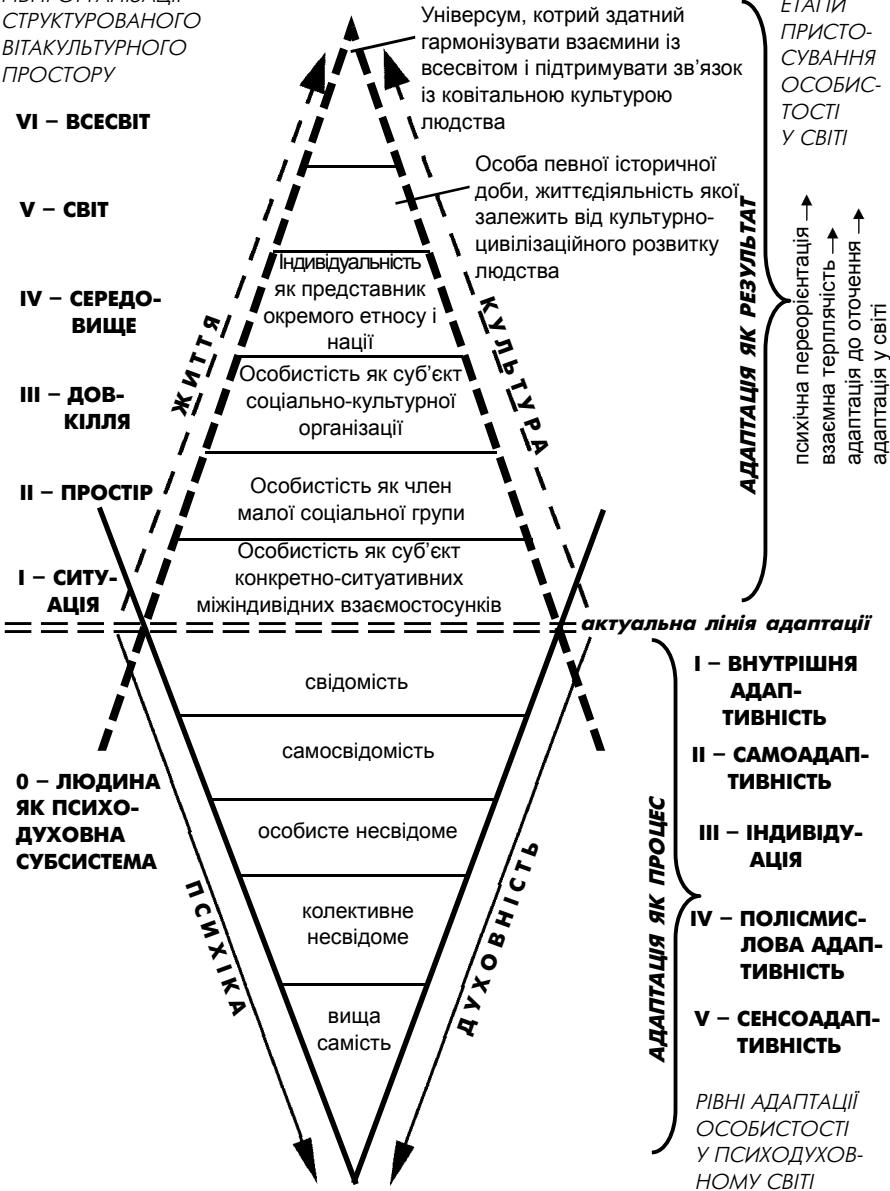
*Аналізується процес і результат адаптації особистості у системі структурованого вітакультурного простору (Всесвіт, Світ, середовище, довкілля, простір, Ситуація) і внутрішнього психодуховного світу (свідомість, самосвідомість, особисте несвідоме, колективне несвідоме, вища самість). Досліджуються основні етапи пристосування людини у світі та виокремлюються відповідні рівні адаптації у внутрішньому середовищі в контексті норм і категорій вітакультурної парадигми.*

Соціально-психологічний зміст понятійного обрамлення адаптації особистості у чи до середовища є досить складним і суперечливим. Зазвичай у традиційній науковій психологічній думці під *адаптацією* розуміють процес і результат активного пристосування людини до мінливого суспільного оточення за допомогою найрізноманітніших, індивідуально інтеріоризованих та екстеріоризованих, засобів (дії, вчинки, діяльність) [1; 4; 8]. Відтак, організуючи системне пізнання, потрібно мати на увазі, що психологічному аналізу на рівні суб'єкта відповідає та ділянка понятійного поля, яка описує адаптацію як процес, а на рівні особистості – адаптацію як результат. Отож, коли мовиться про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про “адаптивність, не- чи дезадаптивність” людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, невротизм тощо), то буде правильним уживання термінів “адаптованість, не- чи дезадаптованість” особистості [8, с. 15–16].

Якщо брати до уваги процесуальний характер адаптації, то потрібно пам'ятати, що “людина ... ніколи не зіштовхується із “Світом як таким”. Вона завжди має справу із Світом, зупиненим і відкалькованим у формах і категоріях Культури” [9, с. 156]. Щоразу нескінченний, різноманітний і неперервно мінливий Світ постає перед індивідом у своїх привласнених і фрагментарних проявах, які потрібно якимось чином “зупинити”, “схопити”, “структурувати” у щось відносно стійке [Там само, с. 156]. Це означає, що індивід, котрий зростає фізично й утверджується соціально, активно освоює та реконструює *життєвий простір*. Водночас останній, характеризується складністю і невичерпністю, організується у свідомості людини як багаторівнева структура (*див. рис.*). До конкретної особи докільля висуває певні очікування і вимоги з тим, щоб вона власну поведінку будувала відповідно до них. Отож адаптація до певного рівня структурованого вітакультурного простору (Всесвіт, Світ, середовище, докільля, простір, Ситуація) відбувається поетапно.

Першочергове значення має *психічна переорієнтація* особистості, яку характеризують як вироблення таких оцінок і таке розуміння ситуації, котрі відповідають ціннісним орієнтаціям і прийнятим нормам та еталонам поведінки нової групи [4, с. 46–48]. Цей етап часто містить і процеси зміни та формування нових соціальних установок, хоча здебільшого аналізована переорієнтація залишається на рівні соціального конформізму і не призводить до суттєвих змін. На другому етапі як особистість, так і її соціально-культурне оточення проявляють *взаємну терпличість* до цінностей, норм і форм вининення один одного, визнаючи їх рівнозначність. Далі відбувається процес внутрішнього прийняття індивідом базових вартостей нового докільля, а водночас і визнання останнім деяких ціннісних орієнтацій свого нового члена: так постає *адаптація до середовища*. Тут

РІВНІ ОРГАНІЗАЦІЇ  
СТРУКТУРОВАНОГО  
ВІТАКУЛЬТУРНОГО  
ПРОСТОРУ



*Рис. Модель-конфігуратор адаптації особистості у системі структурованого вітакультурного простору і внутрішнього психодуховного світу*

процес акомодатції слугує методом розв'язання соціальних конфліктів. Повне пристосування виникає тоді, коли індивід цілком відмовляється від своїх попередніх цінностей й асимілюється до певної вітакультурної ситуації: так утверджується *адаптація у довкіллі*. Однак слід зауважити, що знання попередньої системи культурних переконань ніколи повністю не зникає із психіки індивіда. Воно часто залишається там у якості несвідомих архетипових елементів ковітальної культури соціуму. Тому привласнення нових цінностей і норм не завжди руйнує попередні навіть на рівні окремої особистості: воно лише витісняє їх із сфери свідомості [4; 7].

Відтак актуальним видається виокремлення людини як психодуховної субсистеми, внутрішній світ якої також структурований відповідним чином (*див. рис.*). Адже адаптивна активність особистості не обмежується спрямованістю на соціальне оточення. Її інтенційним об'єктом постає і внутрішній стан, власні характерологічні ознаки, вибори і рішення, норми і духовні цінності, вчинки та їх результати. На свідомому рівні людина стикається із доцільністю внутрішньої адаптивності до своєї зовнішності і власних вітальних можливостей, інтелектуальних та емоційних особливостей, результатів своєї діяльності і власного соціального статусу, нарешті до себе як цілісної особистості, котра має індивідуальну неповторність і певні ціннісні орієнтації [6, с. 137]. Рівень самосвідомості спричинює розгортання рефлексії – заново аналізуються варіанти вибору, ретроспективно оцінюється і переоцінюється кожен з них, припускається інший спосіб розв'язання проблеми. Така внутрішня “робота” не має загально визначених і фіксованих часових меж: вона може тривати від кількох хвилин до декількох місяців, а навіть і років [4; 6; 8]. Це і буде процес *самоадаптивності*.

Несвідома психіка, за К.Г. Юнгом, поєднує особисте і колективне несвідоме. Біологічні інстинкти він образно назвав “душами” і відвів їм простір індивідуального несвідомого, а до колективного несвідомого відніс сферу, де зберігається досвід попередніх поколінь, котрий утворений сукупністю архетипів [2; 5]. Відтак особисте несвідоме характеризується процесом індивідуатії – адаптацією тваринних інстинктів до існуючої культури [2, с. 14], а у випадку повної реалізації трьох принципів причинності (“внутрішнє – майбутнє – метасистемне”) головною силою сфери колективного несвідомого треба вважати духовність, а ядро особистості повинні утворювати її інкарнації – святості і святині [Там само, с. 15]. Саме останнє сприяє розгортанню процесів полісміслової адаптивності особистості і наближенню людини до найвищого рівня її адаптації у власному психодуховному світі – *сенсоадаптивності*. Вища самість (“внутрішній бог” за Р. Ассаджіоллі) обстоює ідеальну потребу пізнання (світу, себе, сенсу і свого призначення у житті) – духовність. Складність соціально-психологічного дослідження цього феномена спричинена, з одного боку, його буттєвою всезагальністю, що повно не може бути пізнана науковим методом, з іншого – індивідуальною унікальністю форм духовності і душевних станів, які

важко розпізнати, а тим більше спрогнозувати чи відтворити. Найкращі умови для плекання духовності створюються за експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання, квінтесенцію якої становить гірлянда психолого-мистецьких інноваційних технологій: чуттєво-естетична, установчо-мотиваційна, теоретично-пошукова, оцінювально-сміслова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольно-рефлексивна, духовно-естетична, спонтанно-креативна [7, с. 53].

Проведений аналіз показує, що розмежування процесуального і результативного аспектів поняття адаптації людини “у” чи “до” середовища, структуривання вітакультурного простору й психодуховного світу дає змогу більш диференційовано репрезентувати палітру реальної взаємодії особистості із зовнішнім і внутрішнім світами. Адже кожна особистість турбується про те, щоб зберегти рівновагу всередині своєї унікально-своєрідної підсистеми і водночас гармонізувати взаємовідносини із оточенням.

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 92–100.
2. Гуменюк О.Є. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума: Лекція. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 40 с.
3. Мещанова Г. Моніторинг розвитку особистості як суб’єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. – 2001. – № 4. – С. 114–144.
4. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, 1988. – 364 с.
5. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Сарджевеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 208 с.
7. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
8. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
9. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 154–166.
10. Шедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.

## ФОРМОВТІЛЕННЯ ОСНОВНИХ ЕТАПІВ РОЗВ’ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАДАЧІ У СЦЕНАРІЇ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

Тетяна НАДВИНИЧНА

*На основі раніше обґрунтованих та виділених етапів постановки та розв’язування навчальної задачі зроблена спроба описати її*

*формовтілення в освітньому сценарії навчального модуля за інноваційної модульно-розвивальної системи, що дає змогу учневі, у результаті вдалого використання вчителем психомистецької технології драматичного перебігу освітнього дійства, не лише оволодіти певними теоретичними знаннями та практичними вміннями, а й безпосередньо долучитися до внутрішньо вмотивованого теоретизування і добування особистісних знань та вироблення досконалих пізнавальних умінь.*

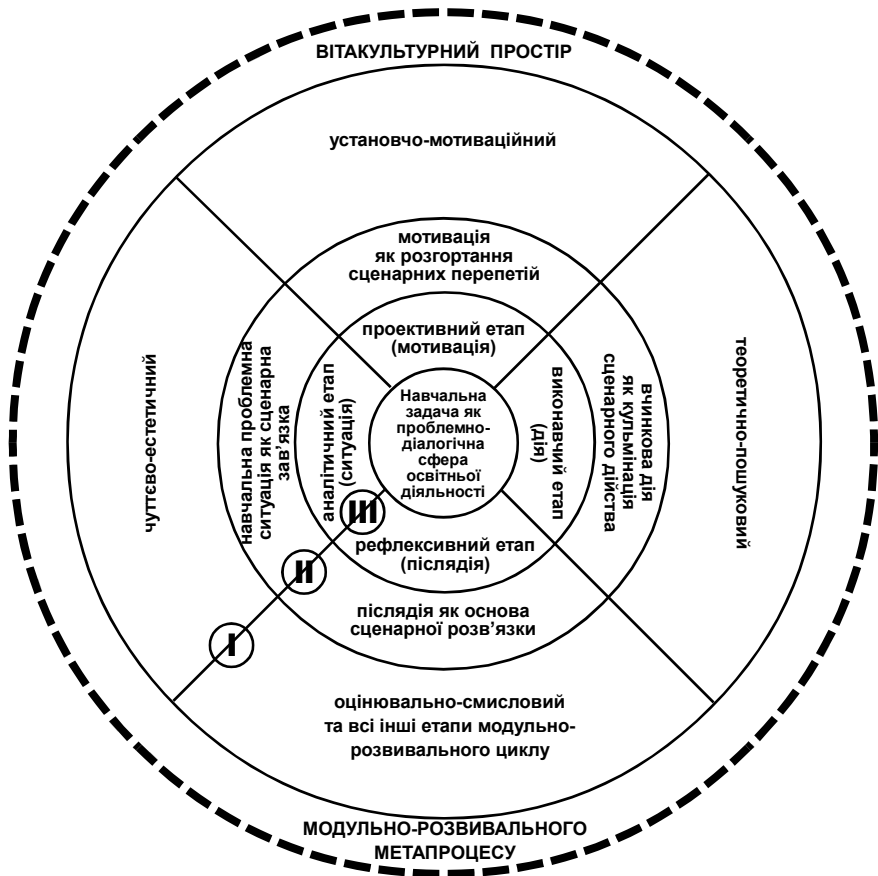
Центральною ланкою будь-якої діяльності, зокрема навчальної, є активна, творча взаємодія людини і довкілля, що найбільш повно проявляється при постановці та розв'язуванні різного типу психолого-педагогічних, у тому числі навчальних, задач [1; 7; 8]. В інноваційній системі модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана вони розглядаються як такі, що функціонують у комунікативно-пізнавальному пласті організованих взаємин та передбачають не тільки транслявання знань і формування відповідних умінь, а й сприяють у перспективі розгортанню освітньої діяльності, формуванню високоєфективних і досконалих норм та цінностей [див. 6]. Головна особливість даного типу задач полягає в тому, що необхідним компонентом їхньої реалізації є активна позиція учня як бажання не просто оволодіти певною частиною соціокультурного досвіду, а й прагнення пізнавально утвердити себе в довкіллі, здолати конфлікт між недосконалістю власної інтелектуальності і підвищеними вимогами шкільного оточення. Тут основне завдання вчителя – створити такий соціально-культурно-психологічний простір [2], який би максимально забезпечував внутрішню причетність кожного до ситуацій безперервної модульно-розвивальної взаємодії, коли “досягнення мети стає життєво необхідним кроком, довершеним вчинком” [6, с. 236]. А для цього педагогу-досліднику треба мати у своєму розпорядженні особливий набір оргтехнологічних та програмово-методичних засобів, що розроблені у системі модульно-розвивального експериментування. Так, вдалою інтегральною альтернативою традиційним засобам, формам і методам класно-урочного навчання тут є *навчальний модуль* – “відносно самостійна, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів, що оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізку вивчення навчального курсу” [6, с. 313], а прототипом класичного плану-конспекту уроку є *сценарій навчального модуля*, або ще освітній сценарій. Якщо у першому зазвичай відображений хід заняття, зміст завдань та вправ, що використовуються під час його проведення, та алгоритмічний опис дій учителя, які спрямовані на забезпечення поетапного контролю за навчальною діяльністю учнів, то другий містить наукове висвітлення основної сюжетної лінії психодраматичного перебігу модульно-розви-

вальних занять інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-естетичного і духовно-креативного типів.

Відповідно до раніше обґрунтованої нами циклічної схеми функціонування навчальної задачі [3; 4], що ґрунтується на виокремлених А.В. Фурманом чотирьох основних етапах процесу розв'язування психолого-педагогічних задач, які за логікою розгортання співпадають із психологічною структурою вчинку (за В. А. Роменцем) – ситуація, мотивація, вчинкова дія та післядія, можна обґрунтувати її формовтілення в освітніх сценаріях, що задіюють перші чотири етапи повного функціонування циклу модульно-розвивального навчання, тобто стосуються його інформаційно-пізнавального періоду. Перебіг розвивальної взаємодії конструюється відповідно до завдань, які вирішують навчальні задачі і реалізація яких здійснюється упродовж першої психомистецької дії із залученням 1–4 актів – чуттєво-естетичного, установчо-мотиваційного, теоретично-пошукового, оцінювально-смыслового (*див. рис.*). Відтак навчальну проблемну ситуацію, що вдало підготована та зорганізована вчителем, є підстави трактувати як *сценарну зав'язку*, яка знаменує початок навчально-пізнавального дійства й одночасно слугує відправною точкою виникнення конфлікту між наявними знаннями і вміннями учня та бажаними, поки що відсутніми. Основний момент особистого доручення учня до пошукової активності полягає в усвідомленні ним важливості подій, що відбуваються, а також прийнятті відповідного вольового рішення щодо подолання низки пізнавально-смыслових суперечностей. Іншими словами, кожен учень має самовизначитися, мотиваційно збадьоритися у напрямку впевненого “переборення конфліктності і прийняття рішення діяти певним чином” [5, с. 30]. Звідси природно, що найбільш прийнятними особливостями перебігу навчального ритму будуть *сценарні перипетії*, які, внаслідок вдалого оперування різними типами розв'язкового змісту навчальної взаємодії, конкретизуватимуться у єдиному ланцюзі ситуацій проблемно-пізнавального напруження. Мотиваційні протиборства триватимуть доти, поки учні не почнуть виявляти теоретико-пошукової активності, себто здійснювати вчинкові дії. Так досягається пізнавальна *кульмінація сценарно заданого навчального дійства*, що є своєрідною межею у розгортанні освітніх подій на уроці. Отож готовність до здійснення навчального вчинку засвідчується тим, що наступна подія пошуку-творення нових знань виявляється не просто умовою, а приводом для цього здійснення. Логічно, що на завершальному етапі школярі усвідомлюють свою учбову діяльність і співвідносять її із встановленим еталоном, що знаменує *сценічну розв'язку* пізнавально-смыслових суперечностей і на певний час знімає драматичну ситуацію, коли ними “по-новому сприймається увесь перебіг навчальних подій, переоцінюються принципи (світоглядні, ціннісні орієнтири), якими вони користувалися до цього” [6, с. 237].

Отже, на противагу традиційним програмово-методичним засобам, що використовує класно-урочна система, основною метою створення освітнього





*I* – етапи модульно-розвивального процесу

*II* – спрощена модель психомистецького перебігу навчального модуля

*III* – етапи розв'язування навчальної задачі

*Рис. Формотвілення основних етапів розв'язування навчальної задачі в освітньому сценарії навчального модуля інформаційно-пізнавального типу*

сценарію інформаційно-пізнавального типу є прагнення максимально збагатити науково-культурний досвід учня шляхом постановки перед ним різноманітних навчальних задач і в такий спосіб долучаючи його до неповторного психодраматичного освітньо-пізнавального діяння, котре забезпечує як особистісне привласнення нових теоретичних знань, так і прискорений розумовий розвиток кожного учасника освітніх взаємостосунків залежно від його ментального потенціалу.

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
3. Надвичнича Т. Особливості функціонування навчальної задачі за інноваційної модульно-розвивальної системи навчання // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 48–50.
4. Надвичнича Т. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 76–86.
5. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
6. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
7. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.
8. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДОЛОГУВАННЯ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

Лілія РЕБУХА

*Методологія психологічної експертизи освітніх інновацій характеризується об'єктивними складовими, що є обов'язковими компонентами у сфері пошуку та реалізування методолога-експерта. Уперше пропонується п'ятипоясова модель професійної діяльності експерта, котра описує методологування та критерії достовірності його дій із їх сутнісною характеристикою.*

Методологічна робота – обов'язкова ланка у системі теоретичних пошуків, у якій мають місце *об'єктивні складові* щодо різних форм людської діяльності, а саме: *ідеальний об'єкт, предмет наукового пізнання, методи дослідження та експеримент* [4, с. 5]. Стосовно методології психологічної експертизи це означає, що її складовими в нашому випадку є специфічні *ідеальний об'єкт і предмет, основний метод і практика* особливого типу (*див. рис 1*). Отож для аналізованого різновиду методології характерна певна структура та її організація, способи і засоби діяльності [2].

Водночас професійна робота методолога-експерта модульно-розвивальної системи навчання залежить від його активної участі у діяльності наукової школи А.В. Фурмана, яка вирізняється самобутніми концептами і мислесхемами, понятійним апаратом і парадигматикою, певними нормами і засобами інтерпретації отриманих теоретичних, проектних та емпіричних результатів [1; 5]. У такий спосіб *методологія експертного оцінювання* об'єктивує і відрефлексовує зміст вітакультурно

1 – модульно-розвивальна інноваційна школа – ідеальний об'єкт пізнання

2 – психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу – предмет пізнання



4 – психолого-педагогічний експеримент з модульно-розвивального навчання – освітня інноваційна практика

3 – теоретичне моделювання (зберігає переваги теоретичного методу осмислення дійсності і враховує її емпірично-досвідні параметри) – метод дослідження

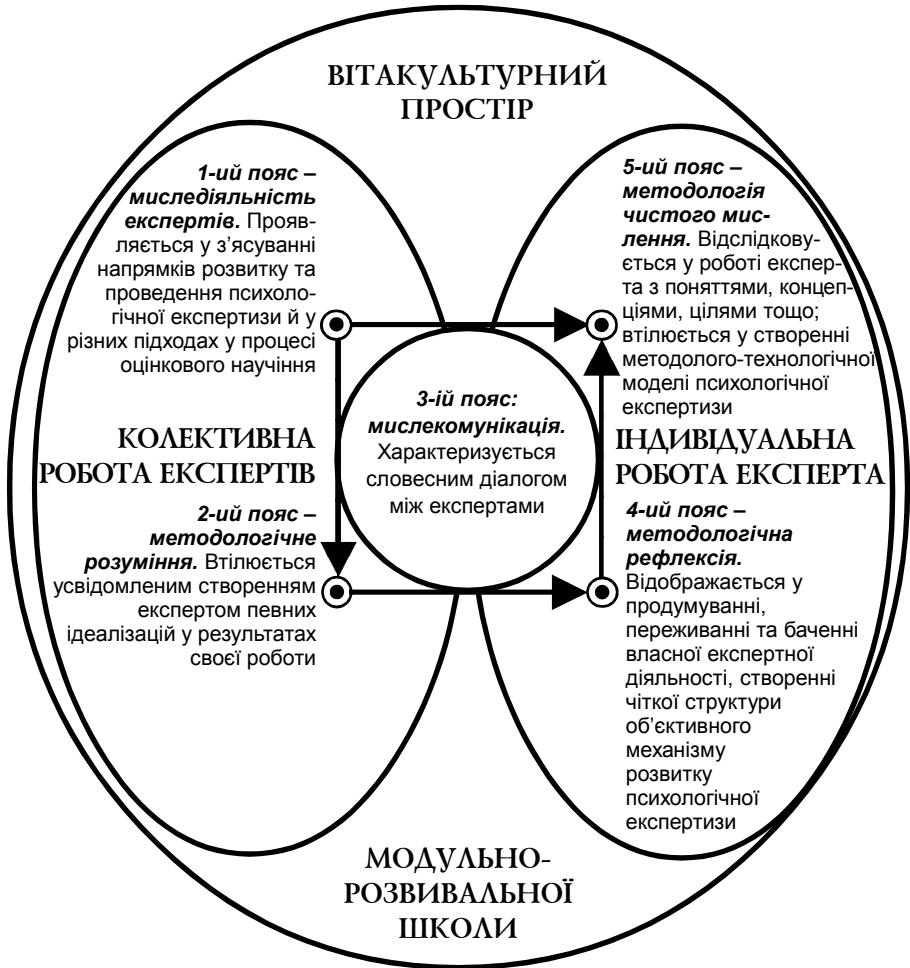
*Рис. 1. Складові методологічної роботи психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання*

зорієнтованого модульно-розвивального навчання, *утверджує самопізнання і самотворення* навчального процесу та суб'єктивно й професійно здійснюється на індивідуальному та колективному рівнях як специфічна надскладна діяльність (рис. 2).

*Особливістю цієї моделі є:* а) мисленнєве осягнення сутнісних зв'язків між інноваційними категоріями, що визначають можливість проведення психологічної експертизи; б) розгортання професійного методологування – ПМ (термін А.В. Фурмана) [5, с. 6]), котре організується від першого до п'ятого класу й розширює простір методологічного професіоналізму; в) незалежність методологічної роботи експерта при проходженні відповідних поясів; г) наповнення кожного поясу змістовими характеристиками його досконалої професійної діяльності.

Важливо відмітити, що *системно-структурна модель миследіяльності* (МД), запропонована Г.П. Щедровицьким, містить “три відносно автономних пояси, що розташовані горизонтально один над одним: 1) пояс соціально організованого і культурно закріпленого колективно-групового миследіяння, 2) пояс поліфонічної і поліпарадигматичної думки-комунікації і 3) пояс чистого мислення” [6, с. 286]. Створена нами модель миследіяльності експерта (рис. 2) ґрунтується на розмежуванні п'яти поясів – М, Рф, Д-К, Р, мД (див. статтю А.В. Фурмана у цьому номері – с. 4–11).

Предметом вивчення ПМ як першого поясу миследіяння є колективне дослідження експертами загальної структури психологічної експертизи, з'ясування напрямків її розвитку відповідно до настановлень і норм ВК-парадигми. Відтак у процесі спільної організованої роботи світ МД має реальне підґрунтя, оскільки у груповій роботі обговорюється модульно-розвивальна школа як об'єкт колективного вивчення, що пізнається в одному з предметів – психологічній експертизі. Експертами встановлюється нормовідповідність між змістом програми дослідження та реалізацією її цілей, завдань, умов. Ґрунтовний аналіз взаємозв'язку різних оцінкових



*Рис. 2. Пояси методологування у системі психологічної експертизи інноваційної школи модульно-розвивального типу*

підходів у процесі здобування нової інформації дозволяє експерту змістовно мислити, розширювати свій погляд на можливості професійної експертизи, починаючи від теоретичного дослідження запропонованого об'єкта і продовжуючи аж до конкретної практичної роботи. У нашому випадку модель організації психологічної експертизи [3, с. 212] – це приклад миследіяльнісного нормовідповідного зреалізування, що демонструє тісний зв'язок між етапами здійснення психологічної експертизи, а відтак і перехід експерта від певної миследії до методологічної рефлексії.

Разом з тим зосередження уваги на рефлексивно-мисленнєвому напруженні на другому поясі ПМ допомагає експерту-науковцю побачити психологічний зміст експертної оцінки як у минулому, так і в майбутньому, сприяє розвитку творчої діяльності та передбачає його дію з наступним рефлексивним продумуванням: від неможливості проведення вітакультурної психологічної експертизи через усвідомлення складних широкомасштабних завдань модульно-розвивальної школи до пошуку адекватних складових-новоутворень, що прийнятні для їх вирішення.

Особливим є третій пояс методологування – *мислекомунікація*, котра відображається у словесній адекватності думок колег, за якої професійна діяльність забезпечується живим звуком у відшуканні істини щодо проведення психологічної експертизи та відтворюється за допомогою словесних текстів.

Методологічне розуміння уможлиблюється за допомогою здатності методолога-експерта відтворити артикульовані думки колег за дискусійних та комунікативних умов, причому без спотворень та з подальшим можливим продовженням (четвертий рівень). Крім того, ПМ, що утверджує самопізнання і самотворення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи, відбувається за активної ситуативної участі представників наукової школи у методологічних семінарах та щорічних зібраннях. Тоді власна проблемна свідомість експерта переходить від нерозуміння до розуміння з усвідомленням недосяжності певних сегментів експертної системи. Передусім мовиться про найвищий, п'ятий, пояс методологування – *чисте мислення*, яке, за Г.П. Щедровицьким, розгортається у невербальних схемах, формулах, таблицях тощо [6]. Воно потребує окремого розгляду, оскільки виходить за предметні межі цієї публікації.

Відтак експертне методологування як професійна діяльність поєднує *колективне мислення* (I–II пояси), *мислекомунікацію* (III пояс) та *індивідуальне методологічне мислення* (IV–V пояси), котрі забезпечують інноваційний розвиток експертної системи та виявляються у різних видах діяльності експерта, зокрема таких, як дослідження, проектування, управління, конструювання знаннєвих систем.

1. Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Збірка матеріалів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти (1 листопада 2004 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 80 с.

2. *Ребуха Л.* Методологічне обґрунтування психолого-педагогічної експертизи інноваційних систем освіти // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до Другої регіональної науково-методичної конференції (31 січня 2003 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 62–64.

3. *Ребуха Л.* Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 201–216.

4. *Фурман А.В.* Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.

5. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.

6. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

## ПОЗАТЕКСТОВИЙ КОМПОНЕНТ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Андрій ГІРНЯК

*Модульно-розвивальний підручник (МРП) в авторській освітній системі проф. А.В. Фурмана є поліфункціональною засобовою одиницею вчителя і учнів. У цій публікації тезово обґрунтовується один із малодосліджених у вітчизняній теорії і практиці функціональний блок інноваційних навчальних книжок – комунікативність, що висвітлюється на основі виділених нами вербальної та візуально-комунікативної функції МРП. Науково-системному аналізу також підлягає формозмістовий прояв інформації у системі модульно-розвивального оргциклу, підсумки котрого презентовані у вигляді багатопараметричної таблиці, що містить чіткі вертикальні та горизонтальні зв'язки між комірками у колонках і рядках. Отож доводиться не лише діалектичний взаємозв'язок графіко-ілюстративного матеріалу з іншими видами засобового інструментарію учня, що використовуються у процесі його освітньої діяльності (текст, внутрішнє і зовнішнє мовлення), а й розкривається принципова можливість почергової функціональної адаптації позатекстового компонента МРП до кожного із чотирьох періодів дидактичного модуля як системи освітніх задач.*

Текстовий та позатекстовий компоненти МРП містять численні різновиди освітніх каналів (монологічний, пізнавальний, проблемно-пошуковий, евристичний), завдяки яким задається значеннєве й смислове поле вітакультурної соціальної взаємодії. Оскільки конкретними носіями освітніх значень є мова й різні знакові засоби-системи (схеми, формули, символічні образи тощо), то під *комунікативністю* навчальної книжки будемо розуміти не стільки зовнішнє спілкування, скільки підґрунтя для внутрішнього діалогу, який активізує мислення, цикли діяння, самопізнання, самооцінки і самоконтролю [3]. Про рівень комунікативності МРП свідчить повнота реалізації ним *візуально-комунікативної* та *вербальної* функцій.

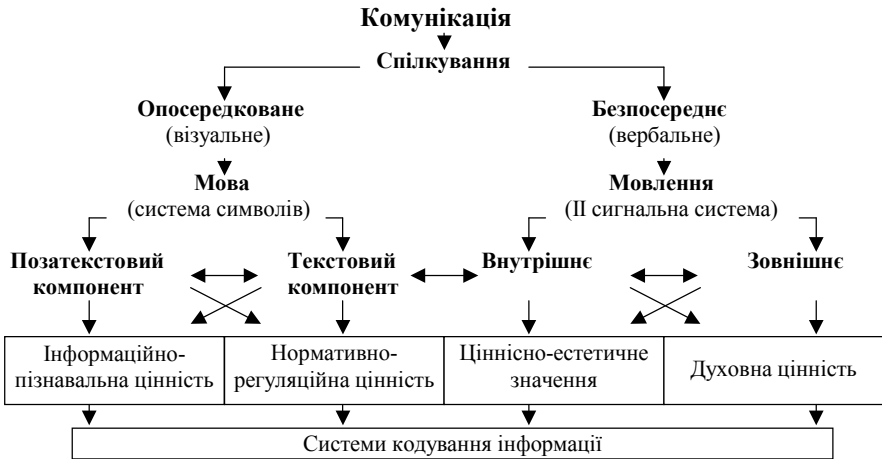
*Візуально-комунікативна функція* позатекстового компонента МРП полягає у тому, що з допомогою графіко-ілюстративних матеріалів учні оволодівають графічним методом науки як засобом візуальної комунікації. Загальна грамотність сучасної людини полягає не тільки у мовленнєвому багатстві, повноті і правильності використання лексики, а й і у так званій

*графічній освіченості* [5, с. 79]. Символічні та абстрактні графіко-ілюстративні знаки і символи, що одержали міжнародні стандарти та інваріанти форм і значень, можна зрозуміти (декодувати, інтерпретувати), лише ознайомившись із способом їх читання і маючи певний рівень графіко-візуальної грамотності, культури бачення. Оскільки малювання, побудова схем, діаграм є знаковою діяльністю, то у її процесі учні вчаться вживати *знаки*, відкривають для себе знаковий смисл графічних побудов. Одночасне називання словом-іменем предмета і його графічна побудова насичує *значення* слова знаковим смислом, концентрує увагу дитини на деяких властивостях предмета, що по-новому осмислюються через зображення-еквівалент. Тим самим дитина відкриває для себе ще один шлях пізнання [1, с. 478]. Повноті реалізації цієї функції позатекстового компонента МРП сприяють графіко-ілюстративні засоби (натуралістичні, символічно-абстрактні, схематизовані), апарат орієнтування у підручнику (вказівники, заголовки, рубрикації, сигнали-символи тощо), комікси як особлива форма візуальної комунікації, умовні позначення та окремі особливості поліграфічного виконання навчальної книжки.

*Вербальна функція* позатекстового компоненту МРП, втілення котрої сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку зв'язного мовлення учня та його емоційного ставлення до навчального матеріалу. Ця функція реалізується шляхом введення наступника у навчальну ситуацію, за якої він одночасно аналізує наочно подану ситуацію і будує вербальне повідомлення, тобто розв'язує одразу мисленнєву і комунікативну задачу. Прикладом створення таких ситуацій є завдання типу: "придумай на основі ілюстрації казку", "склади оповідання", "озвуч малюнок", "спрогнозуй продовження", "виголоси на основі зображення доповідь чи промову" тощо. За Г.С. Костюком, вербальний аналіз зображення є активним процесом, під час якого задана ситуація неминуче поєднується з низкою суб'єктивних привнесень, доповнень, елементів співтворчості. Учень, котрий описує зображення у зовнішньому мовленні, одночасно здійснює перцептивні, мисленнєві, імажинативні і комунікативні дії, внаслідок яких поглиблюється аналіз ситуації, коректується уявлення про її компоненти і зв'язки між ними [4, с. 78].

Позатекстовий компонент МРП (*рис.*), що формовиявляється у невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, має бути діалектично пов'язаним із словесними текстами підручника засобом підмалюнкових надписів, запитань і завдань до ілюстрацій. Це дасть змогу забезпечити реалізацію умов синхронності та комплексності, за яких ілюстрація розглядатиметься у певному контексті та у єдності з текстом [5, с. 110]. Саме тоді ілюстративні матеріали, що пов'язані з текстом багатофункціонально та поліпроблемно, будуть спрощувати розуміння його складних вузлів і допомагати долати неочевидні пізнавально-сміслові суперечності, які виникають під час пошуково-інтуїтивної та оцінювально-нормативної діяльності читача [2; 6].

Позатекстовий компонент МРП, завдяки вищепрезентованим функціям, також має тісні взаємозв'язки із внутрішнім та зовнішнім мовленням читачів



**Рис. Позатекстовий компонент МРП як засіб комунікації**

(рис., табл.), що дає змогу кожному з них протягом розгортання дидактичного модуля переходити від поетапного занурення у соціально-культурний зміст навчального курсу до внутрішнього психологічного вивільнення, котрі, за А.В. Фурманом, є основоположними соціально-психологічними механізмами розвитку особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума [див. 7, с. 115].

Крім того, занурення-вивільнення може ситуативно відбуватися у межах самого графіко-ілюстративного формовияву інформації (табл.). Адже межове зосередження учнівської уваги упродовж аналізу графіко-ілюстративного матеріалу МРП, пізнавально-вольові зусилля, котрі супроводжують пошук особистісних смислів, трансформуються на наступних етапах модульно-розвивального оргциклу у спонтанно-креативну художню творчість наступників, вираження засобами мови ілюстрацій власних психічних станів, переживань, ставлень до опанованих знань, умінь, норм і цінностей. Отож позатекстовий компонент МРП за певних умов ефективно задіює різні ступені-механізми внутрішнього прийняття соціально-культурного досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. У такий поліпроцесний спосіб організується модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної взаємодії (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний періоди), яка оптимізує психосоціальний розвиток учнів, у т.ч. зростання їхнього розумового, соціального і духовного потенціалу [7, с. 118].

Модульно-розвивальна система реалізує структурно-функціональну модель соціального розуміння, відповідно до якої проходження вчителем і учнем навчального курсу організовується у дві фази – як інтелектуальне і духовне розуміння (таблиця), що диференціюються на сукупність процесів мисленнєвого відтворення особистістю зовнішнього і внутрішнього світу – сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуєчих і духовно-креативних, а тому й спричинюють глибинне



Таблиця

**Формозмістовий прояв інформації у системі модульно-розвивального орциклу**

Форма Зміст	Ілюстрація	Текст	Внутрішнє мовлення	Зовнішнє мовлення	Форма Ро- зуміння
Інформаційно- пізнавальна цінність	Фотокартка у паспорті	Паспортні дані (вік, стать, національність)	Я-рефлексивне (Я-реальне, Я-ідеальне, Я-дзеркальне), автобіографічний самозвіт	Вербальна самопрезентація	Інтелектуальне
Нормативно- регуляційна цінність	Карта-схема розташування анатомічних органів людини	Перелік частин організму та їх розташування	Внутрішній план дій щодо організації певного процесу	Усна консультація- інструктаж	
Ціннісно- естетичне значення	Живописний портрет	Краса людини, змальована у поетичній формі	Активне сприйняття- проживання художнього твору	Емпатійний обмін враженнями, думками	Духовне
Духовна цінність	Ікона	Біблійний текст	Молитва	Проповідь	

Занурення
Вивільнення

осягнення значень, смислів, змісту [Там само].

Отже, завдяки позатекстовому компоненту МРП учні мають змогу кожного ситуативного моменту декодувати своєрідні інформаційно-психологічні культурні кванти й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір сегментами власного досвіду (проілюструвати, розфарбувати сторінку тощо) [3]. Водночас графіко-ілюстративні компоненти мають поєднуватися структурно-функціональними зв'язками з текстовою складовою підручника та задіювати систему мовлення (внутрішнє, зовнішнє), виходячи на соціально-психологічні процеси занурення-вивільнення, які в діалектичній єдності сприяють самореалізації Я особистості.

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Гіряк А. Зміст, структура та оформлення розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 217–241.
3. Гуменок О.С. Комунікативний формат спілкування як актуалізація інформаційно-освітнього простору // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 17–21.
4. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – 143 с.
5. Функции художественно-графического оформления учебников: Современ. учеб. кн.: Пер. с серб.-хорв. / Под ред. Г.М. Донского. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
6. Фурман А. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49.
7. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

## МОДУЛЬ 3 (2006 рік)

Я знаю, немає нічого в них кращого,  
як тільки радіти й робити добро  
у своєму житті.

...

І я бачив, – нема чоловікові кращого,  
як ділами своїми радіти,  
бо це доля його!

(Біблія. Книга Еклезіястова. – 3.12; 3.22)

# ОСВІТОЛОГІЯ ЯК СИНТЕТИЧНА НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА: ПРОБЛЕМА ЗАВДАНЬ, ОБ'ЄКТА, ПРЕДМЕТА, МЕТОДУ

Анатолій В. ФУРМАН

*На тлі методологічного визначення еталонного набору епістем будь-якого повноцінного наукового предмета формуються не лише ідеї і завдання, об'єкт і предмет освітології як нової поліпредметної наукової дисципліни, а й наводяться дослідні та експериментальні факти, аргументується основний її метод – вітакультурного обґрунтування. Доводиться, що інноваційна освітологія модульно-розвивального змісту вперше досліджує у взаємодоповненні і повноті видимий освітній метапроцес, або так звану формальну освіту, та невидимий, проте доконче дійсний і тотально впливовий, тобто неформальну освіту, котра є визначальною у психокультурному розвитку і позитивній самореалізації людини упродовж життя.*

**До історії питання.** Ідея освітології як синтетичної наукової дисципліни, котра б інтегрувала знання різних наук (щонайперше філософії, соціології, психології, фізіології, педагогіки, антропології) 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). У результаті її багаторазового комунікативного опрацювання з'явилася схема структури

освітології, що датується 30.08.1997 і взаємодоповнює епістемі, методологеми, технологіями та інші складові чотирьох науково-змістових модулів – соціально-культурної парадигми (доктрини) національної освіти [6, с. 112–123], теорії освітньої діяльності (як окремого проекту), модульно-розвивальної системи інноваційного навчання [4] та фундаментального соціально-психологічного експерименту [9]. Проте перша публікація під назвою “Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства” з’явилася лише на початку 2003 року в газеті “Влада” [10]. Незважаючи на науково-популярний стиль викладу матеріалу, вона все ж чітко окреслює як проблемно-предметне поле освітології, так і вказує на основні закономірності та факти розвиткового перебігу невидимого освітнього метапроцесу.

Власне наукова стаття побачила світ під завісу 2003 року під назвою “Постання освітології, або похід за горизонт відомого” [5]. Вона є *програмною* у повному розумінні цього слова, адже не просто констатує, що “наука, об’єктом якої є освіта, виокремлюється у самостійний напрямок – *едукологію*” [1, с. 85], як це роблять Н.В. Бодровська, А.О. Реан, а аргументовано окреслює онтологічний формат надскладного *освітнього театру-простору глобального вітакультурного повсякдення* у діалектичній єдності його видимої і невидимої соціумних стихій, що описується системою нових гносеологічних конструктів (формальна і змістова освітологія, вітакультурний простір освітньої сфери, організоване культуротворення, психодуховний світ Я людини тощо). Загалом термін “освітологія”, на наше переконання, вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, щонайперше збагачує еталонну квітальну практику його мовленнєвого етикету.

Здійснений теоретико-методологічний прорив в осмисленні багатовимірної сутності освітології природно зумовив наступний крок: Сьоме зібрання авторської наукової школи, котре відбулося 11.11.2005 року в м. Бердичеві Житомирської області, було присвячене темі “*Освітологія: проблема об’єкта, предмета, методу*”. Пропонований модуль підготовлений на матеріалах виступів учасників цього зібрання, а цей текст сутнісно становить головний зміст тоді виголошеної нами засадничої доповіді.

**Епістемологічні одиниці освітології.** У системно-мислєдїяльнїснїй методологїї Г.П. Щєдровицького встановлено, що у будь-якому *науковому предметі* є принаймні дев’ять різних епістемологічних одиниць: 1) проблеми, 2) задачі, 3) “дослідні факти”, 4) “експериментальні факти”, 5) сукупність тих загальних знань, що побудовані у цьому науковому предметі, 6) онтологічні схеми і картини, 7) моделі, 8) засоби (мови, поняття, категорії), 9) методи і методики [12, с. 41–42].

Однак наш методологічний аналіз проблеми з позицій вітакультурного підходу показав, що пропонований набір епістем є неповним, оскільки потребує принаймні фіксації ще трьох одиниць – *об’єкт і предмет*

*дослідження, технології*. Перших дві варто додати до базового (“горизонтального”) блоку “проблеми – задачі”, а третю – до блоку “розробка засобів і методів”. У результаті отримуємо 12 епістем методологічно обґрунтованого наукового предмета.

**Освіта як сфера національного людинотворення.** Освіта – це вітакультурний феномен, об’єкт практикування і наукового пізнання й водночас один із складних способів суспільного виробництва, суть якого полягає в соціалізації, окультуренні, розвитку і самореалізації людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума. “Саме *ідея освіти* має бути стрижневою на шляху переходу суверенної держави від політичної ідеології до правової..., згідно з якою кожний *громадянин є освітянином*, якщо примножує знання, добро, справедливість, відтворює національну культуру і вітчизняну економіку, повно реалізує свій професійний і громадянський потенціал” [6, с. 113]. Звідси система національної освіти – це такі сфера духовного життя і сегмент суспільного виробництва, що займаються творенням нової людини – громадянина-державника з високим розумовим, соціальним, моральним та духовним потенціалом. Вона є однією з найважливіших у накопиченні суспільством позитивної ресурсоемності, характеризується винятковою продуктивністю і перспективністю щодо розвитку як сукупного людського капіталу, так і локального – інституційного, організаційного, групового.

*Проблемно-модульний підхід* до визначення ієрархії суспільних проблемних модулів дає змогу встановити, що серед сув’язі проблем, котрі покликана розв’язати освітологія, головною є фатумна, а подекуди й фатальна *суперечність* між двома станами освітньо зорієнтованого вітакультурного простору – *видимим*, котрий презентує публічну життєактивність національної системи освіти та народної педагогіки у їх структурно-діловому, предметно-змістовому, програмово-методичному, оргтехнологічному наповненні, та *невидимим*, який, хоча і є прихованим і важко усвідомлюваним, все ж доленосно спрямовує і змістовно забезпечує психокультурний розвиток особи упродовж її життя, спричиняючи той чи інший формат поведінки, діяльності, спілкування, вчинків, стилю, образу та якості самозреалізування.

#### **Основні завдання освітології:**

1) обґрунтувати освітологію як *синтетичну наукову дисципліну*, котра інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію (*рис. 1*);

2) розробити три дисциплінарних сегменти освітології залежно від її змістовного спрямування – *загальна, традиційна, інноваційна*, а також створити чотири предметних гілки, зважаючи на критерій головного функціонального навантаження імовірного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практична освітологія (*рис. 2*);

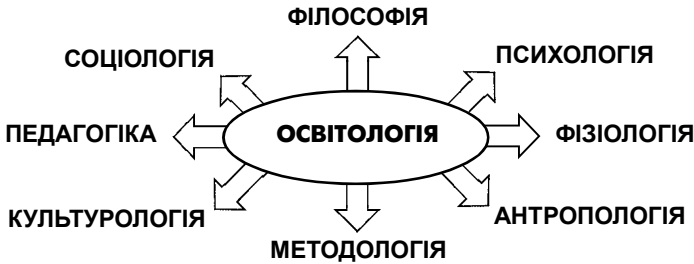


Рис. 1. Освітологія як поліпредметна наукова дисципліна

3) інтегрувати нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності [8], б) вітакультурної методології як виняткової практики професійного методологування [3; 7], в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти [4], г) фундаментального соціально-психологічного експерименту [9] на предмет створення зон локального – інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору (рис. 3), а в перспективі – “заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду на українській землі” [6, с. 115].

**Об’єктом освітології** є 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. Звідси закономірний поділ освітології залежно від спрямування пізнавальної творчості – на *традиційну* та *інноваційну*.

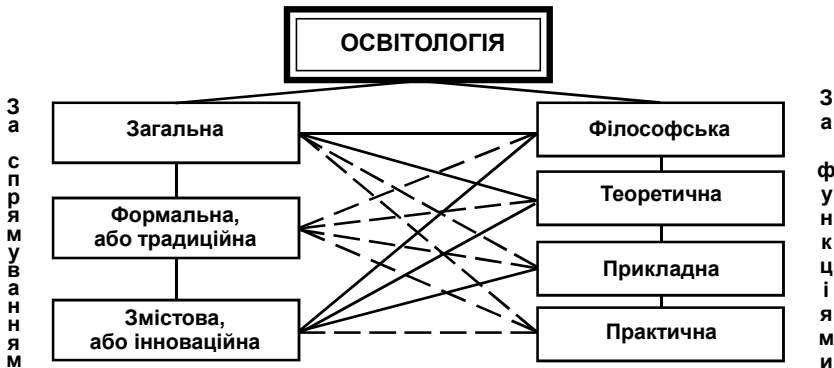


Рис. 2. Основні розділи освітології як синтетичної науки про закони функціонування, розвитку, управління та самоорганізації освітньої сфери у різних типах суспільств

**1 – теорія освітньої діяльності**  
(поліпредметне обґрунтування)

**2 – вітакультурна методологія**  
(метод вітакультурного обґрунтування)



**4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент**  
як проектування і практикування особливого вітакультурного простору суспільства та його елементів

**3 – інноваційна модель розвивальної освіти**  
(ідеї, принципи, категорії, закономірності)

**Рис. 3. Основні структурні складові освітології як синтетичної наукової дисципліни**

**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).

До здобутих **дослідних фактів** належать дві тенденції, котрі мають достатнє обґрунтування [5, с. 6–7]: *по-перше*, реально визначальною для духовної аури суспільства завжди є невидима сфера освітнього процесу, хоч інституційована зовні стимулює чи гальмує її певний розвитковий характер; *по-друге*, завжди існує певна суперечність між цими сферами, котра може набувати форм невідповідності, діалектичної чи антагоністичної протидії. У будь-якому разі *зляквісний конфлікт* між видимим і невидимим пластами глобального освітнього поліпроцесу в українському суспільстві очевидний, на що наочно вказують симптоми його хронічного захворювання: корупція, хабарництво, злочинність, хамство, заздрість, підлабузництво. На диво прикметно, що ці симптоми не можна зліквідувати навіть найрадикальнішими заходами у царині формальної освіти, видимої політики. Ось чому вони не тільки паразитують на культурному тілі соціуму, а й розвиваються у симптомокомплексі, тобто є самодостатніми руйнівними проблемами держави і суспільства.

Серед об'ємного набору власне **експериментальних факторів**, що отримані нами упродовж п'ятнадцятирічної практики фундаментального експериментування, визначальними є ті, що свідчать про: а) *реальність модульно-розвивального навчання* як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника і наступників; б) *можливість особистої причетності до повноцінної освітньої діяльності* не лише вчителів і викладачів, а й учнів та студентів, яка оргтехнологічно розгортається від теоретизування і

нормонаслідування до світоглядного збагачення досвіду, культуро- і самотворення кожного; в) *наявність неочевидної освітньої дійсності*, що присутня у будь-якому вітакультурному довіклілі, що аж ніяк не означає, що вона не впливає на функціонування, розвиток та самоуправління колективної та індивідуальної суб'єктності; навпаки, пояснення її природи, організованого наукового проектування і конструювання потребують високодосконалого теоретизування та професійної методологічної рефлексії.

Виявити внутрішні лінії та інваріанти психокультурного розвитку людини в освітньому просторі довікля у складній картині її дій і вчинків дає змогу *основний метод* освітології – **вітакультурного обґрунтування** [див. 5, с. 8–9]; він виконує дві глобальні функції: а) є *мисленнєвим інструментом* пошуку, з'ясування і ґрунтового розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей та інваріантів (траєкторій) психокультурного розвитку; б) реалізується як *наукова програма* соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі.

Водночас у практиці професійно підготовлених освітян вітакультурне обґрунтування – це *мистецтво* бачити за формальним (зовнішнім) перебігом організованого чи неорганізованого освітнього процесу реальну динаміку **психокультурного розвитку людини**, а також *забезпечувати ефективне функціонування неформального освітнього дійства* за модульно-розвивальною технологією безперервної соціальної взаємодії учасників інноваційного навчання. Основу основ цього мистецтва становить високо-розвинена спроможність бачити і конструювати за поведінкою, діяльністю, спілкуванням і вчинками дорослих наставників та юних наступників справжню сутність поступального розвитку людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума. У цьому розуміннєвому контексті вочевидь геніально прозріливою є до межі яснозора думка Геракла про те, що *“невидима гармонія краще видимої”*. І справді, духовність матеріально сприймати неможливо. Але це аж ніяк не означає, що її в багатопанорамній дійсності буття не існує і як певної константи універсума, про котру лишень здогадуються науковці і мудреці, і як змінної людської причетності до суспільного життя і самотворення осіб, груп, організацій, етносів, націй. Тут винятково важливу інтегральну роль відіграє центральна ланка будь-якого локалізованого вітакультурного простору соціосистеми чи освітньої структури – *інноваційно-психологічний клімат*, котрий із позицій СМД-методології успішно досліджується О.Є. Гуменюк [див. 2].

1. Бодровская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

2. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 71–84.

3. Фурман А. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти: Інф. бюлетень. – Вип. 4. –

2004. – С. 4–7.

4. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

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

6. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

7. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.

8. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.

9. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у загальноосвітніх школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, №3. – С. 39–56.

10. *Фурман А.* Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства // Влада. – 2003. – №2. – С. 3.

11. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 760 с.

12. *Щедровицький Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТОЛОГІЇ

Юлія МЕДИНСЬКА

Принципи організації освітнього процесу на сьогоднішній день максимально наближаються до ринкових. Для такого складного, неоднозначного та не позбавленого суб'єктивності предмета, як освіта, освіченість, різкий вихід у ринкове середовище може бути загрозливим – занадто велика спокуса придбання кваліфікації як звичайного товару у вигляді диплому, а не як комплексу знань-умінь-навичок-норм-цінностей, внутрішньо освоєного, опрацьованого та адекватно інтегрованого.

Інший аспект ринкових тенденцій пов'язаний із вільною конкуренцією, котра чинить масивний вплив на стан освітнього простору. З метою підвищення конкурентоспроможності та диверсифікації портфеля послуг навчальні заклади нарощують формально-наукові регалії, змінюють назви та рівні акредитації, впроваджують нові спеціальності, курси, реалізують найрізноманітніші проекти, опановують нові форми навчання. Як результат, маємо доволі хаотичну картину з чітко акцентованими конкурентними установками учасників освітнього процесу: “імідж” навчального закладу – це його нематеріальний актив, котрий, подібно до зареєстрованої торгової марки, є запорукою цілком матеріальних статків.

Згубні наслідки вищеописаного ставлення держави та громадян до національного освітнього процесу вже неодноразово озвучувались. Українське суспільство знає про ці свої проблеми, відповідно і бореться з ними доступними засобами. Науковці наближаються до окреслених питань із



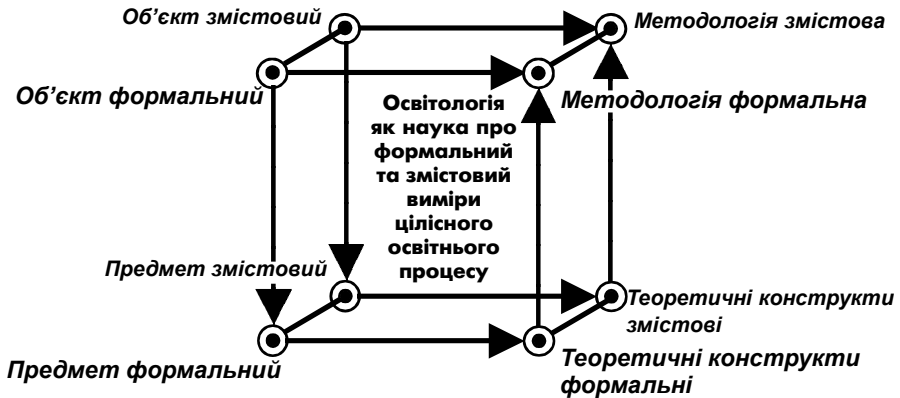


Рис. Структурна мислесема інтегративних параметрів освітології

своїм інструментарієм. 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*. Як зазначає А.В. Фурман, освітній театр на сьогоднішній день переріс науку педагогіку – вона більше не може відповісти на всі запитання сучасності та повинна на правах важливого теоретико-прикладного блоку увійти до складу нової інтегративної науки, котра би охоплювала не лише формальну сторону освітнього процесу, а й неформальну, невидиму – змістовну. Відтак “цілком виправданий поділ освітології як синтетичної суспільно-гуманітарної науки на дві частини – формальну (переважно сучасні педагогіка, дидактика і предметні методики) і змістову (теорія, методологія, технологія, психокультура) гілки” [2].

Власне з вищеописаною дворівневістю предмета освітології ми і пов’язуємо її інтегративний характер як науки, скерованої на якісно відмінні пласти освіти. Більше того, інтегративність повинна бути обов’язковим параметром, на котрий варто орієнтуватись, розбудовуючи концептуальну матрицю, методологеми та технологічний інструментарій освітології. Дотриматись цього критерію можна, використовуючи за орієнтир мислесему, котра відрізняється від базових, розроблених науковою школою А.В. Фурмана, двоїстим характером (*див. рис.*). У результаті кожна вершина чотирикутника, що описує теоретико-методологічне поле науки освітології як такої, продубльована двічі, оскільки якісно відмінний характер кожного з понять, розміщених на вершинах, не дозволяє розглядати їх як рівнозначні. Кожне поняття – об’єкт, предмет, набір теоретичних концептів, методологія науки – має свою специфіку у сфері формального та змістового знання.

Але, будучи складовими єдиного освітнього простору, вони мають певні перехідні форми, неявні зв'язки між собою. Подальше вивчення структури освітології повинне містити детальний огляд основних концептів та перехідних форм між ними.

Зазначимо, що на даному етапі наукових розробок запропонована мислесхема не виходить на рівень тривимірної побудови, але містить цей інваріант розвитку як потенційний. Так, наприклад, на різні грані змодельованого куба цілком закономірно можуть накладатися складові теорії освітньої діяльності як “внутрішньо узгодженої системи ідей і концепцій, принципів і закономірностей, категорій і понять, котра створена для пояснення ковітального багатоманіття та соціокультурної складності освітніх систем і технологій, а також для наукового прогнозування тенденцій і перспектив розвитку та інституційного утвердження інноваційних моделей, організаційних схем і світоглядних універсалій соціо- та вітакультурної новітніх парадигмальних систем” [3].

Варто додати, що у загальному підсумку кожна із існуючих наук має інтегративний характер, оскільки, аналізуючи та синтезуючи емпіричні дані щодо свого об'єкта й предмета, спираючись на ідеальні теоретичні конструкції, кожна наукова дисципліна інтегрує певні розрізнені знання. Але інтегративний характер освітології має специфічний характер, зумовлений необхідністю синтетично опрацьовувати явні та неявні смисли самого об'єкта дослідження. Іншими словами, певна дезінтеграція та спонтанно здійснювана інтеграція присутні первинно, тобто у самому об'єкті, з чим потрібно рахуватися та що закономірно впливає на всі подальші наукові пошуки. Власне цим освітологія наближається до психотерапії як специфічної науки про людину [див. 1], котра також досліджує неявні смисли, що наповнюють світ людини та впливають на її свідоме життя. Тому пропонуємо наукову паралель: якщо психотерапія виникла та розвивається як наука про спільне функціонування несвідомого та свідомого людини у процесі її життєдіяльності, то освітологія може мати добрі перспективи як наука про взаємовплив та взаємну детермінацію (взаємоспричинення) явних та неявних для освітнього процесу феноменів – формальних та змістових аспектів освітньої реальності в термінології проф. А.В. Фурмана.

1. Психотерапія – нова наука про людину / За ред. А. Прітца: Пер. з нім. Ю. Прохаська. – Львів: Електрон, 1998. – 391 с.
2. Фурман А. Постановня освітології, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.
3. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

## РОЛЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ У СТАНОВЛЕННІ ОСВІТОЛОГІЇ (ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Тетяна НАДВИНИЧНА

*Розглядається проблема становлення та розвитку освітології як нового наукового напрямку в роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників, а також висвітлюється питання ролі наукових шкіл щодо визначеної проблематики.*

У мінливому сьогоденні освітня система вимагає певних інноваційних змін, які б трансформували традиційні організаційні схеми навчально-виховного процесу у прогресивні технології ведення безперервної взаємодії суб'єктів суспільства. Розв'язання такої ситуації утруднюється наявністю низки як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктивних та незалежних обставин (кризовий економічний стан, низький рівень освітньої культури, слабке кадрове забезпечення тощо). При цьому сутнісного збагачення потребує сфера теоретико-методологічного обґрунтування умов та програм запровадження освітніх інновацій.

Стихійність інноваційних процесів, які заповнили освіту останнім часом, приховує в собі небезпеку девальвації традиційних форм передачі світобачення, головно норм і цінностей наукового зібрання, мистецтва науково-дослідницької роботи, її мотивації. Тому доцільним є введення такого полісистемного поняття, яке б дало змогу розв'язати фундаментальні проблеми галузі, втілити прогресивні інноваційні ідеї, що були б спрямовані не на примарний теоретичний пошук “на перспективу”, а вирішували б поточні, нагальні цілі. У даному випадку найбільш доцільним є використання категорії *наукова школа* [3; 6]. Це – вища форма інтелектуального об'єднання, котре має на меті здобування, перетворення і зберігання фундаментальних знань у діяльності дослідницьких груп.

Основне завдання системи освіти – це проектування “культурної людини”, котра здобуває та оволодіває певним пластом соціально-культурного досвіду (диференціація якого відбувається відповідно до вікових та індивідуальних ознак), що охоплює цілу систему структурованих знань, умінь, норм і цінностей. Донедавна вважалося, що поняття “освіта” обмежується вузьким колом формальних навчальних закладів (школа, технікум, університет) та має на меті передачу дозованого, визначеного та наперед схваленого матеріалу. Та нові підходи щодо освітніх процесів внесли свої корективи у розуміння цього визначення. Дослідження у даній сфері, а також сама логіка життя підказує, що освіта має не тільки задовольняти

потребу людини у конкретній інформації, а й, виявивши особливості її психокультурного розвитку, зокрема характер поведінки, діяльності, спілкування, стилю життя тощо, сприяти внутрішньому зростанню та утвердженню себе у житті за допомогою усіх можливих комунікативних каналів. А для того, щоб втілити нову ідею в актуальну суспільну практику треба насамперед науково обґрунтувати *парадигму освіти*, розробити програму розвитку, визначити засоби, форми, технології, методи, передбачити її результати. Саме тому робота наукової школи як осередку народження, становлення та утвердження нових ідей і напрямків має стати середнім центром, який би зумів поєднати під своїм крилом увесь вітчизняний та зарубіжний досвід педагогічної практики із психокультурними особливостями учасників освітнього процесу.

Досить довгий час наукове співтовариство не лише нашої країни, а й сусідніх пострадянських держав отримувало незначну інформацію про пошукування, які велися з даної проблематики зарубіжними дослідниками. А між тим міжнародні організації вже декілька десятків років працюють у напрямку розроблення *концепції безперервної освіти* (так звана теорія “пожиттєвої освіти” (lifelong education) та теорія “відновлювальної освіти” (recurrent education)) [2; 4], основним принципом якої є особливий підхід до категорії “освіта”. Зокрема, сам освітній процес має беззаперечний пріоритет над результатом, що розглядається поза жорстким зв’язком із способом його отримання й охоплює не лише всі види навчальних закладів та освітніх програм, але також і соціально-виробниче оточення, заклади культури, книги, засоби масової комунікації та сферу міжособистісного спілкування тощо. Експертами ЮНЕСКО [8] були сформульовані основні принципи системи безперервної освіти: а) всезагальний характер; б) наступність між різними ступенями освіти та напрямками формування особистості; в) інтеграція усіх освітніх впливів (навчальний заклад, соціальне оточення, виробництво, засоби інформації, заклади культури); г) взаємозв’язок загальної і професійної освіти; д) політехнічна освіта, що доповнюється підготовкою на виробництві; е) відкритість і гнучкість системи освіти.

На основі цього російські дослідники даної проблематики розробили декілька власних напрямків й науково обґрунтували, скажімо, зміст поняття *порівняльної едукології* [5], що має стати основою пізнання загальноосвітньої системи і базисом для розвитку суто педагогічного світогляду працівників освіти. Системний підхід до оцінки зарубіжного педагогічного досвіду передбачає розгляд як окремих інваріантно-інтегративних сторін процесу навчання, так і цілісного охоплення систем освіти різних країн, груп країн чи регіонів у їхній єдності і внутрішніх зв’язках. Зазначений напрямок ґрунтується на наступних принципах: 1) діалектичного підходу до розгляду багатогранного педагогічного досвіду закордонних країн; 2) конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі

концепції цілісного навчально-виховного процесу; 3) відповідності відбору навчального матеріалу логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання; 4) відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям школи та умовам її розвитку; 5) об'єктивності.

Інша течія наукових пошуків спрямована на так звану нову інтегральну сферу знань – *інфоноосферну едукологію* – комплекс наук про стихійну і цілеспрямовану циркуляцію освітньої інформації в інфоноосфері, про освітні процеси і системи в інформаційному суспільстві, про безперервну дистанційну освіту членів суспільства у віртуальному кібер-просторі [1]. Передові технології сучасності (доступ до Інтернету, дистанційне навчання тощо) дають змогу багатьом людям отримувати необхідні знання та інформацію незалежно від місця проживання, культурних особливостей та рівня освіченості.

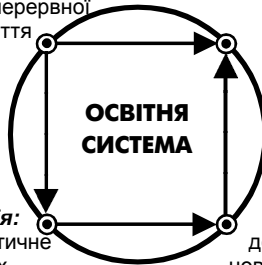
Незважаючи на таку різноманітність у дослідженнях, усі вищезазначені напрямки та обґрунтовані принципи носять скоріше декларативний характер та не мають належного теоретико-методологічного підґрунтя. На противагу цьому, вітчизняні вчені, зокрема наукова школа професора А. В. Фурмана, здійснює ґрунтовні пошукування у даному напрямку та стверджує, що новою наукою, яка має прийти на зміну традиційній педагогіці, має стати *освітологія*, “предметом якої є ідеї, принципи, закономірності розвитку, функціонування та управління освітнього простору суспільства у єдності її двох сфер – *видимої* (формальної) та *невидимої* (змістової)” [7, с. 8]. Перша обіймає освітні заклади та культурні осередки формального типу, а друга відображає неформальний бік освітнього процесу, який розгортається на кількох рівнях – людства, соціуму, соціальних груп тощо [Там само, с. 6]. З огляду на це логічно виникає коло запитань і проблем щодо поєднання зазначених двох сфер на науково-практичному рівні та забезпечення якнайшвидшого втілення їх у повсякденне життя. Інноваційна модульно-розвивальна система, розробкою та впровадженням якої займається наукова школа, може стати основним аргументом у вирішенні більшості зазначених труднощів. Адже вона, з одного боку, бере свій початок у сфері формальної традиційної освіти, не суперечить їй, а просто надбудовується над нею, з іншого ж – як фундаментальний психологічний експеримент дає змогу за допомогою вже розроблених оргуправлінських, соціологічних, дидактичних та психологічних засобів налагодити повноцінну систему, що поєднує розвиток кожної окремої людини зокрема із особливостями функціонування соціосистеми в цілому. Таким чином, освітологія може вважатися системним напрямком дослідження проблем організації безперервного навчально-виховного процесу, що має на меті об'єднання усіх вищезазначених освітніх систем (*рис.*), оскільки її теоретико-методологічною основою є вітакультурна парадигма, що зумовлює: 1) безперервність освіти; 2) створення програм культурного розвитку індивіда відповідно

**1 – концепція безперервної освіти:**

утверджує необхідність безперервної освіти індивіда упродовж життя

**4 – освітологія:**

наука, яка систематизує, реструктуризує та здобуває знання, досвід в організації навчально-виховно-освітнього процесу; характеризується полісистемністю, інтегративністю та розвитковістю

**2 – порівняльна едукологія:**

здійснює порівняльно-аналітичне дослідження різних наукових напрямків систем освіти

**3 – інфоносферна едукологія:**

досліджує можливості застосування новітніх інформаційних технологій при безперервному освітньому процесі

**Рис. Теоретико-методологічні концепції дослідження освітньої системи**

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 соціумі.

Отож, надскладне завдання сьогоденішнього освітнього процесу, з яким зіштовхнулися науковці усіх країн, полягає у тому “щоб безальтернативно відкрити і конструктивно змінити невидиму – змістову, неформальну, людиноствердну – сферу організованого та неорганізованого освітнього процесу” [7], яке повноцінно можна розв’язати лише спільними зусиллями дослідників різного спрямування. Саме за таким принципом організують свою діяльність визнані наукові школи. Група науковців під керівництвом А. В. Фурмана впродовж 14 років розробляє теорію та методологію модульно-розвивальної системи освіти, що ґрунтується на вітакультурній парадигмі і зорієнтована на створення інноваційної освітології.

1. Извозчиков В. А. Инфоносферная эдукология. Новые информационные технологии обучения. – СПб., 1991. – 120 с.

2. Можжева Л.Г. Научно-технический прогресс и современные концепции образования в развитых капиталистических странах. – М., 1987.

3. Надвична Т. Розвиток наукових шкіл як суспільна проблема // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 114–123.

4. Нив Г. Европа перемен: проблемы исследования высшего образования: Высшее образование в Европе. – Т. XVI. – 1991. – №3. – С. 6–34.

5. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. – М., 2002.

6. Устенко О. Наукові школи як фундамент вищої освіти // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 11–20.

7. Фурман А. Постаання освітологія, або похід за горизонти відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5–10.

8. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. – 41-сессия. Политика и стратегия в области послесреднего образования и его диверсификация в свете положения в области занятости. – Париж, 1989.

# МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ У ПРОСТОРІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*Пропонується програма комплексного соціально-психологічного дослідження особистісної адаптованості школярів у системі структурованого вітакультурного простору, котра дозволяє поетапно виміряти рівень пристосованості та окремих її складових залежно від вікових особливостей учнів.*

Особистісна адаптованість постає як універсальна здатність особи гармонізувати свої взаємини із світом і самою собою, тобто постійно відновлювати і збагачувати відповідність: а) зовнішньо – між ментальним досвідом людини і оточенням, б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією (А.В. Фурман). Саме ці два аспекти реальної взаємодії особистості із довкіллям і власним психодуховним світом можна повно дослідити тільки за умови впровадження *модульно-розвивальної системи навчання* [3; 6; 8; 10]. Адже у сучасній психологічній науці на сьогодні немає психотехніки, яка б надійно вирішувала завдання комплексного вивільнення персональної пристосованості. Переважна більшість методик спрямована на діагностику лише якоїсь однієї складової згаданої особистісної адаптованості. До того ж традиційне класно-урочне навчання перешкоджає досягненню учнями власної ідентичності, занижує їхню самооцінку і переважно формує негативний Я-образ, оскільки, на думку О.С. Гуменюк, головно пов'язане з навчальною успішністю [3]. Відтак логіка навчально-виховного процесу проходить повз внутрішній світ учня, спричинюючи особистісну не- чи дезадаптованість.

Натомість соціальна місія нової освітньої системи – реалізація позитивного природного і життєвого потенціалу особистості шляхом зосередження навколо її психодуховного світу на розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному вимірах [8, с. 5]. Тому адаптивна активність не обмежується спрямованістю тільки на соціальне оточення, її інтенційним об'єктом постає і внутрішній стан, власні характерологічні ознаки, вибори і рішення, норми і цінності тощо. Однак це не означає, що за умов впровадження модульно-розвивальної системи навчання відсутні випадки дезадаптованості. Проте психологічна ситуація складається так, що більшість школярів почувається впевнено, спокійно, врівноважено, безпечно

і навіть комфортно, незважаючи на постійне виникнення навчальних, міжособових та іншого різновиду труднощів і перешкод на шляху до задоволення своїх потреб [10]. Адже педагоги прагнуть всіляко підтримувати в усіх учнів (високоздібних, посередніх і з низьким потенціалом) їхню непересічність, позитивні очікування і світлі перспективи їх внутрішнього зростання-самотворення [3, с. 62].

Інноваційна модульно-розвивальна освітня система спричинила появу нової специфічної наукової надбудови – *освітології*, предметом якої є ідеї, принципи, закономірності розвитку, функціонування та управління освітнього простору суспільства у єдності її двох сфер – видимої (формальної) та невидимої (змістової) [9, с. 8]. Завдяки цьому основний метод модульно-розвивальної системи – *вітакультурне обґрунтування* – дає змогу глибше пізнати психологічну природу особистісної адаптованості учасників освітнього процесу у взаємодоповненні таких її сутнісних характеристик, як ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція (за А.В. Фурманом). Слід звернути увагу на “переважання тієї чи іншої адаптаційної структури індивіда ... над усіма іншими та на системоутворювальну роль цієї окремої структури стосовно інших” [10, с. 18]. Відтак можна припустити, що на кожному віковому етапі розвитку школярів має переважати творення тієї чи іншої складової, певні соціальні форми культуротворчого й водночас організованого самотворення підростаючим поколінням самих себе. Так, молодший *шкільний вік (6–11 років)* є сензитивним періодом для формування відповідної психологічної ситуації та психічного образу, *підлітковий (12–15 років)* – сприятливим етапом вироблення адекватного ставлення до інших та самого себе, розвитку процесів оцінювання і самооцінювання, *юнацький (16–18 років)* – оптимальним для розгортання внутрішнього суб’єктивного прийняття чи неприйняття позицій і вимог педагога, навчально-виховних завдань загалом.

Задля відстеження сутнісних характеристик внутрішнього пристосування наступника і вихованців нами розроблена *програма комплексного дослідження особистісної адаптованості (див. табл.)*. Комплекс психологічних тестів дозволяє поетапно виміряти рівень пристосованості та окремих її складових залежно від вікових особливостей школярів.

Набуття соціальної ролі школяра характеризується насамперед зміною соціально-психологічної ситуації розвитку і провідної діяльності, формуванням взаємовідносин у колективі, привласненням культурних норм і цінностей вчинання. Соціально-культурний простір інноваційної освітньої моделі сприяє самостійності учнів, їхній емансипації від батьків, надає їм змогу вивчати доквілля та пізнавати власний психодуховний світ, формує певний Я-образ. Тому на цьому віковому етапі доречно використати проективну методіку “Неіснуюча тварина” та соціометрію Дж. Морено задля відстеження ступеня самостійності, рівня домагань, особливостей психологічної атмосфери групи [2; 5].



Таблиця

## Програма комплексного дослідження особистісної адаптованості школярів

Віковий період	Переважаючі компоненти психологічної структури ОА (за А.В. Фурманом)	Складові Я-концепції як внутрішні чинники ОА	Психодіагностичний інструментарій	Вимірювальні зміни
Молодший шкільний вік (6–11 р.)	- психічний образ, - психологічна ситуація	когнітивна	1) "Неіснуюча тварина", 2) соціометрія Дж. Морено	- психічний образ, психологічна ситуація, - ступінь самостійності, рівень домагань, - особливості міжособистісних взаємовідносин, психологічна атмосфера групи
Підлітковий вік (12–15 р.)	- ставлення, - оцінка і самооцінка	емоційно-оцінювальна	1) опитувальник Т. Лірі, 2) самооцінювання психологічних станів за методикою Г. Айзенка,	- визначення домінуючих рис характеру (владність, упевненість, незалежність, наполегливість, товариськість, чуйність), - тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, - ставлення до інших, ставлення навколишніх, кількість негативних і позитивних зв'язків - рівень самооцінки підлітків
Юнацький вік (16–18 р.)	- внутрішнє прийняття / неприйняття	вчинково-креативна та спонтанно-духовна	1) методика К. Роджерса-Р. Даймонда, 3) опитувальник самоактуалізації Е. Шострома (адаптація А.В. Фурмана)	- прийняття/неприйняття своєї зовнішності, власного характеру, ставлення до виконаних справ, - соціальна поведінка, адаптація, самоприйняття, емоційна комфортність, - внутрішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, самоприйняття, креативність

Найважливішою ознакою підліткового періоду є фундаментальні зміни у сфері *самосвідомості*, які мають вирішальне значення для подальшого розвитку особистості підлітка. Саме в цей час у школярів загострюється потреба у визнанні їхньої "самості", унікальності і водночас – психологічна залежність від ставлень ровесників. Самооцінка підлітків характеризується ситуативністю, нестабільністю, її характер визначає формування тих чи інших якостей особистості. Задля експериментального дослідження особистісної адаптованості потрібно насамперед провести обстеження за допомогою опитувальника міжособистісних взаємин Т. Лірі, що, розпізнаючи чинники *домінування – підкорення* і *дружелюбність – агресивність*, дає змогу визначити основні соціальні орієнтації особистості і вказує на адаптивність, або екстремальність її інтерперсональної поведінки [6; 10].

У старшому шкільному віці доцільно зіставити показники адаптації окремого учня (за опитувальником особистісної адаптованості А.В. Фурмана

і методикою К. Роджерса-Р. Даймонда) із психологічними даними вивчення його особистісної орієнтації та рівня самоактуалізації (методика Е. Шостром). Це дасть змогу виявити основні ціннісні орієнтації юнаків та дівчат, прийняття чи неприйняття ними певних норм і правил поведінки, власної зовнішності та психодуховного світу, що, своєю чергою, дозволить формувати високоморальну, культурно розвинену, гармонійну особистість, здатну адекватно адаптовуватися до мінливих умов довкілля.

Отже, комплексне соціально-психологічне дослідження адаптованості юної особи протягом шкільного життя спрямоване на формування цілісного уявлення про внутрішній світ учасників інноваційного освітнього процесу, особливості і динаміку їхнього поступального розвитку, саморозгортання Я-концепції та ґрунтовніше пізнання основних характеристик адаптивної взаємодії школяра з його оточенням.

1. Булка Н.І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 43–53.

2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 199 с.

3. Гуменик О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 46–62.

4. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодой людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.

5. Методы проективного исследования личности. Рисуночный тест “Несуществующее животное” // Сост. В.Ф. Маценко, А.В. Фурман. – К.–Донецк: Ровесник, 1993. – 12 с.

6. Мещанова Г. Комплексне соціально-психологічне дослідження особистості у системі експериментального навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – № 1. – С. 88–109.

7. Ревасевич І. Обґрунтування психологічної концепції особистісної адаптованості за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 96–109.

8. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

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

10. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Марія БРИГАДИР

*Запровадження інновацій в освітню сферу – довготривалий та складний процес, організація якого вимагає застосування комплексного міждисциплінарного підходу. При цьому є доцільним використання соціально-психологічних проектів, які реалізують зміни в навчальному середовищі за поетапними логічними оргсхемами, видозмінюючи функціонування школи як соціальної організації на всіх рівнях її існування.*

Соціально-психологічне проектування – різновид діяльності, яка має безпосереднє відношення до розвитку соціуму, організації ефективної соціальної роботи у здоланні різноманітних проблем сучасного суспільства. Ефективність та потенціал такої діяльності доведений практикою багатьох країн, оскільки проектні технології забезпечують повноцінну реалізацію стратегічних і тактичних задумів зміни функціонування соціосистеми на різних рівнях її життєреалізування.

Застосування проектних технологій відстежується ще в далекі історичні часи. Будь-яке із семи чудес світу можна розглядати як реалізацію проекту. Все ж мислення проектами, свідоме і повсякденне використання проектного підходу в техніці, бізнесі, освітній та соціальній сферах – явище останньої третини ХХ століття. У 20-ті роки ідея проектної організації втілюється у педагогіці, головню через використання методу проектів, що розроблений Уільямом Хедрі Кілпатріком на основі ідей американського філософа, педагога і психолога Джона Дьюї [2].

У ті ж роки набуває певних якісних ознак соціально-психологічне проектування на мікросоціальному рівні в колишньому СРСР. Зокрема, воно знайшло відображення у системі А.С. Макаренка, суть якої полягає в організації роботи з безпритульними дітьми та малолітніми злочинцями. З 30-их років ідеї соціально-психологічного проектування політично блокувалися та тривалий час були позбавлені можливості існувати через відсутність ринкових основ функціонування здорового соціуму. За кордоном проекти активно діяли в усіх сферах суспільства, захоплюючи культурний, освітній і соціальний аспекти, а в 90-их – утвердилися як основа менеджменту.

Призначення будь-якого соціально-психологічного проекту – зміна соціального середовища через реалізацію інновації. Його зміст полягає у конструюванні бажаних станів майбутнього і, на відміну від фантазій та мрій, у ньому ставиться реальна ціль та передбачаються всі необхідні ресурси для її досягнення. Так проектування програмує чітко визначені зміни, які задумовуються, обґрунтовуються і плануються, тому воно є різновидом інноваційної діяльності [7].

Інновація (з лат. “оновлення”) – не просто оновлення, а свідомо діяльність, котра спрямована на конструювання нового і його впровадження в життя через осмислення попереднього досвіду. Соціально-психологічні інновації можуть мати різні форми, вибір яких не випадковий, а продиктований часом, установками історичної епохи, конкретного соціуму та локалізованого довкілля.

Термін “інновація” увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ століття, закріплюючи одну із найважливіших рис вияву науково-технічної революції в суспільстві. В освітній сфері інноваційним є такий процес, який забезпечує внесення конструктивних змін у наявну культуру, соціальне середовище та пов’язаний з творчим пошуком, аналізом та збагаченням історичного досвіду [1; 3]. Не дивно, що він завжди характеризується інтегративністю, цілісністю та безперервністю.

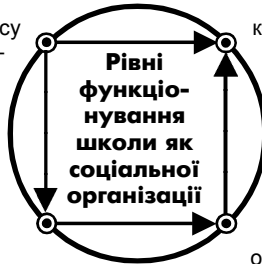
Інновація приналежна не лише до створення і поширення новації, а й до зміни у способах діяльності, стилю мислення. Процес втілення та зреалізування нового не підлягає повній формалізації та потребує врахування людського чинника при здоланні соціально-психологічних бар'єрів. Успішній організації інноваційної діяльності сприятиме: 1) врахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; 2) застосування соціально-психологічного методу активного навчання учасників процесу задля розвитку в них посферних здібностей, формування готовності до сприйняття новацій та участі в інноваційних заходах [4].

Юсуфбекова Н. Р., досліджуючи особливості перебігу освітніх інноваційних процесів, визначила основні закони їх протікання: 1) *закон незворотної дестабілізації інноваційного освітнього середовища* – відбуваються деструктивні зміни в існуючому оргпросторі, через його проблематизацію руйнуються цілісні уявлення про природу освітніх процесів та їх керованість (чим ґрунтовніші інноваційні зміни, тим більша дестабілізація); 2) *закон фінальної реалізації інноваційного процесу* – навіть ті інновації, які постають початково як безнадійні, поступово реалізуються; 3) *закон стереотипізації інновацій* – будь-яка інновація має тенденцію перетворюватись у стереотип мислення і практичної дії, приречена до рутинізації; 4) *циклічного повторення, або зворотності освітніх інновацій* – повторне відродження інновації за нових умов [8].

Саме через соціально-психологічні проекти забезпечується реалізація системного, системно-діяльнісного та міждисциплінарного підходів. Оскільки процедура запровадження та зреалізування освітньої інновації вимагає особливого поєднання теоретичного, методологічного, практичного, а відтак різнопланового і багатозмістового знання, умінь, норм, цінностей, досвіду, котрі відображають особливості реального стану навчальної установи, простір імовірних змін, передбачають вироблення відповідної системи рекомендацій доцільного трансформування організаційних форм функціонування закладу.

Запровадження інноваційних змін в освітній сфері є складним і довготривалим процесом. Ефективна реформа усталених правил, норм, традицій у буденній організації життєдіяльності навчально-виховного закладу вимагає ґрунтовної підготовки виконавців експерименту та науково доцільних способів передбачення проблемних етапів входження новації у наявні оргструктурні схеми та управлінські моделі. Чотирнадцятирічний досвід утілення авторської модульно-розвивальної системи освіти А. В. Фурмана [5; 6; 7] доводить необхідність та доцільність використання соціально-психологічних проектів нових організаційних форм навчання. Зазначений різновид наукового конструювання позитивних трансформацій зумовлює введення низки перехідних обставин від пізнавально-інформаційної оргмоделі до соціально-культурної, що знаходить відображення в життєдіяльності школи як вітакультурної організації, зокрема у її культуро-творчому змістовому наповненні (*див. рис.*).

**1. Організаційний модуль** – модель управління школою, яка зумовлює конструювання дидактичного модуля, його зміст диференціює соціокультурний досвід, що переважає у змісті навчального курсу (науково-інформаційний, культурно-інформаційний, інструктивно-діяльнісний, системно-діяльнісний, наукового-гуманітарний, духовно-мистецький)



**2. Оргмодель** – відображає функціонально-структурне наповнення навчального модуля за всіма етапами модульно-розвивального навчання (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контроль-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний)

**4. Оргформа** – міні-модуль, у якому чітко структурована модульна частина освітнього змісту, його здобування учасниками навчання конструється у проблемно-діалогічних ситуаціях за законами перебігу психомистецького дійства

**3. Оргсхема** – забезпечує функціонування цілісного освітнього циклу у поєднанні технологічного, розвивального, процесуального та ритмічного модулів, її змістове наповнення відображене у проектах сценаріїв навчальних занять

**Рис. Соціально-психологічне проектування інноваційного функціонування освітнього закладу за модульно-розвивальної системи навчання**

Першим етапом соціально-психологічного проектування модульно-розвивальної системи є створення *організаційного модуля*, що є конкретною моделлю управління школи (головно розклад навчальних занять). Він зумовлює цілі, методи, форми та стиль взаємодії керівництва школи, вчителів, учнів, їхніх батьків. Його важлива характеристика – відображення програми психосоціального розвитку особистості учасника освітнього процесу.

Зміст наступного етапу соціально-проектної діяльності полягає у конструюванні *організаційної моделі* модульно-розвивального навчання, що відображає функціонування взаємозалежних циклів навчальної, виховної, освітньої та само-реалізаційної взаємодії вчителя і учнів.

Третій етап соціального-психологічного проектування забезпечує створення *оргсхем* психомистецьких технологічних інваріантів втілення розвивальної взаємодії. Він обґрунтовує технологічний, методичний і власне психологічний аспекти функціонування цілісного освітнього циклу.

Четвертий етап соціально-психологічного проектування забезпечує конструювання *організаційних форм* зреалізування модульно-розвивальних ліній інноваційного навчання. Процедура їх створення зумовлюється особливостями міні-модуля та психомистецькими технологіями організації навчання.

Відтак зміст і сутність проектної соціально-психологічної роботи забезпечує повноцінне запровадження та зреалізування інновацій, проектне мислення охоплює прогнозування змін в усій ієрархії освітньої системи, передбачаючи витратні ресурси, варіативне поле можливих наслідків, містить процедуру їх оцінки та експертизи.

1. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
2. *Луков В.А.* Социальное проектирование. – М.: Флинта, 2003. – 239 с.
3. *Підласий І., Підласий А.* Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 13–17.
4. *Пінчук В.* Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 3. – С. 88–97.
5. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
6. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 56 с.
7. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
8. *Юсуфбекова Н.Р.* Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 2. – С. 6–9.

## МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ПРОЕКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Андрій ГІРНЯК

*У публікації вперше подається ґрунтовне визначення модульно-розвивального підручника (МРП) як засобу проектування соціально-культурно-психологічного простору, презентується його структурно-ієрархічна модель і чітко фіксується місце цієї інноваційної навчальної книжки (вертикальні та горизонтальні взаємозв'язки між найближчими елементами) у структурі модульно-розвивальної системи освіти. На методологічному рівні аналізу, крім предмета дослідження та його рівнів, також виокремлені основні суб'єкти цілісного підручникотворчого процесу і контурно окреслені сфери їхньої професійної компетентності.*

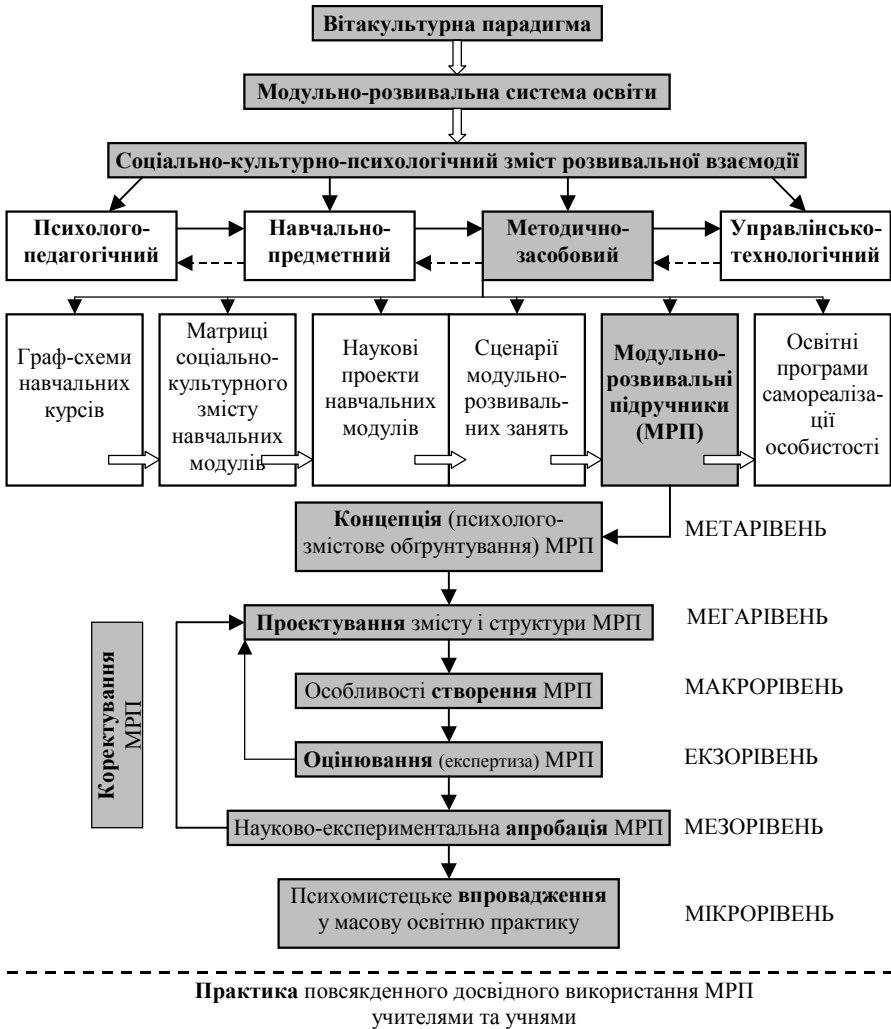
Теоретико-методологічні засади створення й оптимального функціонування системи підручникотворення визначені А.В. Фурманом у

концепції розвивального підручника [6]. Вона, зі свого боку, ґрунтується на вітакультурній парадигмі розвитку освіти і знаходить конкретне практичне втілення в реалізації фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання, зокрема у ліцеї № 157 м. Києва [2; 3; 4]. МРП – базовий програмово-методичний засіб модульно-розвивальної системи навчання (*рис. 1*). Саме він, через *зміст і структуру*, визначає глибину розкриття змісту навчального курсу, тобто конкретний обсяг знань, умінь, норм і цінностей, які обов'язково повинні бути здобуті учнем на певному етапі його психокультурного розвитку (*рис. 2*) [1].

МРП – зафіксований на паперовому або електронному носії цілісний фрагмент вітакультурного досвіду, що адаптований до ментального досвіду та розумових здібностей учнів, відповідає за обсягом, змістом і методами презентації вимогам державної та проблемно-модульної навчальних програм і відображає проходження чотирьох періодів цілісного модульно-розвивального процесу.

Суб'єктами цілісного підручникотворчого процесу є (*рис. 3*): **I. Теоретик** – у його професійній компетенції знаходяться: 1) парадигма, 2) теорія, 3) концепції, 4) категорії і поняття. **II. Автор** – у його профкомпетенції перебуває: 1) проектування змісту і структури МРП, 2) особливості створення МРП, 3) самоекспертиза новоствореного МРП, 4) корекція МРП за підсумками його експертизи та апробації. **III. Методолог-експерт** – до його профкомпетентності належать: 1) дотримання теоретичних засад науково-методологічної експертизи, 2) вибір методик експертного оцінювання якості МРП, 3) зреалізування технології та процедури експертизи МРП, 4) підготовка учителів-дослідників до апробації та впровадження МРП в освітній процес. **IV. Учитель-дослідник** – він професійно займається: 1) підготовкою учнів до використання МРП за окремими пам'ятками, 2) науково-експериментальною апробацією МРП, 3) психомистецьким впровадженням у масову освітню практику, 4) практикою повсякденного досвідного використання МРП.

МРП характеризується поліморфічністю та розглядається на декількох рівнях: 1) метарівень – МРП як матеріалізований фрагмент *вітакультурного досвіду*, призначеного для оволодіння *новим поколінням*; 2) мегарівень – МРП як інваріантна модель заданої *освітньої системи*, що відображає основні цілі та компоненти *змісту освіти*; 3) макрорівень – МРП як варіативна модель навчального матеріалу і його структури стосовно певного *навчального курсу* (дидактичного модуля); 4) екзорівень – МРП як орієнтовний *сценарій модульно-розвивального заняття*, що опосередковує взаємодію вчителя і учнів; 5) мезорівень – МРП як засіб індивідуалізованої освітньої діяльності учня, у процесі якої кожний має змогу виконувати нові проблемні завдання оптимальної складності й у такий спосіб підтверджувати свою компетентність, підвищувати самоповагу і розвивати позитивну Я-концепцію; 6) мікрорівень – МРП як чинник продукування внутрішніх



*Рис. 1. МРП як центральна засобова одиниця модульно-розвивальної системи інноваційного навчання А.В. Фурмана*

(особистісних) смислів, образів, післядій, духовно-емоційних переживань тощо.

Отож, МРП як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору має змогу прихованим чином спрямовувати і змістовно забезпечувати психокультурний розвиток особи й відтак – її поведінку,



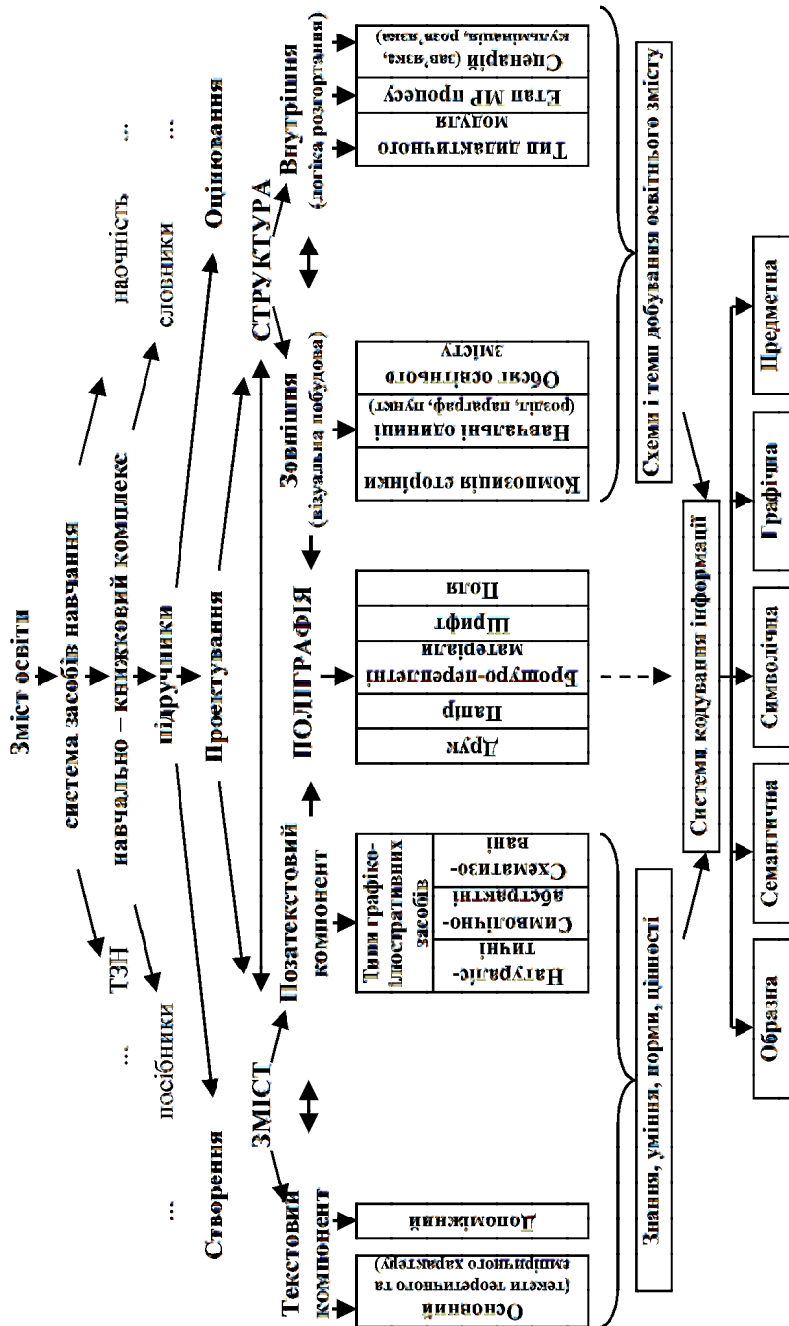
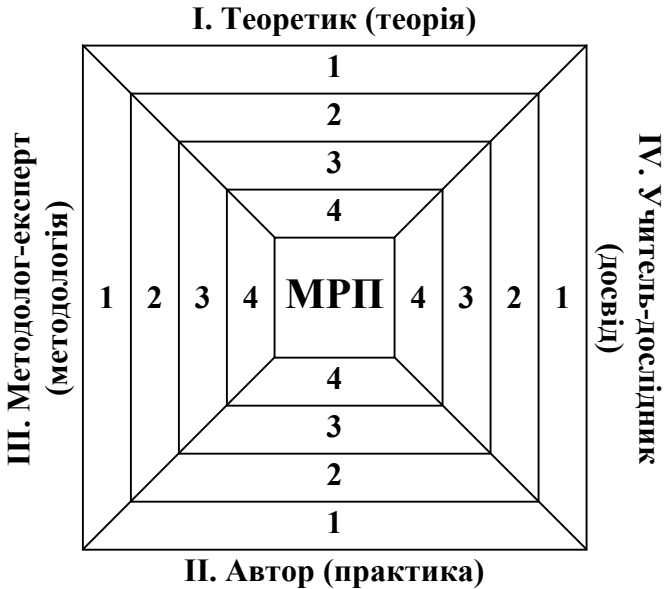


Рис. 2. Структурно-ієрархічна модель модульно-розвивального підручника



*Рис. 3. Основні підходи до дослідження проблематики МРП*

діяльність, спілкування, вчинки, стиль, образ та ефективність життя. Саме тому теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно-розвивального підручника, що інтегрує формальну і змістову гілки освітології [5], є необхідними передумовами створення вітчизняних навчальних книжок нового покоління.

1. *Гіряк А.Н.* Розвивальний підручник як результат матеріально-практичного втілення інноваційної вітакультурної парадигми // Інститут експериментальних систем освіти: Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 37–38.

2. *Костенко В.І.* Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 17–23.

3. Орієнтири концепції навчальної книжки і підручника / А.В. Фурман, С.І. Атаманенко, В.В. Клименко, О.І. Цедик // Рідна школа. – 1993. – №1. – С. 17–20.

4. *Фурман А.В.* Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.

5. *Фурман А.В.* Постановня освітології, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.

6. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## РОЛЬ І МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ В ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Лілія РЕБУХА

*Психологічна експертиза, котра системно проектується експертами-професіоналами як фахово досконала діяльність, розглядається як невід'ємна частина цілісного модульно-розвивального процесу; аналізуються особливості експертної системи у досвіді загальноосвітнього експерименту, що є програмою дослідження повноцінної освітньої інновації.*

Освітній простір України сьогодні утворений школами із традиційною моделлю організації навчального процесу, головне завдання яких дати учням міцні знання, вміння і навички. Відтак середня школа має явно виражений науково-предметний зміст і репродуктивно-трансляційний характер. Значно ширшими можливостями наділена *інноваційна система модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана*, що бере свій початок у сфері шкільної освіти як загальноосвітній психолого-педагогічний експеримент [9]. Центральну ланку наукового проекту школи майбутнього аналізованого типу становлять оргуправлінські, соціологічні, дидактичні і психологічні засоби [6]. З їхньою допомогою досягається повна міжсуб'єктна паритетність та безперервна розвивальна взаємодія між усіма учасниками навчального дійства. У своїй структурі освітня діяльність поєднує ігрову, учбову, дослідницьку, трудову, духовну та інші види і характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю. Вона являє собою особливу метадіяльність, котра поєднує наслідування і нормування, збагачення і творення соціально-культурного досвіду учня та вчителя у спроектованому соціально-культурно-психологічному просторі інноваційної системи освіти.

Природно, що важливою є об'єктивна оцінка спроектованої освітньої інновації [5]. Відтак повна інформація щодо передбачення можливих результатів та наслідків діяльності модульно-розвивальної системи надходить від експертів-професіоналів, котрі компетентно проводять психологічну експертизу і за її результатами визначають рівень впровадження освітньої системи у шкільну практику. У зв'язку з цим А.В. Фурман слушно підкреслює, що експертиза враховує не лише її теоретичний орієнтир, а саме науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя суспільства, а й передбачає утвердження, з одного боку, характеристик та ознак ментального світу юних співучасників, з іншого

– гуманно-паритетних міжсуб’єктивних взаємин між наставниками та вихованцями.

Отож винятково важливо визначити інноваційну повноцінність обстоюваної освітньої системи, а саме новаційність програм та проєктів, що ґрунтуються на об’єктивності, комплексності, надійності із організованими навчальними, виховними, освітніми і самореалізаційними потоками, які поетапно розгортаються у цілісному модульно-розвивальному процесі безперервної полідіалогічної взаємодії вчителя і учнів [4; 2, с. 80–81]. При цьому системне проєктування психологічної експертизи як фахово досконалої діяльності передбачає проведення такого оцінкового аналізу, що:

- з’ясовує напрямки проведення експертизи відповідно до об’єкта і предмета дослідження;
- визначає можливість і цілісність новоствореної експериментальної системи, що ґрунтується на поетапному створенні її теорії, методології, технології та експериментальної практики;
- досліджує внутрішнє функціонування інновації та її основних характеристик, які полягають в активному оволодінні особистістю знаннями, уміннями, нормами і цінностями;
- прогнозує перспективи перебігу навчального, виховного та освітнього процесів у контексті самореалізації особистості вчителя і учня.

У досвіді загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання розроблена експертна система, котра є програмою дослідження повноцінної освітньої діяльності [8], в якій *психологічна експертиза* посідає чільне місце і спрямована на перевірку результативності авторських навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем і моделей, управлінських технологій і програмово-методичних засобів (*див. рис.*). Зокрема, здійснити оцінювання повноцінності розвитку функціонування освітнього закладу можна за створеною у 2000 році А.В. Фурманом анкетозвіттом, що через систему різноаспектних критеріїв діагностує якісний стан освітньої інновації, враховуючи умови існування організації, соціальні аспекти конструювання співпраці учасників та їхні психологічні особливості у прогнозуванні розвивальної взаємодії. У розвитку теорії освітньої діяльності важливу роль відіграє також психологічна експертиза системно-інноваційної діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл модульно-розвивального типу, що за системою складових, критеріїв та показників, оцінює функціональне навантаження педагога-дослідника, а також виявляє новизну та ступінь усвідомлення ним нового у сфері освіти [8].

Водночас інноваційні освітні системи є унікальними щодо програмово-методичного забезпечення [1; 10]. Кожна експериментальна система прагне до самобутності й оригінальності в інструментальному оснащенні, оскільки саме якість програмово-методичних засобів гарантує високу ефективність загальноосвітньої підготовки та розвитку учнів, а не зміст, форми чи методи навчання самі собою. Програмово-методичні засоби і, щонайперше, граф-схеми та міні-підручники – це конкретний науковий продукт професійної творчості освітян, що об’єктивно оцінюється за допомогою психологічної експертизи.



*Рис. Психологічна експертиза як невід’ємна складова модульно-розвивальної системи навчання*

Природно, що саме психологічна експертиза ефективності міні-модуля та міжособистісної взаємодії вчителя і учнів за процесуальними показниками визначає ефективність освітньої системи, оскільки передбачає та висвітлює глибинно-психологічні чинники, передумови та механізми функціонування цієї системи як полісуб’єктного культурного явища [3]. А її оцінювальні базові критерії ефективності модульно-розвивального процесу центруються довкола ментального досвіду наставника і наступника, де перший відповідає за морально-психологічний клімат на модульному занятті, другий – за наповнення навчальних взаємин особистісно-реальним, психомистецьким змістом [1].

Отож констатуємо, що після запровадження в експериментальну шкільну практику модульно-розвивального навчання потрібно періодично проводити його психологічну експертизу, котра дає змогу вчителям-дослідникам за допомогою експертних висновків та рекомендацій одержати об’єктивне уявлення про новачійний світ розвитково зорієнтованого навчання. Тому психологічна експертиза з добіркою виражених методологічних вимог – невід’ємна складова освітньої інновації, причому з особливим місцем і роллю, яке вона займає у розвитку теорії освітньої діяльності.

1. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
2. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
3. *Ребуха Л.З.* Проблема експертного оцінювання модульно-розвивальних занять: Зб. наук. пр. – Івано-Франківськ: Факел, 2000. – С. 55–57.
4. *Ребуха Л.З.* Методологічне обґрунтування психолого-педагогічної експертизи інноваційних систем освіти // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до Другої регіональної науково-методичної конференції (31 січня 2003 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 62–64.
5. Соціальна експертиза в Україні: методологія, методика, досвід впровадження / За ред. Ю.І. Саєнка. – К.: Ін-т соціології НАНУ, 2000. – 194 с.
6. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–114; 2002 – №3–4. – С. 20–58.
7. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза ефективності модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
8. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
9. *Фурман А.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 3 – С. 39–56.
10. *Фурман А., Семенюк Т.* Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта та управління. – 1998. – Т.2, №3 – С. 98–110.

## ГРОМАДЯНСЬКЕ СУСПІЛЬСТВО: ВИДНОКОЛА ІСТИНИ ЧИ ФОРМА ПОЛІТИЧНОЇ МАНІПУЛЯЦІЇ

**Вадим КОМІССАРОВ**

*Пропонована стаття була підготовлена як полемічна замітка до газети “Дзеркало тижня” під час виборчої кампанії 2002 року. Однак, як у нас прийнято, заклик до діалогу зrealізується на практиці як запрограмований монолог вибраних... Оскільки, вочевидь, й сьогодні, і найближчим часом в Україні громадянське суспільство буде набувати своїх сутнісних форм у тяжких муках, тож актуальним вбачається продовження полеміки.*

Сьогодні прийнято вважати стратегічним пріоритетом формування правової держави та громадянського суспільства. Однак чимало спекуляцій або вчених аберацій примушують прояснити деякі політичні, а, головне, теоретичні підвалини поняття “громадянське суспільство”. “Деміфологізація громадянського суспільства, пише Володимир Литвин, – спроба повернути його з хмар на землю. І зробити цей термін придатним для вжитку. В іншому разі марні надії можуть призвести до болісного зневір’я, пов’язаного зі значними втратами ...” [2].

Читаючи ці та інші матеріали, мимоволі ловиш себе на думці, що такі “теоретичні глибини” – примара, або ілюзія, а простіше – маніпуляція тією масою, яку, власне, і треба зробити повно підконтрольною та слухняною. На жаль, публікації на сторінках “Дзеркала тижня” №3 (378) 26 січня 2002 року В. Литвина [2] та його так званих опонентів Г. Немири [4] і А. Гриценка [1] суперечать не тільки здоровому глуздові, а й самій *концепції громадянського суспільства*. Здається, що ці науковці або ніколи не вникали у сутність поняття “громадянське суспільство”, або навмисне фальсифікують його. У будь-якому разі таке тлумачення концепту в перманентній течії нескінченної за змістом політичного життя країни виборчої кампанії викликає активний спротив.

У цитованих статтях багато місця займає МІФ. І хоч не пояснюється значення цього терміна, треба розуміти, що Міф у даному випадку – це надлишок упорядкування (влади, твердої руки), з якою приходили харизматики, нечисть, скажені, бездомні, себто усі, хто бажав мати все за рахунок інших. Нас переконують, що саме цей контингент з народонаселення і є громадянським суспільством. Ми, себто чинна наукова школа, так не думаємо. Більше того, вважаємо, що громадянське суспільство негативно ставиться до такого контингенту.

Отож міфологія, маючи давні корені, вустами згаданих авторів виявилася не чужою і для сучасності. Зрозуміло, що ми, уважно зчитуючи цю міфологію, не вважаємо її цілісною. Це фрагмент – міфологізм, який можна брати до уваги, але на нього треба відповідним чином реагувати. Що й роблю із задоволенням.

Визначення історико-філософського та історико-соціологічного плану містять те, що є сутністю громадянського суспільства. У цьому переліку дефініцій особливе значення посідають поняття “держава” та опозиційний до нього теоретичний конструкт “громадянське суспільство”. Аристотель, учені Нового часу, сучасні політологи та історики послуговуються цим терміном як одним із головних у соціології. І все ж найбільш коректним залишається визначення, що протиставляє зазначені поняття. Нагадаю, що в теорії держави виділяють принаймні дві її властивості – “публічну владу” (весь можливий та існуючий апарат насилля) і, як похідна, оподаткування.

Саме за цих умов громадянське суспільство у цій бінарній опозиції – це реальна сила, яка в одних випадках активно протистоїть державі, а в інших – пасивно їй опонує.

Сьогоднішній стан державного і громадянського контингентів українського суспільства, як не прикро, вимагає більшого, ніж на це претендують аналізовані статті, тим паче у форматі програмово-ідеологічного. Думається, що міжнародні і внутрішні відносини, економічний та духовний стан нашої країни не в змозі втішити жодного з “процвітаючих” “простих обивателів” як повноцінних членів громадянського суспільства. До них, передусім, належать селяни, ремісники, митці, вчені та інший не-

причетний до державного керма загал. Ідеологічно обмакогонені, ці люди на своєму рівні свідомості створюють цінності, котрі споживають переважно ті, хто ближче чи далі, та все ж долучені до “стерна державної влади”. Було б блюзнірством іменувати останнє “управлінням”, бо там, де воно справді є, природно панує благополуччя громадянського суспільства.

Змішування у статтях громадянських і політичних моментів наводить на думку про існування своєрідної структуризації. Є радикальний розподіл рівнів суспільної свідомості, практики і психології. Автори, схоже, відштовхуються від того, що така можливість стратифікації передбачає і відповідну диференціацію в теоретичній соціології. Похибка, причерненість таких намагань зумовлені відсутністю чіткого розуміння причинно-наслідкової, каузальної діалектики, розмаїття форм мислення, а відтак і свідомості. Суспільна свідомість у її бодай обмеженому багатобарв’ї ставить політичну організацію на високе, навіть, головне місце. Влада ж і політичний інтерес (хоча, звісно, не кожен інтерес є політичним) далеко не завжди корисні громадянському суспільству, яке зайняте “своїми справами”: воно трудиться, виробляє, тобто годусь, напуває, піклується про представників держави.

У цитованій статті та виступі В. Литвина [2; 3] залишилися поза увагою і належним добросовісним аналізом такі чинники, як ідеологічний та буденний. Перший безпосередньо відноситься до державного політичного режиму, другий – “альфа та омега” громадянського суспільства, причому його справді творчої, виробничої у матеріальному і духовному аспектах, активності. Вочевидь відсутність конструктивного ідеологічного змісту спричинює дисбаланс у масовій глобальній свідомості й водночас позитивно не віддзеркалюється ні в економіці, ані в політиці. Не дивно, що сучасна політична ситуація найгіршим чином впливає на економічний результат та культурний стан держави. З іншого боку, ніяка ідеологія, від націонал-патріотичної до релігійної, не може забезпечити той зміст свідомості, котрий визначається не за інтересами, а предметно. Всі “виробничі” форми свідомості побутують у буденній: тут і наукова, й естетична, і моральна, і та форма, яку сьогодні шукають усі – правова. Буденну свідомість у її сутнісному змісті не варто плутати з масовою, оскільки саме вона становить прогресивну складову актуальної свідомості, яка й відображає професіоналізм, компетентність, продуктивність.

Не можна примусити небо бути блакитним чи сірим, як і неможливо примусити логіку служити комусь одному, або бути узурпованою вченими-політиками. Ті, хто вважає абсолютистську, тоталітарну, суто панівну державу матір’ю демократії, помиляються подвійно, адже не розуміють, що ці речі, паралельно виникаючи як бінарна опозиція, не розшаровуються, навіть в історії. Вони виникли разом й, імовірно, відіміруть разом.

Паралелі між політикою і так званою “демократією” автори наводять зі знанням справи. Думаю, знають вони і те, що демократія походить від грецького “Демос”, себто “народ”, а під ним можна (і треба) розуміти також



громадянське суспільство, котре, якщо активне і позитивно налаштоване, може повно обстоювати за професійними (трудовими) принципами і свої політичні інтереси. На жаль, такого факту історія досі не зафіксувала. Якщо ж науковці видають бажане за дійсність, то гріш їм ціна. Демос ніколи не керував і тим більше не рвався до влади, він завжди хотів роботи та хліба. Народ, або ж те, що розуміють автори під громадянським суспільством, – це демпфер, котрий обґрунтовує реально, функціонально і в політичному форматі верхівку та “низи” суспільства.

Не можна громадянське суспільство трактувати і як “середній клас” – більш-менш заможний прошарок народонаселення. Громадянське ж суспільство залишається поза всім цим, оскільки становить ту “мутну”, але міцну силу, яка протистоїть усіякому політичному тиску і, зі свого боку, протидіє будь-якому насиллю політичної диктатури. Воно – це той супорт, який діалектично, тобто неподільно, пов’язаний із політичною організацією. Без нього свавілля і насильство цієї організації були б безмежними. У цьому вбачаємо відомий і досі малодосліджений зв’язок між демократією і громадянським суспільством. Демократія і громадянське суспільство, безперечно, взаємопов’язані. Проте як тотальна “кратія” групових інтересів та організованого тиску вона чужа такому суспільству. Ось чому в політика-історика і всі приклади – невдалі: Німеччина 20–30-х років ХХ століття, саме через гіпертрофовану політичну систему, котилася до фашизму, а Франція та Іспанія тому й демократичні, що “живуть відповідно до власної традиції стосунків між громадянином і державою”.

У свідомості не може і не повинно бути ієрархії. Ієрархізуються лише стосунки у погано розвиненому людському суспільстві. Те, що ієрархія інтеріоризується не дивує, оскільки вона сутнісно властива мисленню. І все ж не варто кальку соціальної дійсності приймати за Дар Божий. У ній, як і в кожній копії чи імітації реальності, міститься дивіантність, а зрештою – велика неправда. Відхилення формних і рівневих складових актуальної (суспільної) свідомості можуть призводити до різних соціально-політичних ексцесів. Тут виявляють свою міць і локальні війни, і міжнародний “тероризм”. Тероризм, який би характер він не носив – місцевий чи глобальний, – пряма похідна від політики провідних держав, навіть якщо ці держави начебто борються з ним. Звичайно, як і будь-яка політична організація, міжнародне співтовариство певною мірою чинить спротив тероризму в різних його формовиявах. Але він – це гідний симптом загально-людської хвороби, який показує, що і в міжнародних, і у внутрішньо-національних зв’язках, поглиблюється криза.

Громадянське суспільство не тільки за визначенням, а й за інтуїтивно-чутким уявленням про нього є наше власне життя.

Припустимо, що згадані автори хотіли висловити свої добрі побажання тим, з ким вони співіснують. Прекрасні наміри, хоча й упаковані в огидні цінності. Пояснення цьому просте: структура громадського суспільства –

блеф. Якщо структурувати аморфність, то що станеться зі структурою як такою? Не можна заперечувати проведення системного аналізу поза-системних, передусім соціальних, явищ. Важко зрозуміти, що таке броунівський рух, не зіставивши це явище із системними об'єктами. Те ж саме стосується і громадянського суспільства: це своєрідний “броунівський рух” (як життя взагалі), який можна прирівняти до держави, політичної організації тощо. Воно викликає одне стрижневе почуття – повноту життя. Тут і праця, і творчість у високому розумінні слова, і моральні цінності, і відчуття, бодай і туманні, але вічні – мов гімн нашого безмертя.

Отже, поняття про громадянське суспільство, на відміну від того, що написано у згаданих статтях, змістовно характеризується у двох відносно важливих предикагах: поза існуванням громадянського суспільства соціального життя як такого загалом немає, тому все позитивне, що є у цьому житті народжується тільки у просторі такого суспільства.

*Громадянське суспільство – це протиставлене державі неоформлене існування тієї маси народонаселення, яка, керуючись, з одного боку, ідеологічними мотивами, а з іншого – що найголовніше – буденними, тобто правовими, естетичними, науковими, моральними, й становить підґрунтя реального соціального буття.*

Принцип тотальної підміни, який використовує політика найбільше реалізується в ідеології – ілюзорно-компенсаторної частини масової суспільної свідомості. Чудовий взірць цього і продемонстрували шановні автори. Одначе, приймаючи “гвір” за чисту монету намагаюся онтологізувати емоції та почуття авторів у їх же мислеформі.

Насилля над ідеологами-теоретиками, представниками мас-медіа – ось вірний показник занепаду. Занепаду як політичного, так і соціального, в загальному значенні. Без ідеолога, вченого, теоретика, гріш ціна тому, нібито “багатству”, яке вкрадене і, думаємо, неохайно заховане, знаходиться не в країнах, з яких було вилучене. Ті, хто цим займався і думає, що створив собі гарант благополуччя у прийдешні часи, нехай турбуються про дітей, онуків, словом – нащадків, які їх ані зрозуміти, ані прийняти не зможуть. Підбираючи під себе сфери практично значущої свідомості, політична форма копає яму сама собі, як свиня, що підриває дуб, жолуді з якого вона їсть. Єдина надія на те, що дерево, тобто людство й багатостраждальна Україна, не висохне, не сконає від “гострих іклів владного монстра”.

1. Гриценко А. Примітки на полях програмної статті // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня. – №3 (378). – С. 4.

2. Литвин В. Громадянське суспільство: міф та реальність // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня. – №3 (378). – С. 4.

3. Литвин В. Ми йдемо до людей. – Харків: Засновник – блок “За Єдину Україну”. – 2002. – 16 с.

4. Немця Г. Сім міфів, або спроба “коригую чого пресингу”? // Дзеркало тижня. – 2002. – 26 січня. – №3 (378). – С. 4.

## МОДУЛЬ 4 (2006 рік)

Господи, – як багато моїх ворогів,  
як багато стають проти мене!

...

Але, Господи, – щит Ти для  
мене та слава моя,  
і мою голову Ти підіймаєш!

(Біблія. Книга Псалмів. – 3.2; 3.4)

## МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ОСВІТОЛОГІЇ ЯК СИНТЕТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Анатолій В. ФУРМАН

*На основі методологічного аналізу чотирьох раніше створених моделей-конфігураторів (або К-моделей) – теорії освітньої діяльності (теорія ОД), вітакультурної методології (ВК-методологія), інноваційної оргтехнології (моделі) модульно-розвивальної освіти (оргтехнологія МРО), фундаментального соціально-психологічного експерименту (фундаментального СПЕ), що в кожному окремому випадку поєднують і синтезують різні знання про досліджуваний об'єкт (освітня діяльність, професійне методологування-мислення, освіта як соціокультурне явище, соціально-психологічна взаємодія), а також висвітлення “процедури конфігурування” (Г.П. Щедровицький) уперше запропонована методологічна план-карта більш складної теоретичної системи – освітології як синтетичної наукової дисципліни. Вона являє собою особливе модульно-схематичне зображення об'єкта поліпредметного вивчення, а саме вітакультурного простору суспільства у єдності його двох сфер – видимого та невидимого освітнього процесу, а водночас й певний, здебільшого інтегральний і багатопараметричний, предмет нового наукового напрямку чи нової наукової дисципліни зі своїми окремими ідеями і принципами, категоріями і закономірностями, концептами і методами його будови, функ-*

ціонування, розвитку. Аргументовані евристичні можливості запропонованої план-карти як ефективного методологічного засобу проблемно-модульної мислєдїяльностї, що дає змогу організувати міждисциплїнарне дослідження у вітакультурному напрямку за чїтко узгодженою програмою наукової школи.

**Стан авторської розробки теми.** У попередніх теоретико-методологічних розвідках [6; 7] нами обґрунтована *освітологія* як нова синтетична наукова дисциплїна у взаємодоповненні її проблем і завдань, об'єкта і предмета, дослідних та експериментальних фактів, основного методу і структурних складових. Останні, у своїй системній інтеграції, реалізують вимоги *принципу кватерності*, що у нашому досвіді професійного методологування описується формулою “3+1=1” [див. 10]. Це означає, що у заданому поліпредметному контексті обстоювана нами формула має вигляд:

$$\begin{array}{l} \text{Теорія} \\ \text{освітньої} \\ \text{дїяльностї} \end{array} \cdot \begin{array}{l} \text{вітакультурна} \\ \text{методологія} \end{array} \cdot \begin{array}{l} \text{їнноваційна} \\ \text{оргтехнологія} \\ \text{модульно-} \\ \text{розвивальної} \\ \text{освіти} \end{array} + \begin{array}{l} \text{фундаментальний} \\ \text{соціально-} \\ \text{психологічний} \\ \text{експеримент} \end{array} = \text{освітологія}$$

У такий спосіб сутнісно реалїзується одна з базових *мислєсхем*, так званий “методологічний квадрат” науки як історично змінної форми організації знань, мислення і досвіду й водночас специфічна сфера духовного виробництва суспільства і професійної дїяльностї [4, с. 164]. Ця мислєсхема, поєднуючи найфундаментальніші процедури типологізації – *аналїтичне розчленування* формальної цілісностї знання і *концептуальний синтез* його визначальних складових та зв'язків не лише утворює їх логїко-змістову цілісність, а й “відіграє роль ключового мисленнєвого засобу, який забезпечує *розуміння* складних явищ у їх структурній самодостатностї, у становленні, функціонуванні, самоорганізації” [10, с. 80]. Проте вона містить незавершену циклічність, нелїнійність, а тому “передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманїтні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій” [3, с. 50].

**Моделї-конфігуратори складових освітологїї.** Теорія освітньої дїяльностї, ВК-методологія, оргтехнологія модульно-розвивальної освіти та авторський фундаментальний експеримент як модуси-складовї освітологїї являють собою *цїлісні наукові підсистеми* різнобїчних знань про той чи інший об'єкт, що був спочатку переструктурований на єдиних засадах, а потім поєднаний у свої окремі ракурси чи площини ідеального існування, насамперед у вигляді *моделї* або *модельної схеми*, з котрою можна здійснювати будь-яке пізнавальне оперування та виводити нові складні знання проблемно-модульного типу. Останні зображення, стосуючись чотирьох спеціальних об'єктів, за кожним з яких знаходиться довершена

сукупність нових знань, у нашому досвіді набули функціональних ознак *моделей-конфігураторів*, що дають змогу, за словами Г.П. Щедровицького, “пояснити процес синтезу різних знань про об’єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне знання-систему” [12, с. 653]. У результаті такої *методологічної роботи із конфігурування* з’являються подвійні утворення – структурні моделі об’єкта і власне теоретичні знання синтетичного характеру, котрі є істинними лише стосовно поданого в моделі *ідеального об’єкта*. Якщо ж ці знання використовуються у практичних цілях, то вони, по-перше, підлягають структурній перебудові і мають перетворитися на знання про окремі об’єкти практичної діяльності; по-друге, такий перехід знакової форми з ідеального об’єкта теорії на реальні об’єкти практики “є *основним процесом життя знань*, котрий характеризується рівневою багатоступінністю і завершується добуванням гіпотетичних або ймовірно істинних знань” [див. 2, с. 73–74]. У зв’язку з цим запропоновані нами моделі-конфігуратори заповнюють основні *ступені пізнавальної творчості* у діапазоні “чисте мислення – експериментальне практикування”, обстоюючи чотирисхординкову модель трансформації суто теоретичних знань у практико зорієнтовані, гіпотетичні: теорія – методологія – технологія – експеримент.

Для методологічного обґрунтування особливостей взаємодоповнення під час розробки освітології двох *базових процедур* у реалізації ідеї Г.П. Щедровицького про синтез різнорідних знань – *моделювання*, результатом якого є побудова моделі як відносно простого і зручного елемента наукового предмета, і *конфігурування*, котре поєднує знання на підґрунті спеціально створеного для цього зображення об’єкта, – винятково важливе значення має *коло функцій*, а точніше *функціональних властивостей* моделі-конфігуратора як специфічного засобу, що визначає *методи і схеми* подальших досліджень системного об’єкта. Загалом функція – це форма вияву зв’язку, а потім властивість певної частини цілого, що виникає завдяки її поєднання з іншими частинами. Природно, що й елементи моделі-конфігуратора відображають основоположні зв’язки досліджуваного об’єкта, а відтак інтегрують у собі кілька найважливіших функцій. Критичний аналіз цієї проблеми показав, що є підстави виокремити принаймні *чотири* таких *функцій*, три із яких гіпотетично передбачені та прописані самим Г.П. Щедровицьким [12, с. 654], а четверта логічно впливає з опрацьованих нами матеріалів фундатора СМД-методології. У підсумку отримана *мислехема функцій будь-якої повноцінної моделі-конфігуратора (рис. 1)*.

Для підтвердження сказаного нами створена **матриця базових моделей-конфігураторів освітології (табл.)**, що організовані у вигляді четвертинних наборів конкретизованих функціональних властивостей, виявляють їх істинну природу та домагаються своєрідного *уцілювання* усіх виявлень і знань про освітню діяльність, ВК-методологію, інноваційну модель модульно-розвивальної освіти та фундаментальний експеримент у соціогуманітарній сфері суспільства. При цьому зазначене уцілювання є обов’язковою умовою

1 – збір і поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях



2 – структура моделі є основою і джерелом усіх формовивавів об'єкта, що віднаходяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним

4 – синтезуються уявлення і методи низки наукових дисциплін і водночас довершеності набуває знакова форма (текст, схема, формула) теоретичних знань й у такий спосіб систематизуються ідеальні об'єкти та організуються ці, відтепер формальні, знання у єдину онтологічну картину

3 – вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використовуватися у практичній роботі з релією

**Рис. 1. Функції моделі-конфігуратора як спеціального зображення об'єкта і водночас засобу, що дає змогу визначати шлях і схеми його подальших досліджень [див. дет. 12, с. 653–663]**

створення складної – поліпредметної і міждисциплінарної – *системи теоретичних знань*. Крім того, примітно, що нами збережена чітка наступність у проведенні структурно-функціонального аналізу освітологічно обрामлених зображень об'єктів вивчення: спочатку з'ясоване особливе призначення кожного із зображень, далі висвітлена специфіка процедур їх створення, потім аргументовані особливості процедур використання і, нарешті, здійснений мисленнєвих перехід до систематизації ідеальних об'єктів, що виникають на підґрунті цих зображень, а також уможливлений рух-поступ до їх організації у *єдину онтологічну картину* (що таке освіта як глобальна сфера ковітального культуротворення?). Остання містить взаємодоповнення систем змістового і формального знання [див. 10, с. 81–82], що у підсумку й утворює *метатеорію*.

Отже, кожен із чотирьох змодельованих конфігураторів окремих об'єктів (причому як ідеальних чи ідеалізованих, так і ймовірно чи насправді реальних), маючи своїм головним завданням систематизацію та співорганізацію знань про ці об'єкти у багатопанорамному форматі світовачення, обіймає “специфічний набір функцій і вельми особливі характеристики форми і змісту, ...” [12 с. 156], постає як розгорнута і деталізована *архітектоніка системних уявлень* подвійного згрупування – у вигляді *структурних моделей* аналізованих об'єктів та в іпостасі власне *теоретичного знання*, що отримане на основі цих моделей. Для теоретико-методологічного обґрунтування освітології, на наш погляд, вирішальним моментом є *проблемно-модульне програмування* оптимальної кількості моделей-конфігураторів, що не обмежуються теорією, а отримують формо-

змістову трансформацію в адекватних їй методології, технології та експериментуванні. Так, теорія освітньої діяльності збагачується відповідним метод-інструментальним підґрунтям – вітакультурною методологією, котра визначає самобутньо-універсальний шлях пізнання та перетворення соціокультурної дійсності, знаходить зреалізування в особливих технологіях наукового проектування і психомистецького впровадження модульно-розвивального освітнього метапроцесу, утверджуючи новий, практико-зорієнтований синтез знань, перевіряється на істинність експериментальною практикою шляхом підтвердження наявності ідеальних об'єктів, законів їх розвитку, функціонування і самоорганізації, здобуваючи наукові факти, підтверджуючи чи спростовуючи авторські онтологічні схеми і картини.

У підсумку здійснення процедур конфігурування, котре відбувалося упродовж останніх 15 років і не є завершеним, у кожному з чотирьох засадничих напрямках розвитку освітології нами отримане *єдине надскладне наукове знання про відповідний об'єкт*: суто *теоретичне* – про освітню діяльність як метасистему [9], *теоретико-методологічне* – про вітакультурні форми мислення, діяльності, мислєдїяння і професійне методологування [5], *проектно-технологічне* – про модульно-розвивальну освітню взаємодію [1; 4] і *методично-фактологічне* – про контекст, сутність, наукові і практичні умови реалізації фундаментального експерименту в системі освіти України [4, с. 171–210; 11]. Основний зміст здобутого синтетичного знання *у першому випадку* структурується навколо соціально-культурної доктрини розвитку національної освіти та взаємопов'язаної сукупності концепцій (національного підручникотворення, модульно-розвивальної взаємодії, навчання як психомистецького дійства, дидактичного, навчального, змістового, організаційного, формального, технологічного та інших видів модулів) і принципів (діалектичного взаємодоповнення та ситуативного переважання процесів навчання, виховання, освіти і самоосвіти; психо-соціальної паритетності міжособистісних стосунків наставника і наступників) й адекватних їм авторських моделей; *у другому* – центрується довкола вітакультурної парадигми, методу вітакультурного обґрунтування, нового понятійно-категоріального апарату (“культуротворення”, “професійне методологування” та ін.), СМД-підходу, принципів циклічності, кватерності, схематичності, модельності; типології методологічних модулів, інноваційних психокультурних систем-практик і щорічних зібрань наукової школи, колективного та індивідуального методологування; *у третьому* – інтегрує вимоги принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, систему наукового проектування цілісного модульно-розвивального метапроцесу, набір психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, моделі поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу, проектування і зреалізування соціально-культурно-психо-

Таблиця

*Матриця функцій базових моделей-конфігураторів освітології як синтетичної наукової дисципліни (початок)*

Базові моделі-конфігуратори освітології	Природа і функції моделей-конфігураторів як окремі зображення об'єктів і спеціальні засоби їх дослідження			
	1. Збір та поєднання всього того об'єктивного змісту, що був зафіксований у наявних раніше знаннях	2. Структура моделі є основою і джерелом усіх формовиявів об'єкта, що відносяться при безпосередньому пізнавальному оперуванні ним	3. Вводяться та обґрунтовуються нові складні знання про об'єкт, що можуть використовуватися у практичній роботі з реальністю	4. Синтезуються уявлення і методи низки наукових дисциплін, утворення знакової форми (текст, схема, формула) теоретичних знань, а відтак систематизація ідеальних об'єктів та організація цих формальних знань у єдину онтологічну картину
1 – теорія освітньої діяльності	Сутнісна характеристика теорій навчальної (пізнавальної), учбової (теоретичної) і педагогічної (виховної) діяльності та їх логіко-змістове зняття в метатеорії освітньої (культуротворчої) діяльності за засадничими рівнями достовірності науки	Модель повного функціонального циклу процесів соціального розуміння як основа паритетної освітньої співдіяльності за модульно-розвивальної системи освіти, що містить фази інтелектуального та духовного розуміння, організовується як цикл розвивальної взаємодії, що оптимізує психокультурний розвиток особистості	Моделі дидактичного, навчального, змістового, формального, оргтехнологічного, розвивального, програмово-методичного, результативного, методологічного та інших типів модулів, що відіграють подвійну роль: розпределити сферу освіти як об'єкт вивчення і є засобом методологічного аналізу різноманітного знання	Модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної освітньої системи, що інтегрує систему змістових характеристик-параметрів, є багатовекторною і вітакультурно втілює у 80 разів досконаліший розв'язковий зміст освітніх взаємостосунків, ніж традиційна освітня модель
2 – вітакультурна методологія	Методологія класичних, некласичних і постнекласичних наукових досліджень; методологія науково-дослідницьких програм (І. Лакатос); системно-слідствальна методологія (Г.П. Щедровицький і його школа)	Методологічна модель Школи розвитку, що містить десять нормативних положень і виконує роль своєрідної парадигмальної карти складної соціально-психологічної реальності, за якою організується дослідження інноваційних систем і технологій освіти; водночас вона надає в розпорядження науковця сукупність засобів для організації свого мислення, своєї діяльності та рефлексії	Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти О.С. Гуменюк, що гармонізує систему його складових: 1) соціально-психологічний вплив та його класи, 2) освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну; 3) полімотивацію та сфери умов її розгортання, які в сукупності спричиняють 4) становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів	Схема модульно-розвивального оргпростору професійного методологування, що взаємодоповнює поясислідствальності за Г.П. Щедровицьким (м.Д. Д-К, М), процеси розуміння, інтерпретації, рефлексії, категоризації та періоди повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (пізнавально-суб'єктивні, нормативно-особистісні, ціннісно-індивідуальні), а також авторська типологія методологічних модулів

логічного простору новаторського освітнього закладу, інноваційної системи програмово-методичних засобів учителя і учня (граф-схеми навчальних курсів, вітакультурні матриці розділів і тем, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості [див. 4, с. 243–302; 8]), оцінювальні засоби експертно-діагностичного комплексу ефективності впровадження модульно-розвивального навчання, компоненти і параметри інноваційно-



Таблиця

**Матриця функцій базових моделей-конфігураторів освітології  
як синтетичної наукової дисципліни (закінчення)**

1	2	3	4	5
<b>3 – інноваційна оргтехнологія модульно-розвивальної освіти</b>	Педагогічні та освітні технології традиціоналістського та модерністського спрямування (засвоєння знань, розумового розвитку, змістового узагальнення, диференціації та індивідуалізації навчання, особистісної зорієнтованості тощо)	Модель поетапного змістово-функціонального взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності педагогічного (викладацького) колективу за етапами загальноосвітнього експерименту і періодами розвитку школи чи ВНЗ, центральною ланкою якої є ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби модульно-розвивальної системи	Модель взаємодоповнення поясів мислєдїяльності і професійного методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності; таблиця покомпонентної характеристики системи методологування як окремого методологічного модуля і водночас як оргдіялісного завершеного циклу мислєдїяльності у зв'язках її основних поясів і процесів	Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього метароцесу, котрий науково проєктується і психомістєчки втілюється як система технології і технік модульно-розвивальної освітньої взаємодії й забезпечує психосоціалєне зростання, культуро- і самстворення наставника і наступників під час організованого навчання
<b>4 – фундаментальний соціально-психологічний експеримент</b>	Плани-схеми і програми соціологічних, дидактичних і психологічних досліджень (головно спостережень та експериментів), а також комплексні, міждисциплінарні, системні та мережеві дослідницькі проєкти	"Методологічний квадрат" модусів-складових науки у системі фундаментального експерименту, що взаємодоповнює його теорію, методологію, технологію і практику експериментування; остання перевіряє наявність ідеальних об'єктів і підтверджує чи спростовує авторські онтологічні картини світу	Універсальна структура та варіативний зміст програми дослідно-експериментальної роботи школи модульно-розвивального типу, що містить такі компоненти: вступ, актуальність проєкту, основи наукового проєкту школи, теоретико-методологічні засади, консультальні орієнтири школи, цінність і достовірність дослідження, терміни, зміст етапів, категорії і результати експерименту	Модель фундаментального соціально-психологічного експерименту у сфері освіти, що поєднує культурно-національні традиції, змістову сутність, наукові засади та умови практичної реалізації; в останньому випадку мовиться про створення регіонального науково-освітнього закладу як нової організації паритетної освітньої діяльності і культуротворення

психологічного клімату експериментальної школи; *у четвертому* – визначає особливості культурно-національної традиції, змістову сутність і наукові засади фундаментального експериментування у соціогуманітарній сфері суспільства, а також чітко окреслює сукупність організаційно-практичних умов ефективного зреалізування наукової програми такого експерименту упродовж одного-двох десятиліть (система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, щорічне виконання діагностичної планкарти обстежень учителів і учнів, життєдіяльність школи за модульно-розвивальним розкладом занять та ін.). Наведені знаннево-системні модуси у доповненні зі змістом вищеподаної таблиці з нашого погляду, наочно підтверджують думку Г.П. Щєдровицького про те, що здобуті моделі-конфігуратори "не зникають із системи науки після того, як з їх допомогою проведений синтез наявних знань, а зберігаються і, більше того, починають жити і розвиватися за своєю власною "логікою", трансформуючись в онтологію наукового предмета і стаючи особливим, постійно діючим пластом будь-якої науки. До того ж на їх засадах розгортається ціла низка

нових “органів” науки й, зокрема, вся її методична частина” [12, с. 663]. Зауважимо лишень, що в нашому досвіді професійного методологування ситуація істотно ускладнена роботою не з однією, а з кількома К-моделями, причому різного структурно-функціонального, й відтак *логіко-процедурного центрування* на теорії (концепти і моделі ідеальних об’єктів), методології (мислесеми, категорії, матриці, типології, формули тощо), технології (оргмоделі, схеми і програми організаційно-діяльнісних заходів та ін.), експериментальній практиці (стратегія, тактика, методика і процедури емпіричного дослідження).

**Проблема.** Наступний важливий аналітико-інтерпретаційний крок методологічної роботи пов’язаний із розв’язанням не менш складної, ніж під час створення моделей-конфігураторів, проблеми, котру можна сформулювати так: коли побудовані К-моделі, то сукупність яких предметів вивчення у кожному окремому випадку треба виокремити і яку послідовність їх розгляду найкраще задати, щоб, по-перше, метасистемно зафіксувати нові спеціально-наукові знання про освіту як вітакультурний об’єкт-сферу і, по-друге, обґрунтувати цей об’єкт як *окремий предмет* сучасної соціогуманітарної науки зі своїми ідеями, принципами, концепціями, категоріями, закономірностями, методами побудови і конструктивного розвитку? Іншими словами, треба здійснити логіко-методологічну процедуру переходу від отриманих моделей-конфігураторів до *методологічної план-карти дослідження* (термін Г.П. Щедровицького [12, с. 663–666]) освітології, котру можна зобразити схематично:



**Робоча версія.** Разом з тим така план-карта повинна бути побудована до початку спеціального наукового дослідження, для того щоб теоретик не блукав наосліп незвіданими методологічними стежинами, а визначив усі віхи та вузли свого пошукування, відібрав засоби і методи з кожним предметом вивчення. У цьому випадку, як зазначає Г.П. Щедровицький, картина сприймається так, немов храм науки будується з “верхнього поверху” – з *методології*, що задає план і програму всіх досліджень, а потім до них “підвішуються” решта конструкцій, аж до системи формальних знань теорії [12, с. 664]. Це підтверджує наш багаторічний досвід науково-дослідної діяльності: ще 30 серпня 1997 року була створена *робоча версія методологічної план-карти освітології*, що більше восьми років виконувала роль важливого засобу поєднання окремих частин і модулів здобутих знань подвійного функціонування – про досліджувані об’єкти соціогуманітарної

практики (освітня діяльність, система організації навчання і виховання, модульно-розвивальна взаємодія, національне підручникотворення тощо) і про власне самі знання, що описують та зображують ці об'єкти (соціально-культурно-психологічний простір, вітакультурна парадигма, методологічний, дидактичний, навчальний, змістовий, формальний, технологічний та інші модулі, освітня задача і т. ін.). Очевидна евристичність цієї план-карти стосувалася принаймні двох вирішальних моментів синтезу різнодисциплінарних знань у *єдину теоретичну систему*: по-перше, її центральну ланку склала 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 [див. **5**, с. **44–46**]; 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. У такий спосіб нами був опрацьований й аргументовано введений у сферу соціогуманітарної науки авторський *понятійно-категоріальний апарат*, що не лише характеризував самобутність нашого методологічного мислення, а й сутнісно змінював способи фіксації та опису системи національної освіти як об'єкта міжнаукового і поліпредметного вивчення.

### **Методологічна план-карта освітології та її евристичність.**

Багаторічне рефлексивне зреалізування базової план-карти в розробці структурних складових та елементів освітології як нового, унікально синтетичного предмета в науці, набутий досвід синтезування різноманітних теоретичних, проектних та емпіричних уявлень і знань, а також постійне групове та індивідуальне методологування дали змогу 9 листопада 2005 року побудувати *оновлену версію методологічної план-карти освітології* (*рис. 2*). Її евристичність стосується як передумов створення, так і результативної фундаментальності у виконанні критеріальних вимог до цього важливого методологічного засобу організації ефективної науково-дослідної діяльності, і може бути зведена принаймні до шести позицій.

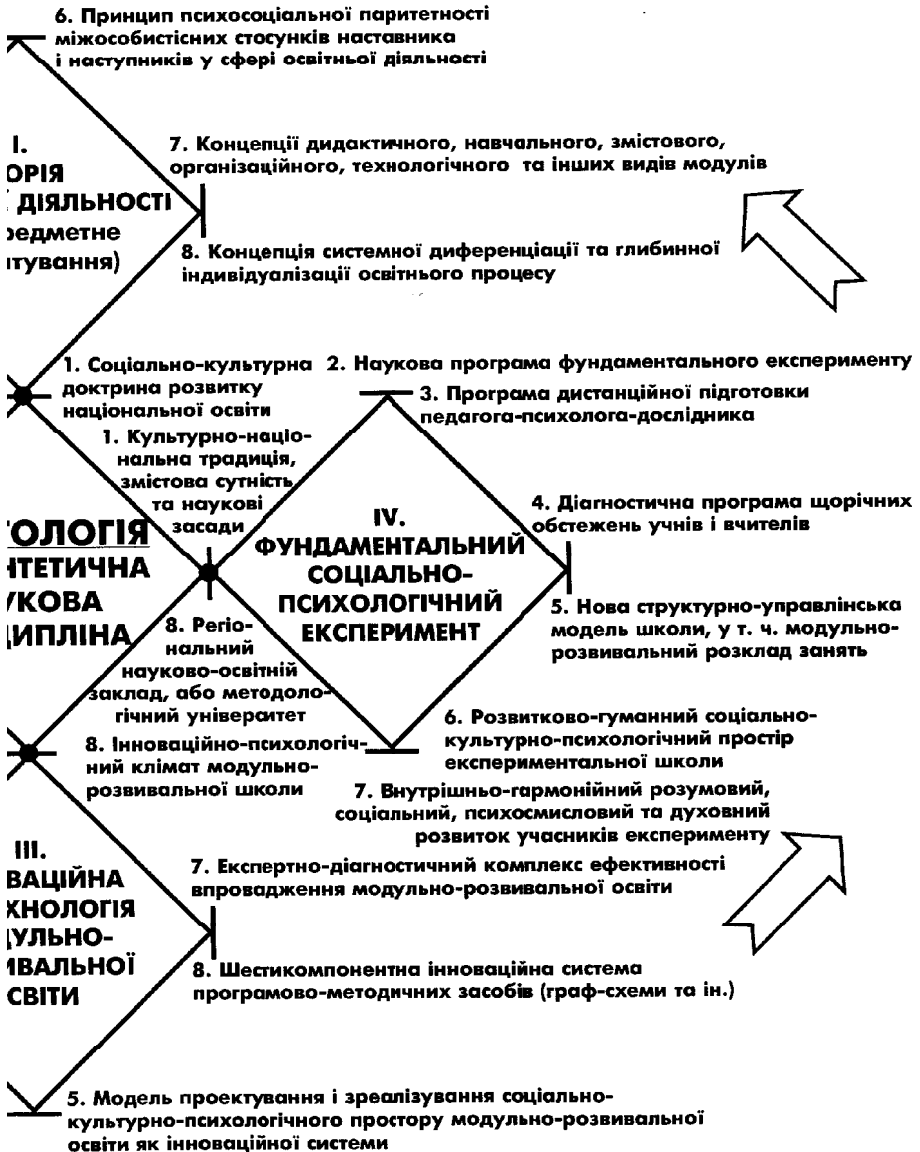
**По-перше**, ще до побудови робочої план-карти було сформоване попереднє бачення гіпотетичної *освітньої системи* модульно-розвивального типу та мисленнєво окреслена картина її структурно-функціонального наповнення, а також були зіставлені з уявно-прогнозованим образом наявні однобічні проєкції найбільш ґрунтовного філософського, соціологічного, дидактичного та психологічного знання про *освіту як окрему сферу суспільного виробництва*. Зрозуміло, що після восьми років професійного пошукування ці уявлення про модульно-розвивальну освіту та її наукове

# СТРУКТУРА



Рис. 2. Методологічна

# ОСВІТОЛОГІЇ



забезпечення набули істотного збагачення. У будь-якому разі авторська побудова складного метасистемного знання ґрунтувалася на детальному вивченні існуючого знання, осмисленні його структури і формозмістової цілісності.

**По-друге**, під час створення запропонованої план-карти був прийнятий до реалізуваннн дедуктивний шлях розгортання єдиної багатопредметної структури освітології і у зв'язку з цим подана оновлена сукупність категорій і понять як цілісна система. Методологічним інструментом дослідження тут став відомий *метод сходження від абстрактного до конкретного* (К. Маркс), у котрому були цілісно поєднані способи утворення абстракцій та ідеалізації зі способами їх синтезу у процесі такого сходження від теорії ОД і ВК-методології до оргтехнології МРО та практики фундаментального СПЕ. Зауважимо, що цей метод повністю виправдав себе і в обґрунтуванні О.Є. Гуменюк аналогічної *план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату* модульно-розвивальної освіти [див. 2]. Воднораз нами врахована одна з важливих вимог Г.П. Щедровицького: “Будь-яка формальна (знакова) система зображень об'єкта є особливою оперативною системою, у якій і з якою діють зовсім інакше, аніж діяли б із самими об'єктами” [12, с. 644].

**По-третє**, нами вперше аргументований єдиний – найбільш загальний, а відтак методологічний – *пізнавальний механізм* поєднання чотирьох освітологічних проєкцій: а) теорії ОД, що уможливлена процедурами ідеалізації, абстрагування, формалізації, моделювання, типологізації; б) ВК-методології – аналізу, критики, схематизації, нормування, дослідження, розуміння, рефлексії; в) оргтехнології МРО – проєктування, конструювання, прогнозування, реалізування, впровадження, транслявання; г) фундаментального СПЕ – спостереження, контроль, оцінка, моніторинг, маніпулювання, ініціювання, узагальнення, вивчення, фактологізація. Головне для нас було в тому, “щоб існували процедури переходів між різними уявленнями і знаннями, і це означало одночасно можливість встановлення між ними певних зв'язків” [12, с. 644]. У результаті не лише “всілякий спосіб синтезу знань є жорстко пов'язаний зі специфічним способом їх отримання” (Г.П. Щедровицький), а й безпосередньо залежний від особливостей методологічної роботи та оргтехнологічної діяльності, які опосередковують цей зв'язок-перехід. При цьому “сам собою факт наявності кількох теоретичних уявлень, отриманих незалежно одне від одного при вирішенні різних завдань, ще не дає достатніх підстав для постановки питання про можливий зв'язок між цими уявленнями” [12, с. 645].

**По-четверте**, нам вдалося *вийти за межі наявних різноманітних знань* і проаналізувати ті абстракції і, відповідно, всі ті процедури, з допомогою яких отримані нові надсистемні знання, або, в термінології Г.П. Щедровицького, К-знання, де знак **К** означає їх новітню знакову форму, що презентує *структуру освіти як інноваційну соціосистему*. В цій ситуації

перший крок полягав у тому, щоб збагатити вихідні уявлення і знання про освітню сферу, вивільнити їх від однакових, багаторазово відтворених елементів змісту, доповнити їх тими епістемами, що необхідні для синтезу, методологічної інтеграції, другий – щоб на основі вичерпно повної структурно-функціональної картини модульно-розвивальної освітньої системи відновити той рух-поступ думки у формах її абстрагування, ідеалізування і схематизування, який забезпечив продукування наявних знань про цю інноваційну систему і в кінцевому підсумку вийти на створення освітології як синтетичної науки.

**По-п'яте**, досконалість обстоюваної план-карти зумовлена тим, що вона традиційно не обмежується одним типом епістемологічних одиниць – знаннями, а охоплює й інші – проблеми і задачі, об'єкт і предмет дослідження, “дослідні та експериментальні факти”, онтологічні схеми, моделі, засоби-категорії, технології і методи [див. 6], й головне – *їх різні функції* як у системі професійного методологування, так і в породжених ним організованостях науки. Насамперед мовиться про сукупність предметів вивчення (теорія ОД, ВК-методологія, оргтехнологія МРО, фундаментальний СПЕ) та послідовність їх аналітичного розгляду, що організуються як особливе – композиційно надскладне й зонально деталізоване – *зображення об'єкта*, тобто *освіти як вітакультурного простору* суспільства у єдності його процесуально видимого і невидимого змістів. Останнє, на відміну від моделі-конфігуратора, відіграє для дослідника роль *стратегічної схеми*, або програми його тривалої науково-пошукової діяльності. Тому методологічна план-карта не стільки відображає глобальну сферу освіти як таку, скільки постає як *окремий предмет* у соціогуманітарній науці, що у нашому досвіді методологування отримав назву “Овітологія”.

**По-шосте**, виокремлення окремих предметних модулів у структурі вищеподаної план-карти не відтворює розмежування попередніх предметів вивчення, що були зафіксовані в К-моделях, а, навпаки, є новим, оскільки реалізує *логіку цілеспрямованого розвитку дослідження* у пізнанні оновлених предметів, причому в чіткій наступності їх аналітико-синтетичного обґрунтування. Тому кожному її такому модулю відповідає своя *особлива система теоретичних знань* як формального характеру, так і змістового [див. 10]. Водночас опис численних дослідницьких процедур стосовно зв'язків і залежностей як між окремими епістемами у форматі одного предмета вивчення, так і між теоретичними підсистемами К-моделей та їх загальною план-картою дослідження, стає можливим завдяки прискіпливому *методологічному аналізу*, котрий, на думку Г.П. Щедровицького, “переносить поняття, принципи, схеми розподілу з однієї, вже дослідженої, сфери в інші, ще не досліджені. При цьому методолог апелює як до загальних методологічних принципів і понять, у яких зберігся увесь досвід людської мисленнєвої діяльності, так і до спеціальних, здебільшого

більш загальних, науково-предметних знань. У цьому контексті і перше, і друге у контексті безпосередньо аналізованого об'єкта є не теоретичним предметним знанням, а методологічним і навіть (за конкретно-ситуативних умов. – А.Ф.) методичним” [12, с. 664–665].

Отож, залишається тільки домогтися належної професійності колективного та індивідуального методологування науковому колективу новаторів-однодумців, щоб методологічна план-карта освітології була не лише відкрита, а й повністю освоєна як новий материк сучасної соціогуманітарної науки.

1. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
2. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
3. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
4. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
5. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
6. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисциплїна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
7. Фурман А. Постаннїя освітології, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 5–9.
8. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
9. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
10. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 70–84.
11. Фурман А. Фундаментальний експеримент у школах України: анатомія пошуку // Освіта і управлїння. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
12. Шедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 760 с.

## ЖИТТЯ І КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

**Микола КУБАЄВСЬКИЙ,  
Світлана ЛУК'ЯНЕНКО**

*У пропонованій роботі автор робить спробу проаналїзувати проблему взаємозв'язку понять “життя” і “культура” в аспекті їх вітацентричного та культууроцентричного поєднання.*

Проблема взаємозв'язку життя і культури сягає глибин періоду сивої давнини. Так, Платон у діалозі “Протагор” знайомить читача зі змістом бесіди Сократа із знаменитим софістом Протагором, який за гроші навчав



молодь мудрості й доброчесності. На запитання Сократа: “Чи можливо справді навчити мудрості й доброчесності?” – Протагор, на доказ своєї правоти, звернувся до одного прекрасного античного міфу. Був час, оповіда Протагор, коли боги існували, а людей і тварин не було. Боги ліпили їх у підземеллі із глини і перед тим як випустити їх на світ Епіметей (грецьк. – забудькуватий) брат Прометея (грецьк. – догадливий) став розподіляти між ними різні дари. Одним дав силу, іншим швидкість тощо, а про людину забув. Залишилася вона гола, боса й беззахисна. Щоб виправити помилку свого брата, Прометей викрав у бога-коваля Гефеста працелюбність, у богині мудрості Афіні – розум, у Зевса – вогонь, і подарував людям уміння працювати й мислити. Однак не було в них витоків суспільності, продовжували люди грабувати і вбивати один одного, допоки не пожалів їх Зевс. Він послав Гермеса роздати людям справедливість і дружбу, любов і надію. “Суспільство не може існувати, – мовив Зевс, – якщо люди не будуть наділені добродійністю і мистецтвами” [4, с. 39–40]. Тому, зазначає Протагор, неможливо навчити людину справедливості, любові й надії, адже вони сутнісно божественні, а ось філософії можна і потрібно навчати.

Але з цього міфу випливає й те, що життя неможливе без культури, а культура – це дар богів. Вплив культури на життя укорінений у наявності певної системи цінностей, котрі функціонують реально в кожному з множини видів діяльності суспільства. А будь-яка форма життєдіяльності завжди занурена в культурне середовище. Поєднуються вони тим, що життєдіяльність є завжди окультурнена, а культура – життєдайна. Духовність, уловлюючи спектр можливостей у предметному полі культури, спрямовує життєдіяння до майбутнього, свідомо приймаючи теперішнє на тлі минулого як завдання його перетворення.

Вирішення проблеми взаємодії двох буттєвих субстанцій – життя з його вітальними потягами, “пориваннями” та культури із її здатністю до аскези – полягає в тому, що чуттєвий “неспокій” – першофеномен життя, проте культура, протистоячи такому пориванню і запозичуючи в нього енергію, залучає його до здійснення вищих цінностей. Здатність культури гальмувати, увіковічнювати життєві устремління є, водночас, спроможністю осягати сутність, котра заперечує наявне буття речей, націлюючи людину на надсвідоме, нескінченне й абсолютне. Результати досліджень наукової школи професора А.В. Фурмана [6; 7] показують, що об’єктивною основою взаємозв’язку життя і культури є етнічна ментальність – **“духовність як квінтесенція свідомого творчого життя”** [7, с. 27], одухотворення життя і соціотворення життєвих форм культури. Отож сутнісно неможливе щонайменше відосблення таких всезагальних властивостей людини, етносу, нації, як дух, воля – з одного боку, та “природна сила потягу – з іншого”.

У взаємодії, взаємодії життя і культури, на наш погляд, можна виділити два аспекти – **вітакультурний** і **культуравітальний**. Перший указує на активний вплив вітальності на духовність. Ще від прадавніх греків

існує традиція домінування чуттєвих поривань над формопроявами духу. Старогрецькі поети-трагіки Есхіл, Софокл і Евріпід у своїх творах вичерпно повно описують трагедійні катаклізми людського світовідношення. Культурологічні інтуїції З. Фрейда, Ф. Ніцше, К.Г. Юнга у різноаспектних варіаціях зводяться до одного й того ж – до пригнічення життя культурою. На переконання З. Фрейда, культура ворожа життю тим, що витісняє, не дозволяє, пригнічує найпотужніший життєвий потяг – сексуальність. Ф. Ніцше пропагував ідею створення Надлюдини, котра надає пріоритет основним життєвим поривам – силі, владі, могутності, пануванню тощо, заперечуючи при цьому всі морально-етичні вимоги культури. К.Г. Юнг стверджував, що культура пригнічує в людині її першосутність та утаємниченість Я [2, с. 23].

Підаючи справедливій критиці ці погляди, не можна не звернути увагу на одну обставину, а саме на те, що західноєвропейська філософська традиція послідовно і методично “виганяла” природу з людини, сформувала настільки однобічну самосвідомість, зосереджену на духові, що і нині найменші спроби аналізу самоцінності вітальності наштовхуються на сильний спротив. Складні емоційні та вольові прояви – доброта, любов, ненависть, вірність та інше є, безперечно, результатом життєвих поривань. Вітальне поривання в людині – то не лишень бесформний матеріал, оброблюваний культурою, але й “породжувальна субстанція” та її енергетичний резервуар. “Загалом людина своєю природою – істота культурна, позаяк вона за своєю культурою – істота природна” [5, с. 194]. Борис Попов у зв’язку з цим наголошує, що екологічна небезпека “актуалізувала стародавній етносмісл **спасіння**. Нині його слід інтерпретувати як спасіння цінності життя на планеті. Рятувальна функція техносфери виявилася обмеженою і, понад те, двозначною: технократична парадигма сповнена смислами – антиподами життя (протиставлення тіла та духу, біосфери і техносфери, природи і культури, етносу та особистості, машини та організму тощо). Модерні антиподи життя зачарували культуру, вона забула своє вітальне походження та соматичне дитинство” [3, с. 48].

Відомий український філософ Віталій Табачковський досить тонко підмітив визначальний вплив вітального на всі сфери людського буття. Він зауважує, що якимось у новорічному привітанні телеглядачам всесвітньо-відомий диригент симфонічного оркестру зичив їм тільки здоров’я: бо лишень коли воно є, то людина бажає усього іншого, хворий же, зауважив маестро, мріє головним чином про здоров’я. “Отак елементарний організаційний фактор може ставати визначальним, а все надорганічне має підпорядковуватися йому” [5, с. 181].

Життя безмежно розширює простір духовного світу, час та обставини особистісного буття, робить суспільну особу буквально всюдисущою. Власне життя може переживатися багато разів, чуже – почасти переживається як власне, можливе і навіть неможливе набувають плоті як начебто це було саме

життя. В найархаїчніших символічних уявленнях людина – це образ Універсуму. В давній китайській, індійській, грецькій гілках філософії людина розглядається як частина Космосу – певного єдиного надчасового світопорядку, як Мікрокосм (світ у малому) – атомарно зосереджене відображення й символ Всесвіту, Макрокосму. А останній мислиться як живий одухотворений організм. Тому пізнаючи себе, людина пізнає світ, осягаючи який, вона знову й знову повертається до самої себе.

Слід звернути увагу на те, що вплив життя на культуру має свою межу, що проявляється суперечливою природою сутності людини, критеріями “людськості” в усіх сферах життя, співвідношеннями особи і світу, вселюдського загального та індивідуально-унікального в ній (*рис. 1*). Філософська традиція, що утвердилася від Платона, сутністю людини вважає розум, свідомість. Рене Декарт розглядає розум як найпершу умову людської суверенності – “*cogito ergo sum*”. Але чи справді “першосутністю” людини є розум? Перебіг реального життя здійснюється таким своєрідним чином, що завжди можна відшукати в нім як доказ на користь розумного, так і навпаки – аргументації нерозумного. Справді, хіба чорнобильське лихо є підтвердженням розумності людини? А руйнування озонового шару довкілля Землі, тепловий ефект тощо? Життеруйнівні наслідки сили людського розуму, котрий ігнорує морально-релігійні імперативи, привели до фундаментально-антропологічного парадоксу: людина часто не в змозі ні біологічно, ні психологічно пристосуватися до нею ж витвореного штучного середовища (різке зниження імунітету, СНІД, масовий невроз, “пташиний” грип тощо).

Це ж стосується і свідомості. Справді, чи можна звести все людське життя до усвідомлюваних чинників, до раціональності, ігноруючи неусвідомлювані, ірраціональні? Але чи завжди людина усвідомлює і передбачає вплив довкілля на свою життєдіяльність – від ландшафту, флори, фауни, клімату і до соціальних відносин й усього, що пов’язане з ними? Тут і дія культурних, етнонаціональних традицій, і расові чинники, і мовленнєвий простір. Тут, нарешті, розмаїття підсвідомих потягів, інстинктів, інтенцій. Чи можна усе це звести до такої першосутності як свідомість? Вочевидь можна, хоча й дуже схематично. Відтак ці та інші суперечності вирішуються з допомогою *культуровітального підходу* до розв’язання проблеми співвідношення життя і культури, в якому акцент робиться на культурі як активному чиннику стосовно життя.

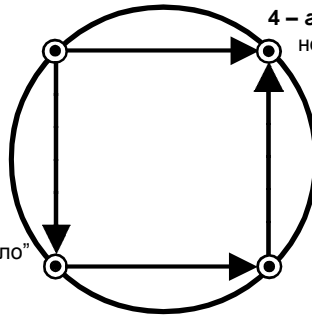
Проблема зв’язку життя з культурним оточенням, зумовленість його нормами і цінностями суспільної діяльності, екстенсивне примноження сфери творчості тощо вимагають дати відповідь на запитання: “Що робити?” Логіка розвитку Західної цивілізації у другій половині минулого століття показує, що потрібно, насамперед, розвивати гуманістичну культуру, яка б створювала можливості для повноцінного життя, втілення досягнень культури у повсякдення, конкретні квітальні ситуації. В американського

філософа Чарльза Морріса *сутністю культури є спосіб життя*. Він виділяє п'ять таких способів: а) підкорення інстинктам і бажанням – культура діонісійського типу; б) самозречення заради особистого спокою – культура буддійського типу; в) самоочищення як обов'язкова умова досягнення найвищих духовних цінностей – християнська культура; г) безумовне виконання процедур і вимог “газавату” – ісламська культура; д) підкорення й організація довкілля засобами науки, техніки й технології – прометеївська культура [1, с. 1170–1171]. Формуючи спосіб життя, культура продукує його самодостатні цінності: задоволення тілесних бажань, вірність, чесність – для культури діонісійського типу; гідність, чесність, шану – для культури буддійського типу; святість, віру, духовну піднесеність – для культури християнської; славу, мужність – для мусульманської; успіх, багатство, раціональність – для прометеївської культури. У своєму взаємозв'язку вони утворюють систему загальнолюдської культури, що характеризує всеосяжну сутність життя, що принципово невичерпна й до кінця непізнана (*рис. 2*).

Отже, сутністю культури є життя, багатоманітність формовиявів якого регулюється усією сукупністю соціокультурної реальності. Якщо практична діяльність здійснюється через предметно-речові реалії, то духовна, – крім вербального рівня, інтегрує у собі чуттєво-емоційний стан, онтологічною буттєвістю якого і є культура. Чуттєво-емоційне тло культури проявляється в уявленнях, образах, символах, традиційних формах поведінки, в обрядах, звичаях, фольклорі, мистецтві тощо. Основою, що поєднує предметно-практичну та духовну діяльності тут знову таки постає культура, а життя є її пульсом, або душею. Якщо культуру розглядати як інформаційний аспект життя, як соціально значиму інформацію, що регулює всеможливі дії людей, то з ускладненням соціальної структури суспільства виникає потреба у зміні культури діяльності, поведінки, спілкування, вчинання. З ускладненням форм соціального життя природно трансформуються форми культуромислення, культуродіяння і культуротворення, котрі своєю чергою,

**1 – життя:** прагнення, неспокій, динамізм

**2 – культура:** олюднені модуси життя, “культурне тіло” – зв'язок індивідів у єдину життєдіяльну спільноту



**4 – гуманізація людини:** цінності, норми, найвищі взірці поведінки

**3 – свобода:** в економічному, політичному, громадянському житті

*Рис. 1. Вітакультурний аспект взаємозв'язку життя і культури*

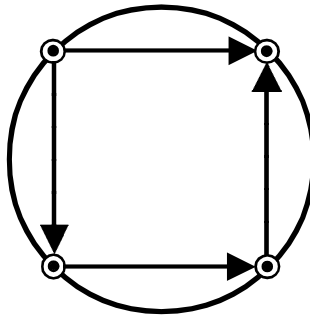
прискорюють, або ж уповільнюють розвитковий перебіг життєвих процесів. Вони фрагментарно усвідомлюються людьми, а частково й не усвідомлюються, існують як колективне несвідоме, архетипи (К.Г. Юнг).

Саме засобами культури відтворюється життя в усіх трьох модусах часу. Життя минулих поколінь продукується у формах чуттєвого переживання та образного мислення, що входять у фольклор, мистецтво, літературу. В українській культурі – це передусім образ козака. Увійшовши в “душу” культури засобами мистецтва, цей образ пронизує самосвідомість нації і є формотворчим чинником смислу волі й незалежності.

Знаково-символічні образи культури, що формують національну самосвідомість, сприймаються на стихійно-інтуїтивному рівні та осмислюються на категорійно-понятійному. Зокрема, у досвіді побутового мислення образ-символ стихійно асоціюється із сферою фольклору, художньої діяльності й не стає фактором усвідомлення його внутрішнього смислу. Категорійно-понятійне формування образу здійснюється через систематизовані знання в аспекті інтерпретації історичного життя етносу. Тому головним чинником збагачення свідомості нації стає її *освітня діяльність*, у якій знання сприймаються як цінність. Поза освітою, мабуть, загалом неможливе сприйняття смислових детермінант раціональних образів-символів. Характерно, що образи-символи однієї нації досить часто по-різному сприймаються іншонаціональною культурою, передусім залежно від менталітету нації. Так, образ козака Мамаєя функціонує в контексті російської народної традиції, визначаючись духом негативізму, тоді як в українській культурі цей образ несе позитивне тлумачення і чуттєво-емоційне напруження. Це ж стосується й образу гетьмана І. Мазепи. А в контексті української і польської культур – образи гайдамак та князя Я. Вишневецького. Крім історично спричинених та світоглядно осмислених, існує велика кількість неусвідомлених образів, котрі природно функціонують у контексті культури і тісно пов'язані з відповідними несвідомими

**1 – культура:** сфера матеріальних цінностей

**2 – життя:** “Рідний Дім” – особи, сім'ї, родини, етносу, нації



**4 – глибинна сутність розвитку людства:** творчість, радість, віра, щастя, мир, спокій

**3 – соціокультурна реальність:** культура як здійснення життя, а життя як внутрішній смисл культури

Рис. 2. Культуровітальний аспект взаємозв'язку життя і культури

комплексами. До них належать переважна більшість фольклорних та поетичних образів, котрі оживають в уяві завдяки архетипам.

Однак і культурологічний підхід до аналізу взаємозв'язку понять “життя” і “культура” має межу свого застосування, яка визначається появою культурного етноцентризму, коли оцінка культур інших народів, націй, етносів здійснюється з позицій цінностей власної культури. Здебільшого такі цінності вважаються найвищими, найдосконалішими, а вартості інших культур – недоскональними.

Тому життя і культура – це змістово взаємодоповнювальні поняття, або два аспекти однієї і тієї ж реальності. Для кожної культури людська життєдіяльність є необхідною й обов'язковою умовою її функціонування і розвитку. І, навпаки, будь-якій формі людського життєствердження притаманна культура як передумова і чинник її розвитку. Ось чому вивчення культури потребує знань про суспільне життя, а витлумачення проблем життя вимагає певної обізнаності про культуру. Між життям і культурою не існує чіткої демаркаційної лінії: і те й інше інтегровані в одну реальність – **соціокультурну**, яка є окремою темою філософських, психологічних, соціологічних і культурологічних досліджень.

1. *Грицанов А.* Цивілізація // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

2. *Кубаєвський М.* Методологічні функції основних концептів вітакультурної парадигми у процесі пояснення-розуміння соціального буття // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 22–27.

3. *Попов Б.* Альтернативна модель етносу та людини. (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–53.

4. *Платонь*, в изложении Клифтона Коллинза. – С.-Петербург: Изд. В. Ковалевского, 1876. – 215 с.

5. *Табачковський В.* Соціокультурне та антропокультурне у людськiм світовiдношеннi // Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Н.В. Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004. – 432 с.

6. *Фурман А.* Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

7. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

## ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*Аналізуються принципи активності, саморозвитку та ієрархічності у модульно-розвивальній системі освіти як ідеальні об'єкти і знаково об'єктивовані сутності та окреслюється їхній взаємозв'язок із*

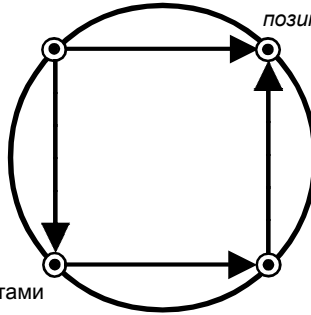
*складовими інноваційного соціально-психологічного клімату: а) соціально-психологічним впливом та його класами – пізнавально-суб'єктивним, нормативно-особистісним, ціннісно-індивідуальнісним, духовно-універсумним; б) освітнім спілкуванням та його аспектами (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) як різновидами обміну – інформаційним, діловим, психо-смысловим, самосенсовим; в) полімотивацією та сферами-умовами її розгортання – пізнавальною, практичною, ментальною і мотивацією самовдосконалення, які у сукупності спричиняють становлення позитивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, спонтанно-духовного.*

Основними принципами причинності, що знаходяться в основі ідеї спонтанної активності (за В.Н. Колесниковим), є – активності, саморозвитку та ієрархічності. *Перший ґрунтується на пріоритеті внутрішнього над зовнішнім, другий – на переважанні майбутнього над минулим, а третій – на обстоюванні метасистемного над субсистемним.* На думку вченого, у випадку повної реалізації вимог усіх трьох принципів причинності головною силою сфери несвідомого вважають *духовність* [4]. Адже відомо, що існує не лише несвідоме у вигляді потягів [7], а й “духовне несвідоме, і в ньому вбачається підґрунтя всієї свідомої духовності” [6, с. 96]. Тому “психологію, що розглядає духовність як основну силу людського несвідомого, точніше назвати психологією духовності” [4, с. 131]. Подальше розгортання ідеї спонтанної активності у три принципи причинності втілюється у пріоритет “суб’єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об’єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є основоположним постулатом психології духовності” [Там само, с. 127]. Вказані принципи охарактеризовані В.Н. Колесниковим через психологічні теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, а нами – у модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана.

Окремо зауважимо, що “принципи мають самостійну цінність як ідеальні об’єкти... Як ідеальні принципи вони ніколи не охоплюють чогось реально існуючого. Загалом обговорювати питання про їх реальне існування немає сенсу. Принцип є знаковою формою, що створюється конструктивно для забезпечення натуральності мислєдіяльності, яка потім знаходить зміст, котрий пізніше уможлиблюється шляхом процедури об’єктивації. І тоді принцип починає існувати як такий” [9, с. 7, 8]. Вищезазначені принципи, що охарактеризовані у різних психологічних теоріях змістово об’єктивувалися у дійсність завдяки мисленнєвій роботі [напр., див. 2, с. 169–181; 4], хоча, водночас, й функціонують на своєму методологічному рівні як ідеальні об’єкти. У цьому контексті нашим завданням є взаємопов’язати принципи активності, саморозвитку та ієрархічності із складовими інноваційного соціально-психологічного клімату [1] (*див. рис.*).

1 – принцип *активності* взаємопов'язаний із соціально-психологічним впливом та його класами

2 – принцип *саморозвитку* переплітається із освітніми спілкуванням та його аспектами як різновидами обміну



4 – відбувається становлення *позитивно-гармонійної Я-концепції* та переважання суб'єктивного змісту життя над об'єктивним

3 – принцип *ієрархічності* відображає особливості *полімотивації* й загалом функціонування модульно-розвивальної організації навчання

**Рис. Взаємозв'язок принципів та складових інноваційного соціально-психологічного клімату**

Зокрема, перший принцип відображає особливості соціально-психологічного впливу та його класів, що наявні у вітакультурному просторі-часі. Останні є узагальненими категоріями цього впливу. Примітно, що простір існує як певна *об'єктивна реальність*, а час – безпосередньо й опосередковано переживається кожним завдяки внутрішньому біологічному годиннику і поетапному осмисленню сфер змістового модуля (відносно довершена гармонія знань, умінь, норм, цінностей та психодуховних станів) у процесі проходження модульно-розвивального циклу, тобто він постає як *суб'єктивна дійсність*. Водночас перший з допомогою впливу створює своєрідні умови, за яких відбувається перебіг форм активності учнів (поведінка, діяльність, спілкування, вчинання), а другий – відображає поперемінне розгортання їхньої суб'єктності, особистісності, індивідуальності та універсумності.

Водночас простір-час пояснюються вітакультурною парадигмою, складові якої (Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло, духовна аура суспільства) запропоновані Б. Поповим [5] й А. Фурманом [8]. Зокрема, вершиною Дому є мова, що підтверджує німецький філософ М. Гайдеггер таким висловом: мова – дім буття, бездім'я – ознака його забуття. Домом можуть бути сім'я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, земля, Всесвіт, але найчастіше – це Батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому важливо не те, з якого матеріалу він будується, а те, за допомогою яких зміцнювальних зв'язків формується. Дім може бути побудований тільки любов'ю.

Зазначена парадигма розширює конструктивне поле для вдосконалення і функціонування вітакультурного простору-часу як Дому культуротворення, де формується освітня ковітальна спільнота (через практику унормованої спільної життєдіяльності наставника і наступників) й культурне тіло загалу (умовою його з'яви у системі освітніх взаємостосунків є досвід учнівського



культуросбагачення, котрий символізує груповий та індивідуальний поступ до вищих людських сенсів), виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість. Підґрунтям культуротворення тут є процеси знання-, нормо-, смисло-, й сенсотворення, які поперемінно переважають на періодах модульно-розвивального циклу. Внаслідок такої різноманітної навчально-виховно-освітньої взаємодії між учителем і групою учнів, педагогами й керівництвом виникає певна духовно-освітня аура школи, котра наповнює соціальне життя молодого покоління духовними станами самовдосконалення, а також відбувається реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворюється цей локалізований осередок аури суспільства.

Отже, завдяки дії класів соціально-психологічного впливу, що функціонують у вітакультурному просторі-часі, кожен має змогу набувати суб’єктно-поведінкової, особистісно-діяльнісної, індивідуальнісно-ціннісної, універсумно-духовної самоактивності. Зазначені різновиди учнівської активності виокремлюються у процесі оволодіння знаннями, їх нормування, обстоювання цінностей та за допомогою вибору однієї із психодуховних форм самопізнання (віри, краси, справедливості тощо). Це означає, що в такому освітньому просторі-часі *переважає внутрішня інтелектуально-культурна робота над зовнішньою*, оскільки переведення знань у норми (символізує перехід суб’єктної поведінки в особистісну діяльність, передбачає уміння комбінувати, класифікувати і т. ін.), виділення вартісних елементів та їх втілення у продукти творчості (прояв об’єктивованого духу, у процесі якого наступник набуває індивідуальнісних особливостей) через вчинкові дії (вірші, малюнки тощо) поперемінно організовує психічну активність учасників взаємодії.

Принцип саморозвитку переплітається із другою складовою клімату – освітнім спілкуванням та його аспектами як різновидами обміну. Власне спілкування є соціальним механізмом впливу. За допомогою вербальних (мова) і невербальних (жести, міміка і т. ін.) засобів воно задає змістове, практичне, психосмислове, самосенсове поле взаємодії між учителем і групою учнів. Зокрема, комунікативний аспект спілкування, який співвідноситься із інформаційним обміном, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами контактування; інтерактивний (синонім слова взаємодіяльний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної нормативної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і співрозмовників досвідно; перцептивний (лат. perceptio – сприйняття), – інтегруючись із психосмисловим, дає змогу учасникам взаємин пізнати один одного, ціннісно самоутвердитися через вчинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними; спонтанно-інтуїтивний – взаємопов’язується із самосенсовим обміном, сприяє саморозвитку, саморозумінню шляхом вибору однієї із психодуховних форм, а отже, стимулює само-реалізацію особи в навчальному процесі.

Відповідно до цього циклу Я-інформаційне кожного називається минулим (досвід оволодіння знаннями і вміннями), Я-нормативно-рефлексивне – теперішнім (процес нормотворення та соціалізації), Я-ціннісно-самооцінювальне – майбутнім (здійснення освітніх вчинкових дій), а Я-духовне співвідноситься із вічним (осягнення духовності). Тому це означає, що вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє – еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – розумності. Отож у модульно-розвивальному циклі наявне *переважання вічного над минулим*, оскільки передбачене зазначеними періодами й високо оцінюється учителем. Іншими словами, якщо учасник взаємодії досягне вершини Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме момент обстоювання цінностей, виділення норм й становлення знань, тобто тільки тоді, коли стане універсумом, то глибоко усвідомить себе як індивідуальність, особистість та суб'єкт. Крім того, навчально-виховний процес ще й доповнюється долученням до святостей, тобто до істини, честі, любові, свободи тощо. Такий підхід повністю відображає функціонування принципу саморозвитку.

Третя складова інноваційного соціально-психологічного клімату – полімотивація – розгортається через такі сфери-умови: пізнавальну мотивацію (активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал), практичну (формує досвід соціальної взаємодії), ментальну (зумовлює світоглядну активність) і мотивацію самовдосконалення (дає змогу вибрати оптимальну лінію у системі самопізнання індивідуального світу Я людини). Активізується освітня діяльність наступників за допомогою різних *потреб* (наприклад, оволодіти знаннями, щоб отримати позитивну оцінку тощо), які сприяють розвитку *мотивації* як динамічного процесу формування *мотиву* й водночас усвідомлення актуальних потреб. Виникає свідоме рішення взаємодіяти із наставником для того, щоб пронормувати знання, а пізніше виділити із них ціннісні елементи, оскільки по-іншому не можна повновагомо прожити модульно-розвивальний цикл. Тому на основі вказаних різновидів мотивації (пізнавальна, практична і т. д.) утворюються мотиви до різних діяльностей (передусім до нормотворення, вчинання, пізнання Я-духовного), у змістовому форматі яких і виникає *полімотивація*.

Отримання й привласнення здобутих знань, умінь, навичок для кожного учня не є надважливою метою. Основна полягає у тому, щоб зуміти осягнути духовні пласти соціально-культурного досвіду. Це означає, що завдяки технологічній організації модульно-розвивального циклу пріоритетнішими стають мотиви, котрі спонукають до освітніх вчинкових дій та до самостійного вибору окремої психодуховної форми самопізнання. Адже вони дадуть змогу стати не тільки людиною розумною, а й духовно розвиненою. Сукупність цих мотивів системно взаємопов'язана. Вони також ієрархічно надбудовуються одні над одними на періодах модульно-розвивального процесу, передбачають відповідний результат, що спонукає до виникнення наступного, соціально й культурно ускладненого, ковітально більш значущого.

Отже, переважання багатьох мотивів до освітньої діяльності над одним (присутній у традиційному класно-урочному навчанні – це бажання оволодіти знаннями задля отримання позитивної оцінки), вічного (розвиток Я-духовного) над минулим (Я-інформаційне), внутрішніх різновидів роботи (зрозуміти й осмислити переведення знань у норми, здійснити й порівняти свої вчинкові дії з діями однокласників і т. ін.) над зовнішніми (переповісти вивчений вірш, правило тощо) дозволяє стверджувати, що модульно-розвивальна метасистема має явний розвитковий пріоритет над класно-урочним чи лекційно-семінарським типами навчання. Вона не заперечує їх, а надбудовується над ними, як набагато складніша полісистема цілей, завдань, змісту, форм, методів, технологій, засобів, технік та результатів інноваційного навчання, тому відповідає трьом принципам духовності. Причому активність причетна до соціально-психологічного впливу, котрий функціонує у контексті вітакультурного простору-часу, саморозвиток – до освітнього спілкування як механізму впливу, а ієрархічність – до діяльного зреалізування модульно-розвивальної метасистеми, у якій і розгортається полімотивація.

Крім того, усілякий науковий принцип, як відомо, являє собою результат пізнання, здатний стати початком нарощування нового знання. Останнє, у нашому досвіді теоретизування, втілюється у створенні *моделі позитивно-гармонійної Я-концепції*, яка є четвертою інтегральною складовою зазначеного клімату. Її формування спричинено діями трьох попередніх параметрів (впливу, спілкування, полімотивації). Правомірність функціонування чотирьох складових, де одна займає важливе положення, перегукується із юнгіанським принципом кватерності. “Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення, або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [3, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три складових формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а остання (Я-концепція) – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному освітньому циклі. Вона є не лише центральною ланкою само-свідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, допомагає їм визначитися в освітньому просторі щодо здійснення вчинкових дій, ідентифікуватися зі своєю групою, досягнути самоототожнення, оцінити свої та інших досягнення, а відтак сприяє повнофункціональному самоутвердженню кожного.

Позитивна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб’єкта, особистість, індивідуальність та універсума діяльності у взаємозв’язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату. А гармонійною вона артикулюється тому, що внутрішньо (*думка* про прийнятний Я-образ, *самоставлення* через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й намалювання однієї із психодуховних форм пізнання себе – віри, істини,

любові тощо) цілісно впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції. Адже гармонія (грец. *harmonia* – зв'язок, пропорційність, злагодженість), згідно з поглядами філософів, узгоджує частини в розчленованому цілому. Формування гармонійної Я-концепції учня сприяє розвитку його рівноваги як у внутрішньому, так і у зовнішньому світі, злагодженості та взаємозв'язку між суб'єктивною думкою й особистісним самоствавленням, індивідуальнісними діями й духовно-універсумною саморефлексією.

Внаслідок того, що обґрунтовані принципи причинності повно реалізуються через складові клімату (вплив, спілкування, полімотивацію, Я-концепцію), то постає переважання суб'єктивного змісту життя над об'єктивним. Разом з тим активність, саморозвиток та ієрархічність можна взаємопов'язувати із кожним параметром цього клімату, наприклад впливом та його класами чи спілкуванням та його аспектами у разі теоретичної чи прикладної потреби. Тому є підстави стверджувати, що зазначені принципи характеризуються універсальністю.

1. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.

2. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

3. *Донченко О., Романенко Ю.* Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

4. *Колесников В.Н.* Лекції по психології індивідуальності. – М.: Інститут психології РАН, 1996. – 224 с.

5. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.

6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

7. *Фрейд З.* “Я” и “Оно” // “Я” и “Оно”. – В 2-х кн. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн.1. – С. 351–392.

8. *Фурман А.В.* Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.

9. *Щедровицький Г.П.* Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. – 1993. – №1. – С. 3–8.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІФОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Юлія МЕДИНСЬКА

*На основі структурних схем миследіяльності (Г.П. Щедровицький) і професійного методологування (А.В. Фурман) проаналізовані методологічні аспекти міфологічного мислення. Виявлено, що пояси досконалого методологування є теоретичними (ідеальними) концептами, котрі результативно описують мислення як таке, у тому числі навіть на рівні архаїчного, символічного, мало структурованого міфологічного дискурсу. Архаїчне мислення, ґрунтуючись на когні-*

*тивно-емоційних складових індивідуального мислєдїяння, генерує процеси думки-комунїкації, виводить їх на рївень чистого мїфологїчного мислєння, яке утворює сутнїсну тканину цїлісної мїфологїчної системи.*

Тематика, винєсєна у заголовок даної теоретичної розвїдки, на перший погляд, може видатися достатньо провокаційною. Адже якщо замислитись, то постає закономірне питання: який стосунок може мати хаотичне, невпорядковане, наскрїзь символїчне архаїчне мислєння до раціональної, логїчної, позбавленої чуттєвості методологїї? Але, як видно з поданих нижче результатів теоретичного дослїдження, процедури наукового методологування є достатньо універсальними, щоб бути присутніми навіть у такїй вїддалєній сферї, як магїчне (архаїчне) мислєння. На нашу думку, “цивїлізована” та “примїтивна” когнїтивні практики вїдрїзняються зрїлістю та диференційованїстю методологїчного їнструментарїю, але не сутнїсним змїстом останнього.

За основу дослїдження нами використана концепція професїйного методологування, над розробкою якої працюють представники наукової школи А.В. Фурмана, розвиваючи теорїю системно-мислєдїяльнїсної методологїї Г.П. Щєдровицького. На даний момент проф. А.В. Фурман [5; 6] вїдлїяє п’ять поясїв професїйного методологування, кожен з яких є вїдносно самостїйною змїстово-мислєннєвою дїйснїстю: практична мислєдїяльнїсть, методологїчне розумїння, думка-комунїкація, методологїчна рефлексїя, чисте методологїчне мислєння. Отже, методологїчне мислєння як дїяльнїсть розгортається на п’яти рївнях складностї й у такїй спосїб формує символїчно-семїотичний континум мїж наявним реально-практичним вимїром людської життєдїяльностї (ковїтальнїсть) та його майбутнїми символїчно-змїстовними формами. “Так постає культуротворєння як складний драматичний процес спїльного використання/продукування нових смислїв, знаково-знаннєвих форм мислєдїяння – будєнного, аматорського, професїйного” [6, с. 9].

Усїм поясам мислєдїяльностї та професїйного методологування притаманнї стандартнї функції, котрї вїдрїзняються своїм контекстом та, вїдповїдно, матерїалом, до якого застосовуються розумїння, їнтерпретація, рефлексїя, категоризація [5, с. 53]. Як бачимо, та як вїдзначає сам А.В. Фурман, “очевидна розмитїсть мїсцєрозташування розумїння і рефлексїї як процесїв та нечїткїсть їндикаторїв їх формовиявлєння “не дозволили” фундатору оригїнальної наукової школи (Г.П. Щєдровицькому – Ю.М.) охарактеризувати їх у методологїчній ролї поясїв” [6, с. 7]. Отже, питання остаточно чїткого визначєння-розрїзнення поясїв та процесїв професїйного методологування, котрї вїдбуваються на тому чи їншому рївнї, на сьогоднїшнїй дєнь ще залишається вїдкритим для дискусїї. Натомїсть, у контекстї нашого дослїдження конструктивним є використання

покомпонентної характеристики системи професійного методологування, про що йтиметься нижче, після короткого огляду культуротворчих функцій міфологічного мислення.

Насамперед зауважимо, що функція культуротворення як формування семіосфери (як визначає культуру Р. Кісь [2]) незаперечно зближує магічне мислення з методологічним. Межа між ними пролягає у сфері афективних та власне чуттєвих переживань. Як зауважує А.Ф. Лосєв, “в основі міфу лежить афективний корінь, так як він завжди є виразником тих чи інших потреб і прагнень” [4, с. 11]. Міфологія синкретично містить емоційні компоненти, без них вона перестає існувати, втрачає себе. Натомість методологія не обіймає емоційні складові, котрі можуть супроводжувати професійне методологування на рівні думки-комунікації. Усунення афективних впливів – одне з надзавдань професійного методологування на найвищому рівні чистого мислення.

Як зазначає К. Леві-Строс, “елементи міфологічної рефлексії завжди знаходяться на півдорозі між чуттєвими образами (перцепт) та поняттями (концепт)” [3, с. 33]. При цьому міфологія, конструюючи свою дійсність, вдається до “інтелектуального бріколажу” – творення конструкцій з підручного матеріалу, котрий часто позбавляється свого первісного функціонального значення та починає виконувати інші, раніше не притаманні йому функції (наприклад, бріколажем називається побудова машин чи будинків з матеріалів, знайдених на звалищі, коли роль деталей чи будівельних матеріалів виконують абсолютно несподівані речі). Йдеться про те, що “міфологічне мислення, як бріколер, виробляє структури, впорядковуючи події, чи навіть залишки подій” [3, с. 37]. Отож, у термінології А.В. Фурмана, йдеться про комбінацію чуттєвих та раціональних знаків з метою розуміння, інтерпретації, рефлексії та категоризації дійсності. У процесі міфологічного бріколажу знаки перетворюються на символи, тобто “обростають” індивідуально та колективно детермінованими смисловими конотаціями, стають полісемантичними, виходять за межі лише називання (поіменовування) реальності.

Подібним чином розуміє міфологічне мислення та конструювання картини реальності і Р. Барт, вважаючи, що міфом може стати будь-яке слово, оповідання, концепт за умови, що йому надається таке значення суспільною свідомістю: “міф – це комунікативна система, повідомлення... для визначення міфу важливий не сам предмет повідомлення, а те, як про нього повідомляється” [1, с. 72]. Тому міфи ніколи не помирають, дезактуалізується лише їхній конкретний зміст, але сама функція міфотворення, надання певним повідомленням сакрального змісту в полі колективної свідомості залишається: “міф – це слово, вибране історією” [1, с. 73]. Знову звернувшись до теорії СМД-методології та професійного методологування, можна зрозуміти, що йдеться про „семіотичний відбір”, відсіювання індивідуальних міфологічних змістів у площині суспільної думки-комунікації та подальшу

категоризацію реальності на осі “сакрального – профанного” як вихід у площину чистого мислення.

У контексті даної розвідки важливими характеристиками міфологічної свідомості є психологічні функції міфу, виділені Ю.М. Швалбом: соціалізація (функція “належного”); подолання причинно-наслідкової обумовленості життя; світоглядно-анімістична (функція “оживлення”) [7]. Характеризуючи названі функції, автор описує, на нашу думку, різні аспекти маніпуляцій із суб’єктивною реальністю, притаманні міфологічному світогляду. Йдеться про її розуміння, інтерпретацію, рефлексію та категоризацію, в термінології А.В. Фурмана.

Адже у першій з виділених Ю.М. Швалбом функцій “міф не знімає проблему смислу як таку, а робить її неактуальною в рамках особливого, міфологічного ставлення до життя” [7, с. 110]. Соціалізуючи людину (де факто, впливаючи на її поведінку), міф втрачає свою наказову форму, висуваючи на перший план питання смислоутворення та цілепокладання. Функція подолання причинності беззаперечно має стосунок до маніпуляції із суб’єктивною картиною реальності, оскільки у цій ролі міф відповідає на питання, на які ніхто і ніколи не в змозі відповісти достовірно: “міф являє собою особливий культурний і психологічний механізм, який дозволяє в суб’єктивному просторі життя особистості перервати дію зовнішнього зумовлення, ... міф виявляється не підпорядкованим реальному просторово-часовому континууму життя” [7, с. 111]. А проблему “оживлення” автор рекомендує розглядати тільки у зв’язку із смислоутворювальною функцією міфу: “наділення елементів навколишнього середовища вищим смислом є актом одухотворення, а не оживлення: як дух вищий за одиничну душу, так і одухотворення робить предмети не просто живими, а над-цінними для живого. Черепаха, дуб чи камінь стають надцінними для людини” [7, с. 112].

Узагальнивши вищесказане, можна констатувати: основою міфологічного мислення є афективне життя (“афективний корінь” міфології), котре слугує джерелом формування індивідуальної символіки (індивідуальна архаїчна мислєдіяльність). Зовнішньою рамкою для останньої є суспільна система лінгво-культурних концептів, притаманна для даного соціуму. В процесі стикання і взаємного накладання індивідуальних символічних систем у поясі міфологічної думки-комунікації всі “нетипові” індивідуальні символи відсіюються як невалідні, беззмістовні, а решта продовжують функціонувати як міфологія – пояс чистого міфологічного мислення. На кожному з рівнів у тій чи іншій формі, але переважно з малим рівнем диференціації між собою, відбуваються процеси розуміння, рефлексії, інтерпретації та категоризації суб’єктивної (міфологічної) реальності. Вищепописане відображає мислєсхема (*рис.*).

На основі вищезазначеного можна зробити висновок: основою міфології є сукупність малодиференційованих когнітивно-емоційних складових (процесів), таких як чуттєвість, пояснення, рефлексія, інтерпретація та

**1 – афективна основа міфотворення:**  
потяги та потреби  
(фізіологічні, психологічні та духовні)

**2 – пояс індивідуальної міфологічної діяльності:**  
формування індивідуальних символічних систем на означення потягів і потреб



**4 – пояс чистого міфологічного мислення:**  
формування етнічної міфології як системи загальноприйнятних автентичних даних спільноти символів

**3 – пояси міфологічної думки-комунікації:**  
зіставлення, “накладання” індивідуальних символічних систем з відсіюванням “нетипових” символів

*Рис. Система когнітивно-емоційних складових міфології*

категоризація, які розгортаються на рівні індивідуального мислення (формування індивідуальної символіки), міфологічної думки-комунікації та міфологічного чистого мислення і генерують при цьому міфологічну символіку.

Отже, описані авторською школою А.В. Фурмана пояси професійного методологування є більш універсальними, аніж можна припустити; вони переростають свій науковий контекст та описують об’єктивні характеристики мислення як такого, не залежно від того, у якій парадигмі воно розвивається – магичній чи науковій.

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
2. *Кісь Р.* Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
3. *Леві-Строс К.* Первісне мислення / Пер. з фр., вст. слово та примітки С. Йосипенка. – К.: Український центр духовної культури, 2000. – 323 с.
4. *Лосев А.Ф.* Миф. Число. Сущность / Сост. А.А. Тахо-Годи, общ. ред. А.А. Тахо-Годи, И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
5. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльностї – схема професїйного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 40–69.
6. *Фурман А.* Структура і зміст поясів професїйного методологування // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4–12.
7. *Швалб Ю.М.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллєннїум, 2003. – 152 с.



## ПСИХОДУХОВНІ ЕЛЕМЕНТИ ЕКОНОМІКИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИСТЕМИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*Із позицій вітакультурної парадигми здійснена спроба виокремити та обґрунтувати наявність психодуховних елементів економіки як цілісної когнітивної соціокультурної системи, котра взаємодоповнює економічне мислення, економічну свідомість, економічну діяльність та економічну культуру.*

У контексті вітакультурної парадигми економіка постає як когнітивна, матеріально-духовна соціокультурна сфера, яка організовує виробництво, розподіл, обмін та споживання товарів і послуг, використовуючи внутрішні і зовнішні ресурси – працю, капітал, технології тощо. Водночас сучасна економіка – це “обширний простір міжособистісного спілкування, у процесі якого діє конкретний світогляд людей як система їхніх узагальнених знань, ідеалів, переконань, інтуїтивних уявлень, ціннісних орієнтацій” [7, с. 148–149].

Зазначене дає змогу підкреслити особливу актуальність і доцільність проблеми взаємодії людини та економіки, робить особистість визначальним рушієм економічного прогресу. Очевидно також, що економічні надбання в суспільстві залежать від духовних якостей людини [2], її вміння співпрацювати з партнерами на засадах моральності, толерантності, паритетності, головню для того, щоб зробити життя – своє та інших – багатшим і кращим. Відтак винятково важливо виокремити психодуховні компоненти економічної когнітивної соціосистеми (*див. рис.*).

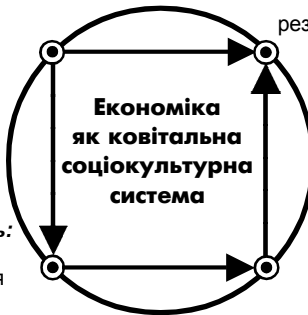
Змістовий формат першого елемента охоплює “систему поглядів людини на закономірності економічного розвитку, суть економічних явищ і причини їхнього виникнення” [4, с. 140]. Економічне мислення у своєму розвитку проходить низку послідовних етапів: 1) *емпіричний* (накопичення первинних знань про ринкову економіку, її зовнішні аспекти і поверхневі конкретні факти), 2) *абстрактний* (ієрархічне проникнення економічної думки від явища до сутності, від сутності першого порядку до сутності другого і т. ін.), 3) *теоретичний* (глибоке теоретичне осмислення економічних реалій, аналіз економічних законів як цілісної системи і синтез попередньо привласнених знань про розвиток певного аспекту даних реалій) [7]. Другий науковий конструкт як окремий вид суспільної свідомості, цілісне духовне утворення відображає економічні умови життя людини, її макро- і мікросередовище, визначає і регулює формально-динамічні і змістові характеристики її соціальної поведінки у різних сферах економічного простору [4; 5; 7]. Економічна свідомість не лише узагальнено відображає взаємодію людини з ринковою економікою, а й долучає її до “економічної

**1 – економічне мислення:**

система поглядів та уявлень людини на об'єктивні закони, закономірності й тенденції економічного розвитку соціуму, зумовлена її соціоекономічною життєактивністю і накопиченим практичним досвідом господарювання

**2 – економічна свідомість:**

окремий вид суспільної свідомості, що визначається розвитком економічних інститутів соціуму і спрямований на пізнання соціально-економічних відносин на мега-, мезо- і мікрорівнях наукового аналізу

**4 – економічна культура:**

локалізована у просторі і часі сукупність матеріально-духовних надбань людства, втілена у результатах його життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинки)

**3 – економічна діяльність:**

динамічна активна взаємодія людини із вітакультурним оточенням, у процесі якої відувається системне здійснення господарських перетворень задля створення економічних благ

*Рис. Психодуховні елементи економічної соціокультурної системи*

системи у ролі творця продукту чи послуги”[1, с.37], що зумовлює пошукову активність та підприємницьку ініціативність особистості, забезпечує успішну економічну діяльність. Остання постає як “найважливіша форма свідомої та цілеспрямованої трудової діяльності людей, у процесі якої вони здебільшого вступають в активні зв’язки з природою й відносини між собою для створення економічних благ у різних сферах суспільного відтворення (безпосередньому виробництві, обміні, розподілі, споживанні), а також формують свою особистість”[5, с.419]. Однак ефективна економічна діяльність неможлива без певного рівня освіченості, порядності, культурності, вона відстежується насамперед “за сутністю людини – за механізмами саморозвитку як фундаментальної здатності особи ставати і бути повноправним суб’єктом свого власного життя, спроможності на засадах економічної культури й економічного мислення повно плекати власну життєактивність на предмет конструктивного ідеально-практичного перетворення”[8, с. 15]. Економічна культура формовивляється через наявність в особистості економічних знань і переконань, виробничого досвіду і практичних умінь, господарських норм і морально-етичних цінностей, властивостей професійності, кваліфікованості, толерантності. Простір економічної культури – це інтеріоризація людиною здобутків суспільного розвитку, їх освоєння, привласнення і перетворення у її психодуховному світі. Ось чому психокультурний розвиток особистості загалом та соціоекономічний його аспект зокрема – це “передусім відпрацювання нових смислів, значень, кодових систем і програм

життєактивності, яке знаходить безпосереднє втілення у зміні глибинних підвалин життєвого досвіду”[9, с. 167]. Як зазначає С. Франк, “багатство культури спирається на багатство особи, багатство особистої свідомості не руйнується, а живиться багатством особи” [2, с. 215]. Відтак сенсом економічного розвитку є *культурна людина*, котра характеризується гармонійною єдністю комунікативних, розумових та організаторських здібностей, має високий рівень освіти, кваліфікації, економічної грамотності, прагне до повного зrealізування власного психодуховного потенціалу.

Отож, на етапі переходу людства до постіндустріальної стадії свого розвитку утверджується той факт, що саме людський капітал, а відтак психодуховні властивості індивіда сприятимуть успішному економічному прогресу, становленню економіки як цілісної квітальної соціокультурної системи.

1. Буян І. Психологічні форми і чинники опосередкування взаємодії людини та економіки // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 35–38.
2. Горак Г.І. Філософія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1998. – 272 с.
3. Куриляк В. Нова економіка та інформаційне суспільство: міжособистісне обґрунтування // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 35–65.
4. Ложкін Г., Спасенников В., Комаровська В. Економічна психологія: Навчальний посібник. – К.: ВД “Професіонал”, 2004. – 304 с.
5. Мочерний С. Економічна культура // Економічна енциклопедія: У трьох томах. – Т.1. – К.: Вид.центр “Академія”, 2000. – С. 380–423.
6. Ревасевич І. Особливості взаємодії людини та економіки у представників різних культур // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 39–52.
7. Філософія економіки: Учеб. Пособие для высш. Учеб. Заведений / Отв. Ред. С.В.Синяков. – К.: Альтерпрес, 2002. – 384 с.
8. Фурман А. Концептуально-змістові засади економіки освіти // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ Вищої освіти АПН України. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 11–19.
9. Фурман А. Методологічне обґрунтування теорії освітньої діяльності // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ Вищої освіти АПН України. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 162–173.

## ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ТА ВИМОГИ, ЯКІ ДО НЕЇ СТАВЛЯТЬСЯ

Лілія РЕБУХА

*Аналізується психологічна експертиза як особливий різновид прогностичного оцінювання, порівнюються експертні критерії класичного та інноваційного навчання. Досліджуються основні вимоги, які ставляться до психологічної експертизи під час її проведення в інноваційному освітньому закладі модульно-розвивального типу.*

Педагогам минулого раніше не доводилося самостійно розв'язувати завдання, які не входили до їх компетенції. Ці завдання делегувалися школам у вигляді готових навчальних планів та методрекомендацій. Однак суспільне життя внесло конкретні зміни у національну систему освіти. Тому експертизування, діагностування, прогнозування, розроблення авторських навчальних програм і проєктів, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стали нормою освітньої діяльності кожного вчителя, а тим більше творчого, талановитого.

Протягом останніх років педагогічні колективи все більше проявляють інтерес до психологічної експертизи. На відміну від педагогічної вона спрямована на розкриття внутрішнього світу учня і вчителя, їхніх розвивальних взаємостосунків у класній кімнаті, тенденцій розвитку кожної особистості з усіма особливостями та відтінками. Сьогодні учителі-дослідники експериментальних модульно-розвивальних шкіл не мислять своєї продуктивної праці без об'єктивного оцінювання, оскільки експертиза дає змогу на підставі аналізу присутніх психологічних чинників визначити ефективність життєдіяльності навчального закладу [7].

Разом з тим освітні інновації породжують багато психологічних проблем, у тому числі тих, котрі пов'язані із їхньою оцінкою та прогнозуванням наслідків нововведень. А це вказує на те, що не існує стандартних процедур (наприклад, психодіагностика, тести тощо) у психологічному дослідженні педагогічних інновацій. Крім того, “необхідність в експертизі виникає тільки тоді, коли є потреба в оцінці об'єкта з точки зору тих знань або практик, які не задіяні у сам об'єкт” [8, с. 43].

Практика експертизи інноваційного експерименту доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтовного вивчення експертом психомистецьких закономірностей модульно-розвивального процесу, тобто її теорії, методології та технології [5]. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх експертизи, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної, науково обґрунтованої діяльності. І чим складніший об'єкт, тим ретельнішого дослідження він потребує. Зокрема, Ю.М. Швалб відмічає, що експертиза – це “особливий різновид прогностичної оцінки, що будується як інтерпретація об'єкта [8, с. 44]”. Важливою є думка С.Л. Братченко щодо розуміння змісту експертизи. Вчений вважає, що задум експертизи полягає у допомозі зрозуміти інноваційні ідеї, чим таке розуміння більше, тим кращою буде робота педагогічних колективів [1].

При проведенні психологічної експертизи важливо відібрати об'єктивні складники-характеристики, а тому „експертиза як дослідницька процедура організується як кількісно-якісна характеристика об'єкта за тими параметрами, що задані у моделі, а потім здійснюється порівняльна оцінка належного і фактичного [8, с. 50]”. Оскільки модульно-розвивальне навчання надбудовується над традиційним, тобто теоретичні положення і

закономірності, категорії і поняття переосмислюються і систематизуються на основі новітніх ідей, принципів і методологічних орієнтирів, то нам уявляється за доцільне порівняти експертні критерії класичного та інноваційного навчання.

Напрямки діяльності експертної програми традиційної системи освіти спрямовані на визначення якості „знань і розвитку учнів та управління освітнім процесом у школі [3, с. 68]”. Тут критерії оцінки окреслюються блоками “Успішність учнів”, “Інтелектуальний розвиток учнів”, “Управління школою” тощо. Результати експертизи зводяться до ефективної діагностичної науково-методичної роботи і характеризується показниками, що визначають якість навчального процесу і зростання рівня освіченості учнів. Таким чином, створена для дослідження діяльності традиційних шкіл науково-методична експертиза із системою критеріїв дає змогу цілеспрямовано проаналізувати педагогічну інформацію та об’єктивно оцінити стан навчально-виховної роботи у закладі освіти.

Відмінним є критеріальне поле розвивального навчання, яке окреслюється двадцятьма семи важливими показниками [6, с. 41]. До критеріїв першої групи відносяться ті, що оцінюють сформовану учбову діяльність. Три наступних характеризують рівень інтелектуального розвитку учнів, особливості розвитку учнівських колективів та відмінностей експертизованих класів і рівень їхніх умінь і навичок, що передбачені при завершенні навчання у початковій школі. Задані критерії дозволяють дати чітку характеристику процесам формування учбової діяльності, інтелектуального розвитку і розвитку учнівських колективів та індивідуальності школярів.

Однак критерії традиційного та розвивального навчання не дають можливості у повному обсязі проекспертизувати модульно-розвивальну систему навчання, концепція якого характеризується конкретним науковим підходом до обґрунтування психомистецьких форм організації навчання. Тому одна з центральних ланок дослідження полягає у відборі об’єктивних складників-характеристик, а вибір методик діагностування зумовлений теорією модульно-розвивального навчання як ментально зорієнтованої системи, що реалізує вихідні ідеї і принципи соціально-культурної парадигми національної освіти [див. 7]. До особливостей обстоюваної системи діагностичної роботи тут відносимо також конкретизацію пропонуваніх у дослідженні параметрів перебігу освітньої діяльності вчителя і навчальної групи у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу. Останні вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць, які мають місце у пошуково-експериментальній роботі вчителя-дослідника.

Однак результати експертизи залежать від її об’єктивності, надійності та валідності [4]. При цьому важливими є вимоги, що ставляться до

психологічної експертизи (*див. рис*). Експертиза вважається об'єктивною, коли з неї вилучається особистий вплив експерта, оскільки саме ним дається оцінка фактам, подіям і ситуаціям з позицій власного розуміння та бачення. Експертні результати відповідають вимозі об'єктивності тоді, коли:

а) при проведенні психологічної експертизи дослідникам забезпечуються однакові умови роботи. Передусім експертами окреслюється предметний зміст досліджуваного явища, тобто визначається об'єкт експертизи, зважаючи на цілі і завдання, які ставить перед ним замовник. Далі експерти здійснюють порівняння запропонованого об'єкта із своїми знаннями та досвідом і вибирають ті, котрі повно описують технологію та процедуру оцінювання;

б) інноваційний заклад та його структурні компоненти експертизуються за встановленими однаковими критеріями, які, з одного боку, повинні бути об'єктивними, а з другого – не дуже складними в реалізації та доступними і зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу [2];

в) забезпечується однакова обробка експертних вихідних даних. Для цього застосовується такий спосіб, який вибирається і погоджується ними на початку експертизування;

г) експертами предметно висвітлюється процес дослідження, виробляються узгоджені висновки та рекомендації щодо цілеспрямованих дій доцільності та вдосконалення освітньої інновації. Відтак експертний висновок за об'єктивними оцінками дає змогу довести плідність діяльності педагогічного колективу, визначити та обґрунтувати ефективність інноваційного процесу на засадах відповідної психолого-педагогічної роботи.

Другою важливою вимогою, яка ставиться при проведенні психологічної експертизи є її надійність та точність. Ступінь надійності оцінки визначається за розбіжністю між ідеальними та реальними результатами і характеризується коефіцієнтом надійності. Водночас підраховується коефіцієнт психологічної реалізації за кожною експертною складовою (у %). Щоб домогтися необхідної точності експерти проводять таку експертизу, яка чітко відстежує експериментальний процес й наочно підтверджує недоліки чи ефективність його існування.

Валідність як третя вимога характеризується обґрунтованістю та адекватністю, що не викликає сумніву у замовників та організаторів експертизи і є якісною характеристикою вимірювання. Загалом І.П. Підласий розрізняє чотири види валідності – змісту, результатів, прогнозу, конструкту [4, с. 43]. Валідність змісту показує, наскільки експертна система готова оцінити освітню інновацію. Валідність результату демонструє їхню відповідність щодо мети та завдань експертної оцінки, а співвідношення попередніх результатів експертизи й наступних вказує на валідність прогнозу. В основі валідності конструкту лежить теоретико-методологічне підґрунтя, що характеризується узгодженням між теоретичними розрахунками та одержаними емпіричними результатами.



*Рис. Ієрархія вимог, які ставляться до психологічної експертизи*

Отже, вимоги, які ставляться до психологічної експертизи під час її проведення, залежать від фахівця-експерта, його компетенції та далекоглядності. Тому діяльність спеціаліста-професіонала спрямована здебільшого в майбутнє і не обмежується традиційною констатацією отриманого результату, а програмує його висновки на подальше впровадження окремих сторін чи освітньої системи у цілому.

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – СПб., 1999. – 137 с.
2. Бухвалов В.А., Плинер Г.Я. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Пед. поиск, 2000. – 160 с.
3. Єрмола А. Експертиза освітньої діяльності // Освіта і управління. – 1999. – Т.3, №1. – С. 67–69.
4. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
5. Ребуха Л.З. Технологія проведення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – Частина II. – С. 98–105.
6. Репкін В.В., Репкіна Г.В., Заїка Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13–24.
7. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–76.
8. Швалб Ю.М. Методологія експертного дослідження в психології // Психологічні чинники розвивального навчання у різних освітніх системах. – К.: Неотес, 2000. – С. 42–56.

## ЕТАПИ НАУКОВОГО ПОШУКУВАННЯ У СФЕРІ НАЦІОНАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Андрій ГІРНЯК

*У процесі створення модульно-розвивального підручника (МРП) як психомистецького продукту присутні і глибоке наукове підґрунтя, і досвідна практика проектування навчальних книжок. Однак донині не окреслено на макрорівні формат підручникотворення як поліпроцесу, а це не дає змоги, навіть за наявності доведеної науково-методологічної експертизи конкретного підручника, здійснювати комплексне оцінювання процесу його продукування. У цій публікації обґрунтовується низка параметрів підручникотворення, до кожного із яких мають бути підібрані адекватні критерії оцінювання, що й буде предметом наших наступних досліджень. Це дасть змогу підвищити проєктивність, чітку наступність та збалансованість основних складових підручникотворення, а також допоможе рефлексувати його як цілісний синтетичний багаторівневий процес.*

Як відомо, існує дві стратегії створення об'єктивно нового наукового знання: від науки до практики та навпаки. За А.В. Фурманом, наука і практика є протилежними полюсами сфери суспільного виробництва, оскільки перша працює з абстрактно-ідеальним світом (поняття, категорії, інші мисленнєві конструкції тощо) і пояснює неочевидне, невидиме, утаємничене, а друга стосується реального світу та використовується задля експериментальної перевірки ідеальних об'єктів, законів їх розвитку, встановлення наукових фактів тощо [1]. У центральній точці перетину висхідних і низхідних шляхів культуротворення відбувається з найбільшою ефективністю [див. 7]. У процесі підручникотворення також виділяємо протилежні полюси, що є відправними точками кожної із зазначених стратегій:

**НАУКА:** 1. Вітакультурна парадигма освіти і методологія фундаментального соціально-психологічного експерименту (за А.В. Фурманом), які відіграють роль вартісно-світоглядного підґрунтя у проектуванні і створенні МРП; 2. Наукова концепція розвивального підручника як змістова основа вичленення основних параметрів підручникотворення, що аналізуються у єдності причинно-наслідкових та структурно-функціональних зв'язків.

**ПРАКТИКА:** 1. Духовно-естетична особистісна самореалізація вчителя і учня як співконструкторів МРП в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти; 2. Учніське підручникотворення за окремою



пам'яткою, вчительськими взірцями та з перспективою самопрезентації кожним бажаним свого підручника [3].

Складові науки як окремого надважливого сегмента суспільного виробництва тісно пов'язані з чотирма періодами інноваційної діяльності (в т.ч. підручникотворення) (*див. табл.*). *Інновація* за своїм змістом стосується таких перемін, що “супроводжуються змінами у способі діяльності, стилі мислення”. Якщо *новація* (теоретико-методологічне осмислення) – це потенційно можлива зміна, то *інновація* – теоретично реалізована зміна, що стала дійсністю. Інновація відображає рівень проєктивного впровадження новації і ґрунтується на реорганізації теоретико-методологічного знання у напрямку його соціального унормування у формі планів і проєктів, а також здійснення соціального моделювання. Водночас процес переходу інновації у *нововведення* є також частиною інноваційної діяльності, що стосується циклу впровадження, але, на відміну від попереднього, він спрямовується на досягнення практично реалізованих трансформацій. Науковці та педагоги експериментальних шкіл професійно займаються двома видами діяльності – *науково-дослідницькою* та *інноваційно-освітньою*. Іншими словами, у першому випадку вони причетні до *новаційної діяльності*, а у другому – коли впроваджують створені продукти творчості у навчально-виховний процес – до *інноваційної* [4; 6, с. 44]. У разі масового розповсюдження і використання МРП можна буде стверджувати, що останні стали *традицією* нового рівня досконалості.

Кожному із періодів інноваційної діяльності відповідає певний тип підручника як об'єкт процесу підручникотворення: 1. *Універсальні взірці-моделі МРП*, що слугують теоретичними інваріантами-прообразами майбутніх підручників для певної вікової групи учнів чи конкретного типу дидактичного модуля. 2. *Експериментальний підручник* є конкретною формою вираження нових психодидактичних ідей і конструкторських рішень, що потребують попередньої перевірки; їх ефективність підтверджується у базових експериментальних школах наукових установ. 3. *Пробний підручник*, втілюючи в основному уже апробовані нові або покращені концепції і конструкційні рішення, слугує цілям їх всебічної перевірки у багатоаспектних умовах шкільної практики (в загальноосвітніх школах) [5, с. 284]. 4. Типові (стабільні) підручники – навчальні книжки, що перебувають на етапі психомистецького впровадження у масову освітню практику і є незмінними упродовж 3–5 років.

У *таблиці* також відображені узагальнені результати наших попередніх досліджень, у котрих на методологічному рівні аналізу виокремлені основні суб'єкти цілісного підручникотворчого процесу і контурно окреслені сфери їхньої професійної компетентності. У контексті періодизації інноваційної діяльності також висвітлені основні етапи цілісного підручникотворчого процесу від психолого-змістового обґрунтування МРП до практики повсякденного досвідного використання цього типу інноваційного

Таблиця

*Оргтехнологічна наступність періодів інноваційної діяльності у системі національного підручникотворення*

Теорія ↓ Практика	Періоди інноваційної діяльності	Підручникотворення		
		Об'єкти	Суб'єкти	Етапи
шлях наукотворення "зверху" ↓ шлях творчя-практика: ↑ культуротворення "знизу"	Новація	Універсальні взірці-моделі	Теоретик (теорія)	<b>Концепція</b> (психолого-змістове обґрунтування), <b>проектування</b> змісту і структури МРП
	Інновація	Експериментальні	Методолог-експерт (методологія)	Особливості <b>створення</b> та <b>оцінювання</b> (науково-методологічна експертиза)
	Нововведення	Пробні	Автор (технологія)	Комплексна науково-експериментальна <b>апробація</b>
	Традиція	Типові (стабільні)	Учитель-дослідник (досвід)	Психомистецьке <b>впровадження</b> у масову освітню практику

підручника учителями та учнями [див. дет. 2].

Розглянемо у ретроспективі наявність усіх періодів інноваційної діяльності стосовно цілісного підручникотворчого процесу:

1. Концепція і теоретико-методологічні засади МРП у науковому плані є абсолютно розробленими і висвітлені у монографії "Теорія і практика розвивального підручника", котра є підсумком успішного завершення Інститутом експериментальних систем освіти науково-дослідної роботи, що фінансувалася із коштів державного бюджету МОН України [8].

2. Докладно обґрунтовані принципи і параметри наукового проектування змісту (текстовий- і позатекстовий компоненти) і структури МРП; окреслено умови і процедура експертного оцінювання МРП, розроблена науково-методологічна експертиза їх якості. Підсумки цього етапу опубліковані у понад 20 наукових працях (брошури, ВАКівські статті, тези тощо) та презентовані під час Всеукраїнського семінару на тему "Технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника", що відбувся 2005 року в місті Києві.

3. Близько двадцяти експериментальних шкіл не тільки впроваджують (апробують) інноваційні програмово-методичні засоби, а й займаються їх створенням і поліграфічним виконанням. Результати проведеної нами науково-методологічної експертизи якості тридцяти МРП свідчать про їх високий розвитковий потенціал і конкурентоспроможність на ринку освітніх технологій.

4. МРП визнані освітянським співтовариством і набувають дедалі більше прихильників серед науковців, посадовців високого рангу, освітян,

управлінців середніх навчальних закладів України, психологів, методистів, представників ЗМІ та профільних спеціалістів МОН України. Мовиться про наявність локальних елементів *традиції* як завершального періоду інноваційної діяльності. Так, наприклад, лицей №157 м. Києва, що спеціалізується на проблематиці підручникотворення працює за програмою прикладного дослідження “Наукове проектування та експертиза МРП”, що затверджена Головним управлінням освіти і науки м. Києва. У даному навчальному закладі наявна посада завуча із інноваційного підручничотворення та працюють кілька професійних учителів-дослідників, які є авторами низки МРП, що популярні серед інших середніх загальноосвітніх закладів столиці. Наприклад: Сулява О.Н. “Пригоди маленького Сонечка” (читання, 1 клас); Козлова Т.В. “Синтаксис і пунктуація” (українська мова, 3 клас).

1. Гірняк А. Інструментальна психодидактика: технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 145–153.
2. Гірняк А.Н. Модульно-розвивальний підручник як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 25–29.
3. Гірняк А.Н. Психологічне обґрунтування розвивального типу підручника // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень – Випуск 3 / Відповідальний Ю.В. Москаль. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 46–47.
4. Гуменюк О.С. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
5. Проблемы школьного учебника: О конструировании учебника. – Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980. – 335 с.
6. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
7. Фурман А. Модульно-розвивальна система інноваційної освіти: вітакультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіональної науково-методичної конференції (19 квітня 2002 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–17.
8. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## МОДУЛЬ 5 (2007 рік)

І поклав я на серце своє,  
щоб пізнати премудрість,  
і пізнати безумство й глупоту, –  
і збагнув я, що й це все –  
то ловлення вітру!..  
Буває таке, що про нього говорять;  
Дивись, – це нове!  
Та воно вже було від віків,  
Що були перед нами!  
(Біблія. Книга Еклезіястова. – 1.9–10)

## ПРИНЦИП “ЧОТИРЬОХ К” У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

*У статті вперше пропонується принцип ефективного здійснення професійного методологування (ПМ) у його найвідповідальнішій частині – рефлексивному опрацюванні базових мисленневих інструментів-засобів будь-якої (теоретичної, прикладної, управлінської тощо) діяльності. Символічно він названий **принципом “чотирьох К”**, зважаючи на перші літери циклічно пов’язаних понять, що реалізують вимоги кватерності як фундаментальної мислесхеми (3+1): категорія – концепт – конструкт – концепція. У цьому логіко-змістовому контексті обґрунтовується не лише четвертинна будова цих категорій-засобів пізнавальної творчості, а й визначається можливість їх використання як засадничих **методологем** за умови зреалізування схеми “змістова суть принципу = процес + результат”. У підсумку одержано чотири інноваційних **методологеми**: “категорія = категоризація + універсалії культури”, “концепт = концептизація + концептуальна схема”, “конструкт =*

*конструктивізація + теоретична конструкція”, “концепція = концептуалізація + концептуальна план-карта”, а найголовніше – контурно висвітлені найважливіші зв’язки і взаємозалежності як між окремими складовими пропонованих методологем, так і між їх суміжним функціонуванням у форматі ПМ на предмет створення повноцінної концепції як самостійної форми організації наукових знань у неklasичному, постklasичному і постнеklasичному типологічних вимірах раціональності.*

У розробленій нами системі ПМ [6], поряд із винятково важливим значенням мислесхем, категоріальних матриць і типологічного підходу загалом [8; 11], важливу оргдіяльнісну роль відіграють *категоріальні схеми і цикли*, що дають змогу стратегічно і тактично професіоналізувати теоретико-методологічну роботу найвищого рівня складності. Яскравим прикладом тут є поетапно аргументована у процесі та результаті створення *модель повноцінної інноваційної діяльності* як завершений функціональний цикл освітньої творчості, що містить чотири періоди (пізнання новації – проектування нововведення – впровадження інновації – моніторинг змін) та відповідних їм, різних за цілями, формами діяння і соціально-психологічним змістом, десять етапів (зацікавлення – ініціювання – дослідження – моделювання – продукування – апробування – обґрунтування – експертизування – розповсюдження – масове використання) [7; 10].

Водночас щотижневі семінари з ПМ виявили одну істотну прогалину: між засадничими категоріями ВК-методології (“життя”, “культура”, “суспільство”, “людина”) та відповідними концепціями і теоретичними моделями (наприклад, концепція модульно-розвивальної взаємодії та навчання як психомистецького дійства, моделлю поетапного змістового взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педколективу й ін. [3; 9]) існує логіко-змістовий, а відтак і *методологічний, розрив*, своєрідна епістемологічна прірва, що потребують адекватного заповнення. На наш погляд, між **категорією** і **концепцією** як окремими сутнісними компонентами теорії завжди явно (у випадку їх ґрунтовної методологічної рефлексії) або неявно (за її відсутності) перебувають принаймні ще два, хоча синонімічно схожих, проте відмінних за значеннево-смісловим наповненням, – **концепт** і **конструкт**. Приємно констатувати, що сучасні філософсько-енциклопедичні видання містять статті, присвячені цим термінам [див. напр. 1; 2].

Системно-циклічне застосування вищезазначених чотирьох базових епістем-компонентів перетворює їх – у разі здійснення методологом-дослідником належної рефлексії – в *методологеми* як найкоротші інваріанти самовизначення ним своєї методологічної позиції у системі колективної МД чи ПМ. У підсумку одержимо *типологію засадничих методологем (табл. 1)*, що умовно названі нами **принципом “чотирьох К”** і

Таблиця 1

**Базові методологеми ПМ та їх процесно-результативне забезпечення**

<b>Базові методологеми</b>		
<b>Принцип чотирьох “К” (його змістова суть)</b>	<b>Формоорганізація процесу методологування, тобто процедури ПМ</b>	<b>Результат ПМ</b>
<b>1. Категорії як світоглядні універсалії,</b> зміст яких відображає найфундаментальніші зв'язки і відношення об'єктивної дійсності та пізнання, а також універсальні засоби, що уможливають мислення, розуміння, вихід на об'єктивність	<b>Категоризація:</b> миследіяльне обґрунтування найбільш загальних понять як найвищий (межовий) результат абстрагування від предметів та їх особливих ознак, тобто мисленнева процедура, спрямована на формування категорій як найзагальніших понять, що класифікують результати пізнавальної діяльності людини, а також створення системи засадничих для певної культури понять, що утворює конкретно-історичну модель реальності	<b>Універсалії культури:</b> загальні поняття, що забезпечують розуміння світу і місця людини в ньому; конституують світогляд, специфічний для того чи іншого етапу культурної еволюції, відіграють роль своєрідного мисленневого інструмента, задаючи у свідомості людини єдину систему координат у сприйнятті явищ дійсності
<b>2. Концепти</b> як самодостатній зміст понять та їх смислове наповнення у відмежуванні від конкретно-мовної форми виразу, а також системоутворювальні елементи концепцій, яким властиве певне онтологічне “наповнення”	<b>Концептизація:</b> процедура-процес знаходження потрібних концептів і встановлення їх зв'язку між собою, що найперше чітко визначення місця кожного концепту на тому чи іншому рівні концептуальної схеми, його змістово-смислового конкретизація на інших рівнях та співвідношення з іншими концептами у рамках їхньої спільної цілісності; спосіб мисленневої роботи, що дає змогу рухатися від первинних теоретичних концептів до все більш абстрактних конструктів й у такий спосіб збагачує структуру наукової концепції чи теорії	<b>Концептуальна схема:</b> певним чином упорядкований та ієрархізований мінімум концептів, що функціонує у межах схеми в режимі розуміння-пояснення; як певний набір концептів є засобом, що організує у своїй цілісності способи бачення (програмування, конструювання, конституювання тощо) реальності
<b>3. Конструкти як теоретичні та емпіричні поняття:</b> штучні (гносеологічні) утворення зі своїми службово-пізнавальними функціями, що відіграють роль мисленневих інструментів-засобів задля здійснення переходу від емпіричного знання до концептуального й навпаки	<b>Конструктизація:</b> гіпотетичне введення теоретичного поняття або створення емпіричного з приводу спостережуваних подій чи об'єктів за правилами логіки з дотриманням чітко встановлених меж у контексті його правильного мовного вживання та поза обов'язковим визначенням його онтологічного статусу; як логіко-методологічна процедура призначена для уможливлення перекладу між емпіричними і теоретичними мовами та логіками, а відтак для заповнення виявлених, але не прописаних пустот у структурі знання; не мають самостійного значення поза концептуальним контекстом	<b>Теоретична конструкція:</b> результат абстрагування-конструктивізації, тобто відокремлення від невизначеності між реальних об'єктів, та приписання особливого самостійного статусу властивостям соціальних та культурних подій, життєвих і психологічних змін; це – абстрактна модель, в основі створення якої є не процедури ідеалізації, а абстрагування, схематизація, типологізація
<b>4. Концепція</b> як система поглядів на ті чи інші явища, процеси; певний спосіб бачення, розуміння і витлумачення предметів, процесів і подій, а також основна ідея чи конструктивний принцип, що реалізують певний задум у теоретичній знаннєвій практиці	<b>Концептуалізація:</b> метапроцедура введення онтологічних уявлень у наявний масив емпіричного матеріалу, котра забезпечує його теоретичну організацію і схематизує системну єдність понять, що описують певне змінене поле іпотетично прийнятних до вивчення об'єктів; як базовий спосіб оформлення, організації і розгортання дисциплінарного знання відображає перш за все парадигмальний зріз окремої теорії, забезпечує попередню організацію її змісту і може, за умови реалізування фундаментальної концептуальної план-карти, призвести до створення концепції як самостійної форми організації знання, що найперше соціогуманітарного; водночас концептуалізація – це універсум можливих на даний момент способів роботи саме на теоретичному рівні (зокрема, забезпечення внутрішньої цілісності застосовуваних концептів і конструктів), виокремлення предметних полів пошуково-дослідницького діяння та формування уявлень про багаторівневу організацію знань	<b>Концептуальна план-карта</b> у структурі теорії або як самостійна форма знань: взаємозалежна сукупність інтерпретаційних схем і моделей, гіпотез і припущень про природу досліджуваних об'єктів, що ґрунтується на наявних теоретичних висновках, схоплює тенденції і закономірності розвитку перебігу явищ і подій відповідно до виробленої системи понять та з можливістю виходу на емпіричний рівень роботи із заданими предметами

**1 – універсальї культури:**

тобто своєрідних глибинних програм поєднання, відтворення і варіації всього багатоманіття форм і видів поведінки та діяльності

**2 – норм розуміння буття**  
загалом і людського зокрема**4 – певної картини світу**

(наукової, релігійної, буденної та ін.), а відтак і світорозуміння

**3 – способів або методів**  
освоєння людиною різних об'єктів у їх нескінченній багатопредметності

*Рис. 1. Категорії як засоби, що забезпечують миследіяння*

конкретизуються у відповідних процедурах та результатах ПМ. Таблиця містить докладний матеріал стосовно логіко-змістового та процедурно-результативного наповнення як базових методологем, так і їх методологічних маркерів. Оскільки всі вони вживаються у такому поєднанні вперше, то передусім аргументуємо нашу теоретико-методологічну позицію докладніше.

Категорії (грецьк. *kategoria* – визначення, судження, ознака) – межово загальне поняття, що утворюється як історично останній, найвищий результат абстрагування від предметів та їх ознак, немає більш загального (родового) поняття, володіє мінімальним змістом, але відображає фундаментальні, тобто найістотніші, зв'язки і відношення об'єктивної реальності та процесу їх пізнання. В контексті методологічного аналізу найважливіше те, що категорії як найуніверсальніші засоби результативно забезпечують чотириаспектну об'єктивацію ноуменально-ідеальної дійсності (*рис. 1*). У будь-якому разі категорії відіграють важливу методологічну роль у мисленні і діяльності людини, тому що задають порядок розгляду різних об'єктів і предметів. І водночас, як найбільш узагальнені інструменти, вони сукупно забезпечують відтворення культури у системах навчання, виховання, освіти. Більше того, використання їх у значенні *універсальї культури* дає змогу зрозуміти світ і місце людини в ньому, котре формується у кожної особи у процесі соціалізації й використовується як своєрідний мисленнєвий інструмент, задаючи ту чи іншу світоглядну систему координат й актуалізуючи історично зумовлене поле як суспільної свідомості, так і множинність інваріантних траєкторій розвитку індивідуальної.

Г.П. Щедровицький цілком слушно називає категорії засобом, з допомогою якого здійснюється миследіяння. Саме цей засіб “дає змогу виходити на об'єктивацію змісту нашої мови, нашого мислення, а також

розуміння”; причому підкреслює, що мовиться насамперед про *філософські поняття*, якими треба вміти користуватися [13, с. 515–516]. У більш широкому аналітичному контексті категорії є фундаментом культури певної конкретно-історичної епохи, оскільки відіграють роль *світоглядних універсалій*, котрі зосереджують накопичений людством досвід і у системі яких особистість оцінює, осмислює, переживає і рефлексує світ, зводить у цілісність всі так чи інакше досягнуті нею явища дійсності [див. 5].

Категорія, щоб стати універсальним *концептом* (лат. *conceptus* – поняття) у системі тієї чи іншої методологічної роботи, має пройти принаймні дві процедури, по-перше, змістово-логічного наповнення свого обсягу у відриві від конкретно-мовної форми виразу; по-друге, становлення зв’язків між іншими концептами у контексті єдиної концептуальної схеми. У підсумку успішного зреалізування методологом цих процедур концепт починає функціонувати всередині сформованої концептуальної схеми у режимі розуміння-пояснення, посідаючи у родовій ієрархії своє чітко позначене й обґрунтоване місце. При цьому “концепти рідко безпосередньо співвідносяться із відповідною даній схемі предметною сферою. Швидше навпаки, вони є *засоби*, які організують у своїй певній цілісності способи бачення”, проектування, конструювання чи конституювання [2, с. 503].

Отже, на відміну від категорії, якій притаманні мінімальний зміст і максимальний обсяг охопту найбільш суттєвих зв’язків і відношень у найвищому злеті абстрагування, концепт володіє певною онтологічною вагомістю, оскільки охоплює змістово-сміслову заданість-визначеність поняття як інструмента мислення. Ось чому концепти можуть розглядатися не лише з боку свого функціонального навантаження всередині наукового знання, передусім у рамках певної теорії, а й утверджуватися як системоутворювальні складові концепції, тобто як особливі форми організації дисциплінарного (філософського, релігійного, наукового) знання. Так, скажімо, на думку Жюль Делеза (1925–1995) і Фелікса Гваттарі (1930–1992), філософія полягає у творчості концептів, що відрізняє її як від науки, так і від мистецтва, котрі не мають власних концептів. Така філософія, крім того, не може бути редукована ні до споглядання, ні до комунікації, ані до рефлексії. На тлі ґрунтовної характеристики властивостей концептів (співтворення, тоталізованість, проблемне співвіднесення, процесуальність, нетілесність, недискурсивність та ін.) стверджується, що концепт – це “суто сингулярна й автореферентна **Подія** (“а не суть чи річ”), котра не має просторово-часових координат, а лишень свої “інтенсивні ординати” – складові як свої єдино можливі об’єкти. Він, “будучи твореним, одночасно утверджує себе і свій об’єкт”, проте не вибудовує щодо нього (на відміну від науки) низки пропозицій. Концепти перебудовують у “дофілософському” плані імманенції, який являє собою певний “образ думки” (думка думки, думка про думку), “горизонти подій”, “резервуар” для ..., деяку “пустелю”, якою кочують “племена-концепти” [2, с. 504].



Треба зауважити, що перехід від категорії до концепту є досить складним у процедурному відношенні, оскільки останній не може бути редукований до відповідної універсалії, тому що не пояснює, а іменує, точніше окреслює формат найсуттєвіших зв'язків і відношень в еталонному мисленнєвому абстрагуванні, відтак сама універсалія потребує пояснення, тобто конкретного змістово-сміслового наповнення. Отож концепт завжди твориться чистим мисленням і перебуває у плані іманенції, тобто одночасно задаючи себе і свій об'єкт без можливості переходу в щось інше, у тому числі без тенденції до трансценденції.

Водночас концепти істотно відмінні і від конструктів, котрі є суто пізнавальні інструменти, що дають змогу переходити від одного рівня теоретичної і, природно, методологічної роботи до іншого, змінюючи мови опису. Водоподіл між будь-яким концептом і конструктом знову ж таки проходить завдяки греблі онтологічного підґрунтя: конструкти здебільшого далекі від онтологічного “наповнення”, чого аж ніяк не можна сказати про концепти. Останні, через схеми конструктизації й операціоналізації, трансформуються (перетворюються) у чітку систему конструктів, що забезпечують максимально ідеальне їх “виведення” на емпіричний рівень дослідження, а далі – одержують своє обґрунтування у рамках метарівневих знаннєвих систем – конкретних концепцій і теорій. Не дивно, що в посткласичній методології науки концепти розглядаються не лише з боку свого функціонального навантаження всередині теорії, а й як системоутворювальні елементи концепцій – особливих форм організації дисциплінарного знання загалом. Зокрема, в номадології Ж. Делеза і Ф. Гваттарі концепти набувають статусу “засад філософії” і, більше того, філософія полягає в творчості концептів, котру не можна редукувати ні до споглядання, ні до рефлексії, ані до комунікації [див. 2, с. 503–504]. Але найголовніше те, що мислителі відносять концепти до царини філософії, тоді як наука, на їхнє переконання, немає своїх концептів, а користується лише “проспектами” і “функтивами”.

Вищезазначене дало змогу відрефлексувати наявність принаймні чотирьох структурно-функціональних вимірів будь-якого концепта як специфічного інструмента ПМ (*рис. 2*).

Водночас цікавою проблемою є взаємопереходи між концептом та конструктом, тим більше, що їх зреалізування як методологом передбачає не лише виконання різних процедур ПМ, що названі нами “*концептизація*” і “*конструктизація*”, а й одержання сутнісно інших результатів методологічної роботи. Так, у першому випадку знаходження впорядкованого ієрархічного мінімуму концептів і встановлення зв'язків між ними утворює *концептуальну схему*, що теоретично організує матеріал, схематизує іманентне взаємодоповнення понять і домагається принаймні первинного пояснення та поверхового розуміння певного способу цілісного бачення досліджуваного фрагмента реальності, у другому – обґрунтування

1 – зміст поняття та його смислове наповнення у відриві від конкретно-мовної форми його виразу



2 – засіб, що організує у своїй цілісності спосіб бачення чи конструювання реальності і характеризується певною онтологічною вагомістю

4 – системоутворювальний елемент концепції чи кількох концепцій як особливих форм організації дисциплінарного знання

3 – розуміння зв'язків одного концепта з іншими та пояснення його чітко обгрунтованого місця на тому чи іншому рівні концептуальної схеми

Рис. 2. Структурно-функціональні виміри концепта як інструмента ПМ

спеціально створених гносеологічних понять без визначення їх онтологічного статусу, але з можливістю використання як інструментів-засобів почергового переходу від емпіричного знання до концептуального і навпаки в підсумковому заповненні пустот у структурі наукового знання породжує *теоретичну конструкцію* як результат межового абстрагування-конструктивізації, тобто рухливої мозаїки вторинних контекстних теоретизацій.

У нашому розумінні теоретична конструкція – це умовна статика, своєрідна зупинка абстрагування-відриву дослідника від невизначеності меж раціональних об'єктів та надання властивостям соціокультурних змін (подій) статусу самодостатніх. Іншими словами, це “штучно створена у пізнавальних цілях абстракція, що дає змогу впорядкувати предметний, змістовий матеріал та виявляти і формулювати критерії його селекції та організації” [1, с. 502]. У цьому методологічному контексті теоретична конструкція становить основний продукт професійного застосування у соціогуманітарній науці *методу* конструктивних типів, що посідає, на думку В.Л. Абушенка, “проміжне положення між “ідеальним типом” і “статистичною типологією”, з одного боку, і є перехідною формою між роботою в “теорії” і роботою в “емпірії” – з іншого” [Там само].

Отже, спрямована концептизація категорій закономірно приводить до створення низки концептів, тоді як конструктивізація та операціоналізація останніх спричинює їх розгортання у систему пізнавальних конструктів, які в ідеалі забезпечують їх вихід на суміжні (у тому числі й емпіричний) рівні дослідження. Водночас “онтологізація конструкта (за його одночасного логічного і мовного акцентування) перетворює його в концепт” [1, с. 502]. Достатній набір методологічних функцій окремого конструкта як складної

**1 – конструкт як поняття**, що введене або гіпотетично (теоретично), або створене з приводу актуальних подій чи об'єктів (емпіричне) за умов чіткого дотримання правил логіки та без можливості встановлення його онтологічного статусу; є штучно-мисленнєвим утворенням



**2 – конструкт як мисленнєвий об'єкт**, котрий сконструйований у повсякденній свідомості людей і є відображенням реальних буденних об'єктів, що поляризує конструктам другого порядку, тобто верифікованим, ідеально-типологічним, створеним у соціологічних науках (А. Шютц)

**4 – розумові, або гносеологічні, пізнавальні, конструкти** – мисленнєві моделі ситуацій, що безпосередньо не фіксуються органами відчуття, а задаються опосередковано – через процедури висновку, узагальнення; є інтелектуальним інструментом, який дає змогу перейти від концептуальних побудов до емпіричних ознак і навпаки

**3 – гіпотетичний конструкт:** передбачає співвідношення з ним об'єктів, процесів чи подій і створений для відображення латентних, тобто прихованих, неявних, змінних (наприклад, думка, мотив, Я-концепція, особистість, ментальність та ін.)

*Рис. 3. Теоретичні інваріанти визначення змісту поняття “конструкт”*

методологеми, на наш погляд, наочно відображає запропонована нами мислесхема його наявних у сучасній науці теоретико-змістових інтерпретацій (рис. 3). Головне правило введення будь-якого конструкта полягає в тому, що він не має самостійного значення поза знанням, у якому він створений.

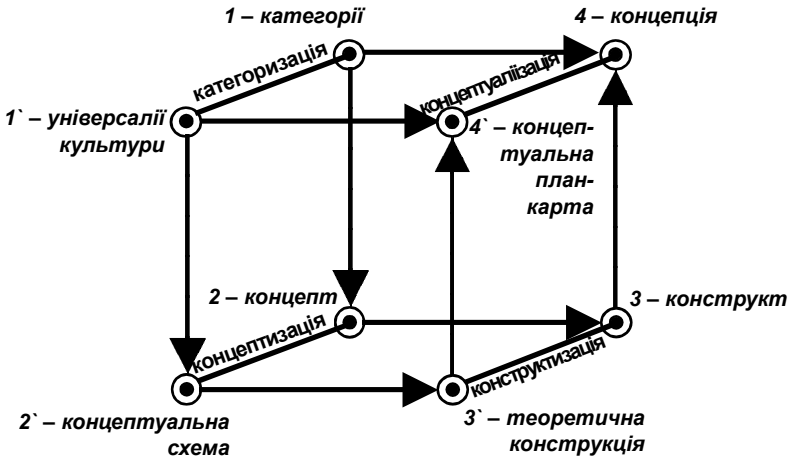
Загальне уявлення про концепцію, її змістову суть, формоорганізацію та результати дає матеріал вищенаведеної таблиці. Тому зупинимось на найважливіших, здебільшого проблемних, моментах.

По-перше, *концепція* як базовий спосіб організації будь-якого дисциплінарного знання передусім відображає парадигмальний формат теоретизування, котре здійснюється дослідником з допомогою певного набору понять-концептів-конструктів, а тому “онтологізує” і “маскує” всередині базової теоретичної структури компоненти особистісного знання, реалізує настановлення на фіксацію межових для певної сфери як фрагмента

дійсності значень й домагається у своєму поясненні-витлумаченні максимально широко “світорозуміння”, апелюючи у такий спосіб до ціннісних підвалин пізнання, нарешті вона вводить у теоретичні дискурси дисциплін їх вихідні принципи і засновки, визначає базові поняття-концепти та схеми суджень, а відтак і найважливіші ідеї, запитання, погляди. Починаючи з неklasичного етапу розвитку науки, щонайперше соціогуманітарної, концепція не лише “редукується до попереднього теоретичного впорядкування “матеріалу” всередині наукової теорії, а й усе частіше стає самостійною формою організації знання” [1, с. 509]. При цьому в постмодернізмі близькими за змістовими і смисловими характеристиками до поняття “концепція” є принаймні два поняття-концепти: а) *ризома*, що фіксує принципово нелінійний спосіб організації цілісності тексту, коли залишається відкритою можливість як для внутрішньої іманентної рухливості, так і для інтерпретаційного плоралізму [див. 4]; б) *патерн*, що вносить у культуру і свідомість усталеність, повторюваність, фіксованість природної (дофеноменальної) конфігурації і семантизації дійсності, що забезпечують “прозоріння”, “базову інтуїцію”, “абстрактність бачення світу” у їх моментальності і цілісності [див. 1, с. 509–510].

По-друге, *концептуалізація* є складною логіко-методологічною акцією, точніше – *метапроцедурою* ПМ, оскільки охоплює у своєму діяльному мислєпотюці (звісно, у знятому і трансформованому вигляді) інші процедури – категорізацію, концептизацію, конструктизацію. Це підтверджує юнгіанська формула кватерності (3+1), що відображає наявність універсального архетипу, логічну передумову будь-якого цілісного судження [див. 3; 11]. Саме четверта процедура, посідаючи особливе положення у системі методологічної роботи, збагачує, поєднує і синтезує попередні. За такого підходу закономірно виникає проблема як аналітичного розмежування вищезазначених базових процедур ПМ, так і їх наступного теоретико-методологічного синтезу, що потребує окремого розгляду, зважаючи на те, що процедура й, відповідно, поняття концептизації і конструктизації донині окремо не виділялися.

По-третє, загальноприйнято вважати, що концептуальна схема (модель, знакова система) досліджуваної сфери-дійсності – результат процедури концептуалізації, в якій остання знаходить лише найістотніше відображення своїх сторін, задаючи з допомогою мінімуму концептів-конструктів певну картину наукової реальності (В.Л. Абушенко [1, с. 507]). У ВК-методології та її центральній ланці – ПМ, методологічна картина сутнісно інша: концептуальна схема є прямий продукт здійснення дослідником процедури концептизації, тоді як таким продуктом концептуалізації – *концептуальна план-карта*, що створюється у структурі теорії чи постає як самостійна форма знань. Свідоме введення нами в науковий дискурс останнього терміна пов’язано, з одного боку, із відсутністю понятійних засобів для пояснення найвищого рівня функціонування будь-якої зрілої концепції – як самостійної форми організації знань, з іншого – із потребою взаємоузгодити або,



**Рис. 4.** Принцип “чотирьох К” як взаємодоповнення методологем та їх засадничих складових – змісту, процедури, результату в системі ПМ

принаймні, співвіднести між собою інтерпретаційні схеми, моделі, гіпотези, поняття, узагальнення, тенденції, закони, закономірності та інші складові тієї чи іншої локалізованої наукової картини світу. Вочевидь зрозуміло, що концептуальна план-карта структурно і функціонально відрізняється від *методологічної план-карти* дослідження [див. 12, с. 663–666]. Проте ця гіпотетична теза вимагає як критичної рефлексії способів такого розмежування, так і різнобічної аргументації параметрів чи ознак несумісності.

У проміжному підсумку проведеного методологічного дослідження подамо структурну мислесхему обстоюваних нами *методологем* та їх складових як взаємодоповнення сутнісного змісту, формоорганізації процесу та результативності ПМ (рис. 4), а також укажемо, як мінімум, на шість проблемних зон, що потребують подальшого теоретико-методологічного опрацювання:

- 1) зміст та обсяг нововведених понять “концептизація” і “конструктивізація” й водночас логіко-методологічні процедури, котрі ними позначаються;
- 2) автономність і взаємодоповнення процедур категоризації, концептизації, конструктивізації і концептуалізації у єдиному циклі ПМ;
- 3) зміст, обсяг і значеннєві інваріанти запропонованого поняття “теоретична конструкція”;
- 4) метасистемність та особлива синтетичність концептуалізації як основоположної процедури ПМ;
- 5) структура, функції, повнота і досконалість концептуальної план-карти дослідження;

б) принципи, умови і форми ефективного застосування запропонованих методологом у системі ПМ.

1. Абушенко В.Л. Конструкт. Конструктивный тип. Концептуализация. Концепция // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, Совр. лит-тор, 2001. – С. 501–502, 507–510.
2. Абушенко В.Л., Кацук Н.Л. Концепт // Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный дом, 2002. – С. 503–504.
3. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения // [www.philosophy.ru/library/deleuze/filosof.html](http://www.philosophy.ru/library/deleuze/filosof.html). – 20 с.
5. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
6. Фурман А.В. Идея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 180 с. (у друці).
7. Фурман А. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства / Освіта і управління. – 2005. – Т.9, №4. – С. 24–37.
8. Фурман А. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
9. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
10. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–72.
11. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
12. Шедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культ. Политики, 1995. – 760 с.
13. Шедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М.: Школа Культ. Политики, 1997. – 656 с.

## ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*У контексті професійного методологування зреалізований проблемно-модульний підхід до рефлексивного вивчення соціально-психологічного стану сучасного українського соціуму, що дав змогу чітко диференціювати чотири групи проблем з часткою **не**: Україна, й через два роки після Помаранчевої революції, залишається державою **не**демократичною, **не**правовою, **не**соціальною і **не**гуманною. У зв'язку з цим сформульовано чотири фундаментальних модулі-проблеми у розвитку аналізованого соціуму – демократії, правозахисту, політичної свободи і соціального захисту населення, негуманності і свавілля політики і влади, що потребують ґрунтовного і, головне, правдивого соціально-психологічного аналізу.*

**Сутність проблемно-модульного підходу.** Аналізований підхід запропонований у 1997 році А.В. Фурманом як одна із програмно-стратегічних версій конструктивного здійснення освітньої реформи в Україні [6; 8]. Його суть “зводиться до визначення ієрархії суспільних проблемних модулів (метасистем), що окреслює тактику розв’язання актуальних проблем дедуктивним способом: від глобальних, найзагальніших, до локальних, конкретно управлінських” [7, с. 121]. Технологія його втілення передбачає проходження чотирьох основних етапів (рис. 1), у підсумку яких є можливість уникнути типової на сьогодні помилки у прийнятті державних та інших вагомих рішень, коли одні суспільні проблеми розв’язуються безвідносно до інших проблемних комплексів вищого і нижчого рівнів організованості, а доречність державного прийняття рішень часто не відповідає вагомості окремої (локальної, місцевої) проблеми.

Підхід як певний спосіб трактування, сприйняття чи розуміння чогонебудь передбачає орієнтацію на рефлексію теоретико-методологічної позиції дослідника та вироблення під час науково-дослідної роботи адекватних цій позиції засобів мислєдїяльності. У цьому форматі проблемно-модульний підхід спирається, з одного боку, на технологію проблемного, або ще розвивального, програмування, що вироблена в *СМД-методології* [1; 9; 10], з іншого – на опрацьований інструментарій *професійного методологування* (категорії, принципи, методологічні моделі, мислєсхеми, типологічний метод, параметри, засоби, процедури тощо) [4; 5]. Зокрема, Г.П. Щедровицький довів, що “перехід від розв’язку задач до проблематизації є небанальним і нетривіальним продовженням процесу програмування за межами так званого цільового програмування”, він є “результат певного осмислення і переосмислення *всієї ситуації*, що склалася під час попередньої роботи”, насамкінець, “проблематизація у своєму вихідному пункті базується на зміні об’єкта рефлексії і мислення, на виділенні у ролі об’єкта структур свого власного мислення і своєї діяльності” [3, с. 122, 124, 129]. При цьому відомий методолог пропонує п’ятипроцедурний умовний алгоритм, точніше – схему, що передбачає зреалізування такого розиткового циклу: тема – завдання – набір цілей – задачі та їх розв’язки – проблематизація – повторна тематизація проблем, нові цілеутворення і вихід до інших задач чи проблем [див. там само, с. 123–132].

На підтвердження щойно викладеного дамо методологічну оцінку чотирьох вищеокреслених найзагальніших проблем українського соціуму, тим більше, що незалежна експертиза констатує “відсутність політичної культури як у самому суспільстві, так і на “владному олімпі”, що компенсується “ідолами натовпу”... і є причиною відтворення старого авторитарного стилю управління” [2, с. 5].

**Проблема демократії в Україні.** Одна з найістотніших турбот сучасного українського – “перехідного” і нестабільного – суспільства – проблема його

**1 – диференціація суспільного проблемного поля** на рівневі блоки-комплекси з огляду на масштабність і складність реальних проблем державотворення

**2 – дедуктивне обґрунтування взаємопов'язаної ланцюжкової сукупності суспільних критичних ситуацій** (модулів) з опертям на вихідну, найзагальнішу



**4 – обґрунтування програми конкретних управлінських рішень і заходів**, а також зважених пропозицій щодо ефективності тих чи інших дій окремих державних структур (міністерства, відомства, управління)

**3 – визначення системи похідних суспільних проблем** до кожної основної проблемно-критичної ситуації, розв'язання яких можливе лише після успішного зняття останньої

*Рис. Етапи оргтехнологічного зреалізування проблемно-модульного підходу (за А.В. Фурманом)*

самоусвідомлення, самоідентифікації та самоорганізація в якісно новому геополітичному та соціокультурному контекстах. Визначення стратегічних і тактичних орієнтирів суспільного поступу, вироблення моделі “бажаного стану” суспільних структур та інститутів, з’ясування дієвих умов, чинників та засобів його досягнення – головне завдання як українських суспільствознавців, так і політиків.

Демократія у сучасному розумінні являє собою систему державних, громадянських, ідеологічних інституцій, покликаних забезпечити не лише народоправління, а й створити всі потрібні умови для цивілізованого життя людей. Демократія зреалізовує свій позитивний потенціал, якщо набуває соціальної спрямування та змісту (на відміну від формальної, ритуальної чи удаваної, де влада – “річ у собі”).

Сакралізація демократії – річ небезпечна. Джон Стюарт Міль ще у 1859 році говорив, що державний діяч, обраний більшістю, – це вже заздалегідь “посередність”, адже маса надає перевагу не кращому, а тому, хто більше схожий на неї, на “масову людину”.

Вивільнення громадянського суспільства з-під державного тиску передбачає наявність ефективних форм участі народу в управлінні суспільним життям (прикладом тут є корпоративна демократія, система рад, пряма демократія, представницька демократія). Обрані народом депутати покликані здійснювати законодавче забезпечення загальнонародних інтересів і контролювати урядове виконання відповідних законів, а не задовольняти особисті чи групові інтереси. Сучасна демократія – не тільки політична, а й винятково важлива моральна цінність. Свобода має місце лише там, де життя кожного ґрунтується на законі (І. Кант). Свобода



людини вільно ходити вулицями, у т. ч. і вночі, важливіша для неї за будь-яку абстрактно величну свободу.

Проблема для України полягає не у пошуках політичного ідеалу, а у потребі сформувати демократичну культуру народу. Цінність демократії не в тому, що вона є владою всіх, а в тому, що надає свободу всім (політичний досвід – “громадське самоуправління”, магдебурзьке право, конституція П. Орлика). Запобігти загрозам бюрократичного свавілля покликані система громадського контролю, гласність, свобода преси, неангажовані журналісти.

Отже, Україна залишається державою з низьким індексом демократії. Труднощі адекватних позитивних перетворень пов’язані як із неспроможністю влади повно звільнити від контролю та “ручного” управління перебіг демократичних процесів, так і з психологічною неготовністю громадян, особливо старшого покоління, до широкого використання у щоденному житті чинних прав і свобод, що зафіксовані в Конституції України та інших нормативних актах.

**Проблема правозахисту в Україні.** Відсутність належної правової бази, а ще більше – масове недотримання “букви закону” – фактично нездоланні проблеми на шляху України до європейського геополітичного простору. Психологічно та політично ситуацію істотно ускладнює дія правової норми щодо недоторканості депутатів Верховної Ради, що підриває прозорі засади діяльності загальнонаціональної системи правосуддя. “Демократія, за якої люди голодують, за якої живуть у постійному побоюванні перед економічним насильством, за якої їм зачинений реальний доступ до цінностей культури та освіти, що підносить життя над тваринним животінням, була б самісінькою суперечністю” (К. Шмід).

Загалом партії не несуть юридичної відповідальності ні за політичний психоз і бомбування населення під час виборів, ані за невиконання своїх партійних програм. Уже сьогодні зрозуміло, що прийнятий у 2005 році Кодекс адміністративного судочинства не виконується належним чином. Усе це, на фоні майже тотальної підконтрольності органів судочинства з боку виконавчої і почасти законодавчої гілок влади, спричинює закономірний результат: нині Україна є неправовою державою.

Крім того, демократія без змістовного політичного діалогу – “крихка структура” (Сарторі). Українська нація не опанувала достатнім досвідом консенсусної демократії, примітними показниками якої є діалогова культура, психологія терплячості до “іншого”, толерантне ставлення до відмінних ціннісних уявлень та ін. Крім того, суспільно-політичний консенсус має бути здійснений принаймні на трьох рівнях: а) етнонаціональної спільноти, б) діяльності владного режиму і в) політичного керівництва країни.

**Проблема політичної свободи і соціального захисту населення.** Оскільки українське суспільство донині не вийшло за межі держави і не навчилося жити своїм самобутнім повсякденням, то винятково актуальним залишається питання політичної свободи, причому не стільки на владному

олімпі, скільки на периферійних та місцевих низинах української землі. Особливо це характерно для “віхових” періодів новітньої історії - коли відбулися вибори й виграли одиниці, а програли десятки і сотні претендентів на ті чи інші владні повноваження. Так, природно, виникає широка опозиція до влади, котра проте швидко “блідне” та збіднюється без підтримки владного (адміністративного) ресурсу. І це не дивно, адже опозиційність як явище традиційно сприймається представниками чинної влади вороже. Звідси не лише імовірні, а й почасті реальні переслідування опозиціонерів, адміністративні санкції, економічний шантаж та психологічний тиск на всіх, хто не підконтрольний владі.

Між простором політичних свобод та ефективністю соціального захисту населення є тісний зв'язок: велика топоетрика такого простору формує соціально спрямовану державну політику, тоді як неефективні соціально-політичні акції згортають формат конструктивного вияву декларованих політичних свобод. Отож постає проблема створення в Україні соціальної демократії, котра, як відомо, неможлива поза розвиненою системою моральності політиків, управлінців, освітян, працівників виробничих галузей та ін. Її важлива складова – політична етика, яка перебуває на етапі формування, а тому є далеко не взірцевою.

Україні потрібен широкий безперервний соціальний діалог, скажімо такий, який має місце, починаючи з 30-х років ХХ століття, у Швеції. Тоді у цій країні він був організований у формі тристороннього органу (уряд – конфедерація роботодавців – профспілки), котрий погоджував основні параметри економічної і соціальної політики, умови праці та рівень її оплати. З тих пір зазначений діалог залишається основою соціально-економічного устрою країни. Кожен з проєктів публічної політики (насамперед, проєкти бюджетів) ще до схвалення їх урядом (а пізніше парламентом, як того вимагає законодавство), піддаються публічному обговоренню в якомога ширшому колі, включаючи структури урядової адміністрації, політичні партії та органи самоврядування.

У рамках окресленої залежності перебуває й проблема середнього класу, який реально в Україні витіснений із сфери активного публічного суспільного життя (його частка становить 5–7% всього населення). Водночас більшість програм, у т. ч. й політичних, зорієнтована саме на цей клас, який наявний у значно більшому відсотку від загалу, але досі не ідентифікував себе як середній клас. Прикладом тут може бути стаття доходів: щорічно у Тернопільську область надходить 150 млн доларів доходу населення, проте далеко не всі ці кошти легалізуються і не завжди сприяють розвитку середнього класу.

**Проблема негуманності і свавілля політики і влади в Україні.** Сучасний політичний устрій України являє собою конгломерат ін'екцій президентського правління, парламентської республіки, системи радянської влади на місцях та елементів “тіньового” нелегітимного управління. Крім цих, власне типових, ознак суспільства перехідного періоду, ситуацію

ускладнює проблема якнайшвидшого його роздержавлення, тобто збільшення повноважень громадянського суспільства, його самоорганізації. Хоча на цьому шляху є певний поступ у бік організованості українського соціуму в економічній сфері – приватизація, у політичній – багатопартійність та дієвість громадянського загалу, в ідеологічній – плюралізм думок і позицій, у сфері культури – утвердження реальної свободи і творчості людини, можливість її вільного вибору цінностей, світогляду, духовних переконань, віросповідання.

Громадянське суспільство в Україні не відповідає рівню суспільної свідомості. Більше того, це є фундаментальна **суперечність**: з одного боку, глобальна громада українців як нація організована за примітивними спонуканими спільної життєдіяльності, що центруються довкола проблем виживання, заробітчанства, прагнення будь-якою ціною долучитися до влади, а з іншого – рівень розвитку суспільної свідомості є тотально залежним від змісту державної політики, а відтак і від ідеології. І розв’язання цієї суперечності пов’язане, по-перше, із створенням та утвердженням інститутів громадянського суспільства (від правозахисту окремої людини до громадських організацій, у т. ч. рухів, партій тощо), по-друге, із поверненням довіри народу до інтелектуальної еліти (у т. ч. політичної).

Влада, як відомо, це є здійснення волі одного (суб’єкта) у діях іншого чи інших. Звідси суть будь-якої політики – приватний, особистий чи груповий інтерес. Інтерес водночас – це метамотив, котрий провокує на всюдозволеність, можливі дії і вчинки. Ось чому владі внутрішньо, “природно”, притаманне свавілля і навіть дикість. Звісно, що коефіцієнт такого свавілля конкретної влади відмінний, і коливається в широких межах. Але зрозуміло одне: владники розподіляють посади, винагороди, напрямки діяльності, політичні, економічні та соціальні пріоритети, прикривають чи тероризують окремі персоналії і т. ін. Головний мотив влади – сама влада та її можливості здобути майже все, що бажається. На жаль, це особливо характерно для України.

1. *Бабайцев А.Ю.* СМД-методология // Новейший философский словарь: 3-е изд. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.
2. *Луковенко Ю., Магера Н., Фурман А., Якушик В.* Півтора роки після Помаранчевої революції. Оцінка ситуації і перспектива // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 5–19.
3. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
4. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 180 с. (у друці).
5. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
6. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославічів, 1997. – 340 с.
7. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
8. *Фурман А.* Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні // Освіта. – 1998. – 11–18 березня. – С. 2.
9. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.
10. *Щедровицкий Г.П.* Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – 656 с.

# ДІАЛЕКТИЧНИЙ ЗМІСТ "КОСМІЧНОСТІ" В МІФОЛОГІЧНІЙ КАРТИНІ ВСЕСВІТУ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ЕТНОСУ У ФОРМАТІ РОЗГОРТАННЯ ТРАДИЦІЙ АНТРОПОСОФІЙНОСТІ

Олена МОРЩАКОВА

*Вивчення міфу як проблематики вітакультурного спрямування дозволило багатьом ученим тлумачити його як фундаментальну рису людської свідомості, що забезпечує її цілісність засобами образно-чуттєвого сприйняття світу, наголошуючи, що міф є своєрідним інтерпретатором природного та соціального світів, „програмує” людину на певні вчинки. В основі міфологічного мислення людини лежать образи та символи, які є продуктом синтетичного взаємопроникнення раціонального та емоційного. В ХХ столітті міфологічне мислення стає предметом дослідження філософської думки, а саме постає у ролі засобу розв’язання соціокультурних суперечностей. Міф, як було доведено у працях А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, З. Фрейда, К. Юнга, Е. Дюркгейма, К. Леві-Стросса та ін., народжується на стадії панування архаїчної свідомості, але не зникає з появою рефлексивних процедур, оскільки антропоморфне бачення реальності відтворюється в культурі, апелюючи до масової свідомості.*

Модель світу у давніх слов’ян формується через опанування системою протилежних смислів, передусім хаосу та досконалого космосу – суперечливого дуалізму, на якому ґрунтується вся світобудова. Саме завдяки оригінальному розвитку дуалістичних учень слов’янські народи внесли в загальноєвропейське життя свій інтелектуальний доробок, який суттєво позначився насамперед на розвитку середньовічної культури. Міфологічна ідея “хаотичної затемненості” Світобудови, постійної боротьби космічності з хаотичним началом, виявилася найбільш придатною для опанування слов’янством християнського вчення про Добро та Зло [1].

Міфологічний дуалізм картини Всесвіту став глибинним джерелом формування історіософських уявлень слов’янських народів, а вони, своєю чергою, – джерелом становлення політичних та інтелектуальних інтенцій слов’янства, усвідомлення ним свого місця у європейському та світовому культурному просторі.

Поняття космосу у слов’янській культурі – це світ порядку, який протистоїть хаосові – світові безладу, й ця антитеза має смисложиттєвий

зміст. Упорядкування світу в “голові” на рівні міфологічної свідомості передувало впорядкуванню світу на практиці, хоча тут магічне вступає у суперечність із всереальним. Взаємодія “космосу” та “хаосу” в уявленнях язичників – це співіснування життя та смерті, добра і зла, верху й низу, літа та зими тощо. У світоглядній системі язичницького світу людина і природа невіддільні, злиті у ціле й взаємопов’язані. Ця ідея єдності, цілісної світобудови поставала у вигляді твердження про те, що в житті панує споконвічний лад, котрий охоплює життя людини, життя спільноти, життя всього всесвіту в єдиний тугий вузол. Відчуття нескінченності Всесвіту, своєї мізерності порівняно з Космосом й бажання долучитися до нього спонукало людей шукати своєрідну життєву точку опори. Це спричинило виникнення обряду – засобу прилучення до Бога, до його безмежності і вічності.

Ще з античної доби відомо, що існує декілька значень поняття “космос”:

- 1) упорядкованість, лад; 2) відповідна міра, добропристойність; 3) споруда, устрій; 4) державний устрій, правовий порядок; 5) небесне склепіння, небо; 6) світ, світло, земля; 7) світ, люди, народ [2].

В архаїчній свідомості ідея закономірної та цілісної організації світу втілювалася, зокрема, у прагненні впорядкування простору. Поступово сформувалися антиномії “далекого–близького”, “високого–низького”, які істотно вплинули на розвиток моральної та естетичної свідомості, сприяли виникненню уявлень про соціум. Відповідно, в архаїчній культурі поняття простору втілювалося у сполученнях: “верх–низ–центр”, “схід–південь–захід–північ”. Це спричинило появу символічного образу світового дерева – стадіальної схеми еволюції людської культури. Причому “верх” – спрямування росту дерева – символізує життя й розвиток; “низ” – згасання, смерть, подібно до того, як жіноче начало (втілення ідеї родючості та життя) протистоїть чоловічому. “Верхньому”, “світлому” началу протиставлені темні нижні сили. О.Потебня висловив припущення, що у вислові “розтекашеся мислію по древу” (“Слово о полку Ігоревім”) йдеться саме про образ світового дерева [3].

Семантично еквівалентними конструкції світового дерева є образи “світової гори”, “світового стовпа”. Гора як природне утворення символізує космічну натуру в її орієнтованості на “верх–низ”, тоді як стовп – культуру. Єдність науки і культури відображає цілісну організацію космосу. Серед символів, закріплених за координатами світового дерева, – 5 елементів світу: вогонь (центр), дерево (схід), метал (південь), земля (захід), вода (північ). Загалом етнографічні матеріали свідчать про вшанування східними слов’янами вітру, води, вогню, землі. Будучи хліборобами, скотарями, воїнами, вони вклонялися Сонцю, яке дарувало тепло; Небу, яке давало повітря і дощ, але водночас несло з собою грім та грозу; Воді, що була і є запорукою життя на Землі. Недарма ще Геродот називав наших предків “сонцепоклонниками” [4].

Парадигма міфологічного подвоєння світу на “космос–хаос” споріднена з антиномією світла й тіні, де “тінь” - елемент підсвідомого, певна

породжувальна субстанція, а сутінки означають своєрідну межу “хаосу” та “космосу”. Взаємовідображення “світла” й “тіні” становить онтологічну справжність світу. Смислові навантаження опозиції “світло–тінь” “не обмежуються лише моделюванням космічного образу світу, так само як у становленні “сміслів” культури не вичерпувалось естетичне навантаження” [4]. “Світло–тіньові” образи мають яскраву ментальну забарвленість, вони виявилися придатними для кодування міфологічного за своєю природою образу когнітивних процесів, використовуються з метою передачі та закріплення вагової соціальної інформації.

За спостереженнями В. Колесова, сентенції “світла” наскрізь пронизують космологічний універсалізм слов’янського світогляду. Метафора “світло” у “Слові о полку Ігоревім” пов’язана не тільки з образами природи, а й уточнює смисловий ряд, що виводить на соціальний підтекст цього твору. Світло ототожнюється з “Руською землею,” сакральним (“золотим, світлоносним”) простором. Найвищою ж мірою такої “світодайності” є “Стольний град” Київ й, передусім, “отчий золотий стіл”. Ось чому пов’язаний з антагонізмами “світла” та “темряви” опис героїзму князів Олега та Святослава.

Другим ключовим поняттям є “золоте слово” Святослава. “Слово” означає повернення до одвічного справедливого ладу. “Слово о полку Ігоревім” та інші пам’ятки давньоруського письменства свідчать про взаємозв’язок понять золота, суду, багатства та справедливості. “Золота середина” світобудови пізніше стала втіленням естетичної ідеї “досконалого творіння”. Архаїчне сполучення “світло–золото–вогонь” було покладене в основу всієї давньослов’янської світобудови.

У слов’ян модель космосу підпорядкована динаміці функціонування окремих речей, поєднується з предметно–природним ландшафтом, у межах якого відбувається життя етносу. У вітчизняному фольклорі закладений глибокий етнічний генофонд, а в ньому передусім відчуття прив’язаності людини до рідного природного та соціокультурного середовища – до своєї батьківщини. Це і ландшафт, і клімат, і рослинний світ, і характер народу. Відтак значеннєві властивості міфу сприймаються як природні, а асоціативні зв’язки між явищами – як причинно–наслідкові.

Космологічна картина світогляду східних слов’ян перевантажена етнічними смислами, які є емоційно значущими, психологічно забарвленими, але такими, що важко піддаються універсально–логічній раціоналізації. З огляду на ці чинники, стає зрозумілим, чому найвищий вияв космологічної свідомості – “міф вітчизни” – у слов’ян поєднується не з геометрично–ціннісними та естетичними структурами (як, наприклад, у греків), а з предметними образами (переважно “образом дому”) та практично спрямованими моделями поведінки. Саме культурно–ціннісний вимір, політично–географічна розімкненість слов’янського етносу, безпосередність суспільних відносин – ось що зумовило перевагу “космології” над “політикою”.

Зазнавши впливу християнства, східнослов'янський світ пройшов у своєму розвитку два етапи становлення: а) офіційної політизованої християнської культури; б) християнської культури в особистісному її вимірі, що передбачає високий ступінь символізації усього кола буттєвих значущостей, якими позначається космогонія душі. Отож середньовічна християнська архетипіка душі заповнилася метафорами, притаманними міфологічній свідомості.

Сприйняття світу слов'янами характеризується відсутністю метафізичного начала, протиставлення раціонального та інтуїтивно-образного осягнення світу. Логічне, раціональне в них поступається антропологічній парадигмі, зорієнтованій на інтуїтивно-образний тип осягнення світу. Міфологічне уявлення про антагоністичну розірваність світу стає моделлю виразу самопочуття людської душі у світі, втіленням трагедійності самого світу, розуміння взаємоприреченості людини та світу.

Християнський мотив “мандрування у світ” та приреченості людини в ньому набуває у слов'янських народів своєрідного звучання. Причому поняття шляху інтерпретується як упорядковуюча просторова діяльність. Просторовим розгортанням хронотопу “світ” є вислів “шлях світу”. У зв'язку з цим видається примітною назва літопису “Повісті временних літ” – “Звідки пішла Руська земля, і хто в ній найперший почав княжити, і з чого Руська земля такою стала”. Вже сама собою вона є бездоганним свідомством значущості мотиву шляху як моделі становлення космічності й історичності в уявленнях давніх русичів. Образ шляху та пов'язані з ним уявлення становлять серцевину слов'янської поховальної обрядності. За допомогою цього образу вирішується основна колізія поховального ритуалу – поєднання сфер буття та небуття, життя і смерті. За словами О. Потєбні, “згідно з дуже поширеним у слов'ян уявленням, небіжчик виряджається у далеку путь: “відійти” значить “померти”, “відхідна” – канон, який виголошується над небіжчиком” [5].

Вже на ранніх стадіях розвитку цивілізації людина вела пошуки сили, з допомогою якої вона могла б здолати страх смерті. Такою силою стала впевненість у непорушній єдності життя. Навіть тотемізм відображає це глибоке переконання у спільності всіх живих істот – спільності, яка забезпечується й укріплюється постійними зусиллями людини та жорстким дотриманням магічних ритуалів. Міфологічне мислення у цілому - це дієвий засіб заперечення смерті й утвердження ідеї універсальної єдності та безпервності життя.

Нерідко “шлях” тлумачиться як регламент поведінки, образно кажучи, переходу із старого будинку в новий. Якщо врахувати ізоморфізм “будинку” та “космосу” у слов'янському світогляді, то стає цілком природною космогонічна інтерпретація самого обряду переходу. З мотивом “шляху” пов'язується також феномен слов'янських замовлень; останній набуває найбільшої сили саме на певному відрізкові простору й стосовно конкретної людини.

Смислопороджувальна інтенція східнослов'янської культури спрямована на зосереджене занурення у світ людської душі, осягнення ж шляхів цього самопізнання здійснюється за допомогою інтуїтивного самоспоглядання. Відтак “шлях” переноситься у сферу внутрішніх колізій спасіння людської душі. З цього погляду стає зрозумілим існування “філософії серця”, характерної для слов'янського менталітету, адже вона спрямована на пошуки підвалин світу та трансформації уявлень про нього під впливом християнської ортодоксальної космогонії душі. Відтак спрямованість до інтимно-унікальної сутності людської душі “у середину” – у серце – відображає своєрідність генези тлумачень “шляху” у східнослов'янській ментальності. “Шлях” до серця – це шлях до себе, до гармонії. За міфологічними уявленнями, світ колись був ідеальним, цілісним, єдиним, але через “провину” людини згубив цю свою якість (став “бідним”, “розірваним”). Й лише пройшовши шлях „покарання”, можна повернути втрачену єдність. Тому не випадково мотиви “провини” та “покарання-каяття” посідають значне місце у слов'янській міфології.

Відкриваючи себе, світ своїх мрій, моделюючи непередбачене майбутнє, людина мобілізує свою творчу енергію, душевні сили. У слов'янській культурі набули звучання такі риси, як висока аксіологічність очищувальної сили страждання, прихильність до “мучеництва”. У контексті історичної свідомості ідея “самооновлення” та “спасіння” пов'язується з тенденцією пошуків національної першооснови. Саме тому у слов'янській культурі набули значення парадигми “відродження через загибель”. У контексті “великого зруйнування” східнослов'янська міфологічна свідомість вбачає історичний процес. Як наголошують Ю.М.Лотман і Б.А.Успенський, давньоруські епічні тексти змальовують загибель усього найціннішого в культурі, розуміючи цю загибель як ствердження цінності того, що її зазнало (билина “Як зникли багатирі на Русі”, “Слово про загибель Руської землі”) [6].

З культурою Київської Русі пов'язуємо джерела світоглядного менталітету українців у ракурсі гармонізації стосунків людини з навколишнім світом. Утворення союзу слов'янських племен сприяло появі того спільного у виробничому, побутовому житті та людській свідомості, на основі якого згодом сформувався український національний характер. Заняття землеробством зумовило прищеплення любові до землі та рідної природи. На світоглядно-ментальному рівні це виявилось у так званому антеїзмі – баченні життєвої сили людини у постійному зв'язку її з матір'ю-Землею.

Людині притаманне специфічно інтимне ставлення до світу та переживання його. Ця інтимність виражається принаймні у тому, що простір і час здавна вимірювалися за допомогою людського тіла: просторові відстані – літками, сажнями тощо. Вік людини вимірювався “літами” найінтенсивнішої трудової діяльності хлібороба. Філософська думка українського народу сягає своїми коренями міфоепічного антеїзму. Тоді актуальними були пошуки посередника між природним та духовним світом



істини, Творця зі створеним ним світом. Функції таких посередників й у сучасному християнстві виконують Діва Марія, Архангел Михаїл (праобрази давньоруських оберегів). Світоглядно-філософська парадигма нашого народу формувалася у взаємодії двох культур: давньоруської (язичницької) та візантійської (християнської), хоча мали місце й інші культурні впливи, зокрема варязький. На думку А. Фурмана, культура народу міцно зберігає ментальнісні й етнічні ознаки, кристалізація і трансляція яких у подальшому природно розвиває архетипічну специфіку етносу, “втілюючись у продукти творчої роботи духу над природними стихіями, завдяки якій здійснюється динамічний процес творення нових цінностей” [7].

Архітектоніка Універсуму в міфологічних уявленнях та діалектика його розвитку будується на вираженій єдності протилежних начал – світла і темряви, дня і ночі, літа і зими. Всі вони знаходяться у постійній боротьбі між собою, яка є джерелом руху в природі і супроводжується чергуванням перемог та поразок. Уявлення про універсальну змінюваність явищ природи сягають у глибини тисячоліть, коли люди вірили, що все трансформується, одне має змогу стати іншим й отримати його риси. Міфи часто мають характер казки, легенди або місцевого переказу й розповідають не тільки про богів, а й про героїв. Але у первісній міфології ці аспекти співпадають, і модель світу вимальовується у вигляді розповіді про походження окремих його елементів. Міфічні події та пригоди міфічних персонажів постають своєрідним метафоричним кодом, за допомогою якого моделюється будова світу – природного і соціального.

Поява розвинутих систем раціонально-понятійного знання не призвела до повного витіснення з духовного життя суспільства елементів міфологічної свідомості. Остання постійно відтворюється на рівні спонтанного житейського досвіду й неформалізованої повністю практичної свідомості, а також у ситуаціях, пов’язаних з потребою колективної соціальної дії, заснованої на безумовному підпорядкуванні чужій волі.

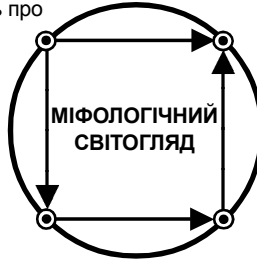
Протягом тривалого періоду часу ставлення до подій як до індивідуальних, а не закономірних, робило вагомим періодичне застосування ритуальних дій задля підтримання існуючого космічного порядку. У процесі обрядотворчості особа відчувала себе важливим елементом світового універсуму. Цим, з одного боку, пояснюється та серйозність, з якою первісна людина ставилася до виконання ритуальних церемоній, а з іншого – стає зрозумілим егоцентризм, характерний для світогляду давніх суспільств.

Для вироблення раціональної картини світу треба було побудувати її на таких принципах, які б дозволили подолати особливості міфологічного світогляду. Сполучення “міф – зображення – ритуал – традиція” (*рис.*) вже у верхньому палеоліті створило особливу універсальну структуру, яка проникла пізніше до різних сфер та рівнів культури [8].

Отже, східнослов’янська міфологічна традиція відтворює всі ознаки, притаманні первісному мисленню, яке об’єднує людину з природою, а тому

**1 – міф:** кодова система знакових смислів дійсного світу, в якій алегоричні образи переплітаються з елементами моральних норм та релігійно-тотемістських уявлень про світ

**2 – зображення:** символічно-знакове сприйняття дійсності, втілене у мистецьких витворах



**4 – традиція:** механізм збереження, передачі і закріплення соціального досвіду через систему сталих смислів, апробованих в міфологічно-образній картині Всесвіту, які транслюються через колективну пам'ять

**3 – ритуал:** історично стала форма неінстинктивно передбачуваної символічної поведінки, де порядок виконання дій строго канонізований й не піддається раціональному поясненню

*Рис. Універсальна структура міфологічного світогляду*

мають натуралістично-політеїстичний, язичницький характер. Двозначність смислового поля з'являється у розвитку української культури після прийняття християнства, виникають філософські ідеї, згідно з якими людське "Я" не протистоїть Всесвіту, а Всесвіт не втрачає відповідно до нього своєї "природності". Міфологічна уява дала змогу людині пережити смисл і красу природи, власного буття, дивуватися божественному дарові життя. Міфічні образи стали універсальною формою вираження найрізноманітніших смислів. У процесі історичного розвитку міфотворчість все більше задовольняла потребу людини у переживанні смислової єдності зі світом, сприяла виникненню роздумів над сенсом власного буття.

В українській культурно-міфологічній традиції тлумачення людського і надлюдського набуває найвищого релігійного значення, завдяки якому софійність світу сприймається у ролі двійника софійності природи.

1. Кессиди Ф.Х. От мифа к логосу. – М.: Мысль, 1972. – 312 с.
2. Костомаров М. Слов'янська міфологія. – К.: Либідь, 1994. – 384 с.
3. Потебня А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. – Х.: ХГУ, 1979. – 238 с.
4. Колесов В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб: СГУ, 2000. – 327 с.
5. Потебня О. Українські символи. – К.: Мистецтво, 1994. – 332 с.
6. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Миф – имя – культура. – М.: Наука, 1973. – 314 с.
7. Фурман А. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
8. Космос Древньої України. Трипілля – Троянь: Міфологія. Філософія. Етногенез / Упор. В. Довгича. – К.: "Індо-Європа", 1992. – 303 с.

# МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ КОМПЛЕКСНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Анатолій В. ФУРМАН,  
Андрій ГІРНЯК

*Висвітлюються основні структурні компоненти і диференційований зміст технічного завдання, яке виконується співробітниками Інституту ЕСО у рамках держбюджетної науково-дослідної роботи на тему: "Комплексна експертиза інноваційних підручників і навчальних посібників для вищої школи". Запропонована методологічна план-карта поліаспектного дослідження цієї проблематики, що виконує функцію ефективного засобу проблемно-модульної мислєдіяльності і дає змогу організувати міждисциплінарне вивчення модульно-розвивального підручника як вітакультурного явища за чітко узгодженою програмою чинної наукової школи. У роботі обґрунтовується оптимальна наступність циклів, етапів і критеріїв експертизи процесу підручникотворення як об'єкта дослідження, а також розкривається сутнісний зміст трьох етапів науково-методологічної експертизи модульно-розвивального підручника як предмета наукового пізнання, проектування і водночас практичного творення та використання.*

## **1. Підстава для проведення робіт**

1.1. Науково-дослідна робота з теми виконується на основі наказу Міністерства освіти і науки України від 16.11.2005 року № 654 "Про доведення результатів конкурсного відбору проектів наукових досліджень і розробок, що виконуватимуться за рахунок бюджетного фінансування у 2006 році".

1.2. Термін виконання: початок – 17.01.2006 р.; закінчення – 31.12.2008 р.

1.3. Обсяг фінансування: всього – 54000 грн., у тому числі на 2006 р. – 18740 грн.

## **2. Мета та вихідні дані для проведення робіт**

**Мета** – на теоретичному рівні обґрунтувати теорію, методологію і технологію створення експертної системи оцінювання ефективності навчальних книжок, котра може стати своєрідним алгоритмом для авторів

та експертів підручників у процесі практичного створення та оцінювання навчальних книг розвивального типу, а також запропонувати експериментальні взірці підручників і робочих зошитів нового покоління для студентів вищої школи із повним пакетом дослідницького інструментарію проведення науково-методологічної експертизи їх якості.

**Основні завдання:** 1) створити інтегральну модель комплексної експертизи програмово-методичних засобів навчання; 2) здійснити порівняльний аналіз концептуальних підходів до перевірки ефективності підручників, виявити переваги і недоліки кожного з них; 3) різнобічно охарактеризувати ідею комплексної експертизи інноваційних підручників та окреслити концептуальні контури її майбутнього пізнання і створення; 4) обґрунтувати методи дослідження якості інноваційних навчальних книжок (експериментальний, розрахунковий, органолептичний, конкретно-соціологічний, експертний); 5) окреслити умови та принципи науково-психологічного експертування модульно-розвивальних підручників; 6) на теоретико-проектувальному рівні аналізу обґрунтувати систему параметрів, критеріїв і показників комплексної експертизи інноваційних програмово-методичних засобів; 7) обґрунтувати технологію і процедуру експертизи текстового, позатекстового компонентів та структури МРП; 8) розробити дослідницький інструментарій експертно-діагностичного забезпечення ефективного створення МРП; 9) створити наукову технологію апробації ефективності модульно-розвивальних підручників; 10) спроектувати сторінки інноваційних підручників до кожного періоду модульно-розвивального процесу (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний), а також здійснити їх апробацію та доопрацювання відповідно до результатів науково-методологічної експертизи; 11) узагальнити результати теоретичних та емпіричних досліджень, досвід створення та експертного оцінювання розвивальних підручників, сформулювати висновки і рекомендації щодо способів та умов впровадження в Україні комплексної експертизи інноваційних підручників і навчальних посібників для вищої школи [1; 5; 7].

НДР є продовженням держбюджетної теми “Наукове проектування і створення розвивальних підручників для вищої школи”, що успішно виконувалася впродовж 2001–2003 рр. Номер державної реєстрації: 0101U002366. Індекс УДК 371. 671. Шифр проекту: ІЕСО-05-2001”Б”. Заключний звіт про виконану НДР поданий в УкрІНТЕІ (державний обліковий номер 0202U000023) [12].

### 3. Очікувані наукові та науково-технічні результати

Головним очікуваним результатом виконання проекту є *експертна система* комплексного психодидактичного оцінювання якості модульно-розвивальних підручників для різних за спрямуванням навчальних курсів,

котра дає змогу системно визначати повноту наявності принципів, параметрів, критеріїв та змістових ознак еталонного взірця зазначеного типу навчальної книжки. Створена авторська система проведення науково-методологічної експертизи якості навчальних книжок буде певним інтелектуальним проривом у царині підручникотворчої практики, оскільки її аналоги відсутні у світовому новаторському досвіді. Отож, очікується, що результати виконання проекту акумулюють кращі здобутки вітчизняних і зарубіжних тенденцій розвитку підручникотворення та будуть належати до класу know-how у сфері науки і освіти. Похідним результатом виконання проекту буде створення 4–5 примірників модульно-розвивальних підручників, для оцінювання якості котрих буде застосована новостворена комплексна експертиза та проведене емпіричне визначення їх ефективності під час читання курсу лекцій і проведення практичних занять на одній із кафедр ТНЕУ.

Отже, узагальненим науковим результатом НДР буде обґрунтування *інтегральної моделі комплексної науково-психологічної експертизи інноваційних підручників*, що поаспектно висвітлює підходи, рівні, етапи, чинники та умови оцінювання якості та перевірки ефективності новоствореного підручника чи посібника. Однак зрозуміло, що конкретна оцінка техніко-економічної ефективності роботи буде презентована замовнику лише після кількарічної розробки та апробації пропонованої тут науково-дослідної теми.

#### **4. Вимоги до результатів виконання роботи**

Одним із найважливіших аспектів теорії інноваційного підручника є проблема його аналізу та оцінювання. Однак і сьогодні, на думку В.Г. Бейлінсона, Д.Д. Зуєва, В.М. Монахова, немає науково обґрунтованої методики експертизи навчальних книжок, а тому проблема критеріїв їх оцінювання є найгострішою і злободенною. Науково-технічне освоєння нової моделі підручника та його експертизи можливе за дотримання наступних фундаментальних умов:

1. Ґрунтовну експертизу інноваційного підручника можна здійснити лише за умови продуктивної діяльності системи національного підручникотворення, яка, об'єднуючи фахівців різних профілів (психологів, освітян, художників, редакторів та ін.), покликана інтегрувати зусилля прикладного наукознавства, психологічної науки, художньо-видавничої справи та освітньої практики [4; 9].

2. Для об'єктивного визначення якості підручника науково-методичної експертизи недостатньо. Потрібні повноцінне, професійно компетентне, соціально-психологічне дослідження тих культурно-дидактичних завдань, які потенційно вирішує та чи інша навчальна книжка, а також з'ясування змісту і структури імовірного простору актуальної розвивальної взаємодії у системі “викладач – підручник – студент”, який сприймається,

переживається, розуміється, осмислюється кожним студентом суб'єктивно, полімотиваційно і полілогічно.

3. Достовірні результати апробації підручника можна одержати лише за умови перевірки його ефективності у взаємозв'язку із навчально-книжковим комплексом (хрестоматії, довідники, збірники задач, посібники тощо), з котрим він пов'язаний співвідношенням “ЕЛЕМЕНТ – СИСТЕМА”. Тобто підручник може бути пізнаний і вірно оцінений лише як елемент структури вищого порядку, як частина цілого. Такою структурою, найближчою метасистемою підручника є система засобів навчання.

4. Експертиза як компетентне наукове дослідження певного питання з чітко визначених професійних позицій (принципи, параметри, критерії, вимоги, показники) вимагає не тільки професійної підготовки членів експертно-ліцензійної групи (в нашому експерименті насамперед методологічної і психологічної компетентності), а й внутрішньої готовності зважено сприймати аргументації та докази колег, зберігати певну самодостатність власного погляду на якість інноваційного продукту і водночас знаходити консенсус у будь-яких проблемно-конфліктних ситуаціях групової комунікації.

## 5. Етапи та порядок виконання робіт

№ п/п	Найменування етапів роботи	Строки виконання робіт		Наукові результати та документація, що підлягають здачі замовнику
		початок	кінець	
1	Обґрунтування методів дослідження якості інноваційних навчальних книжок; окреслення умов та принципів науково-психологічного експертування МРП; обґрунтування технології і процедури експертизи текстового, позатекстового компонентів та структури МРП	1.01.2006	30.06.2006	Технічне завдання, технічна інформація, наукова стаття (1,0 др. арк.)
2	Розробка системи параметрів, критеріїв і показників комплексної експертизи інноваційних програмово-методичних засобів; визначення процедури засідання експертно-ліцензійної групи за методом “узгоджувальної комісії”; розробка дослідницького інструментарію експертно-діагностичного забезпечення ефективного створення МРП	1.07.2006	31.12.2006	Анотований звіт (проміжний), Брошура „Експертиза якості інноваційних підручників” (2,5 др. арк.).

**Примітка.** Послідовність виконання НДР може змінюватися за взаємною згодою замовника і виконавця в межах виділених асигнувань.

3	Адаптування методики психодіагностики інтелекту та особистості школярів для застосування у процесі апробації модульно-розвивальних підручників; створення централізованого рейтингового банку даних із зведеними результатами якості експертіваних програмово-методичних засобів	1.01.2007	30.06.2007	Наукові рекомендації у вигляді статей (1,5 др. арк.)
4	Проектування наукової технології апробації ефективності МРГ; експериментальне підтвердження якості програмово-методичних засобів у системі інноваційної освітньої практики; створення пам'ятки для учителів-дослідників та експертів, що фіксує основні етапи технології оцінювання інноваційних підручників	1.07.2007	31.12.2007	Анотований звіт (проміжний), кандидатська дисертація "Психологічне обґрунтування змісту і структури МРГ" за спеціальністю 19.00.07
5	Обґрунтування інтеграційної експертної моделі для системи національного підручникотворення; створення, експертиза, апробація і доопрацювання авторських взірців модульно-розвивальних підручників	1.01.2008	30.06.2008	Звіт про виконання НДР у формі рукопису монографії
6	Узагальнення результатів теоретичних та емпіричних досліджень, досвіду експертного оцінювання та апробації розвивальних підручників. Оформлення звіту про виконання НДР (у вигляді монографії) і здача його замовнику	1.07.2008	31.12.2008	Підготовка і видання монографії "Комплексна експертиза інноваційних підручників" (6,0 др. арк.). Анотований звіт. Заключний звіт по темі

## 6. Реалізація результатів та ефективність

Перш ніж стати складовою частиною освітнього процесу підручник проходить наступні стадії перевірки: аналіз та оцінювання авторського задуму, концепції майбутнього підручника; аналіз плану-проспекту і пробних розділів; експертиза поданого рукопису; видавничий аналіз рукопису; оцінювання організаціями, котрі дають офіційний висновок про підручник; оцінювання інстанціями, які затверджують інноваційний підручник тощо [3].

Отож, теорія, методологія, технологія і методика комплексної експертизи інноваційних підручників і навчальних посібників для вищої школи можуть бути реалізовані у системі внутрішньої освітньої політики Уряду, а також при підготовці пілотних проектів та експериментально-пошукових програм переходу національної освіти на якісно нове програмово-методичне забезпечення, яке б відповідало світовим науково-освітнім стандартам.

Технологія науково-методологічної експертизи якості розвивальних підручників може бути використана у процесі конкурсного відбору рукописів

і макетів навчальних книг відповідними державними органами влади, надання грифу Міністерства освіти і науки України, прийняття рішення про їх загальне масове використання в закладах освіти. Адже у замовленні–завданні на підручники мають бути достатньо чітко і повно вказані обов'язкові вимоги щодо обсягу, структури текстового компоненту, методичних принципів розгортання освітнього змісту, оформлення сторінок тощо. Саме ці вимоги мають становити систему основних параметрів оцінки рукопису МРП [2; 8].

Серед замовників наукової розробки на ринку наукових, освітніх та видавничих послуг можуть бути: 1) Міністерство освіти і науки України та Академія педагогічних наук України як головні державні структури, що відповідають за кількість, якість та культурно-розвиткову ефективність навчальних книжок (у т.ч. підручників) для вищої школи і готують нормативно-правові акти та адміністративні приписи щодо поліпшення і сталого розвитку системи національного підручникотворення; 2) авторські наукові колективи й окремі автори (учителі, викладачі, методисти), а також видавництва державної і недержавної форм власності, котрі потребують інноваційних технологій і методів підготовки навчальної літератури, об'єктивної експертної оцінки їх якості та можливостей оптимального застосування у системі „наставник – підручник – наступник”; 3) обласні інститути післядипломної освіти педагогічних працівників; 4) студенти та учні, які готові придбати оригінальні модульно-розвивальні підручники як основний засіб їхньої інтенсивної розумінневої діяльності та якісного оволодіння освітнім змістом навчальних курсів.

До основних позитивних аспектів запропонованої комплексної експертизи інноваційних підручників належать:

1. *Кількісні*: економія часу та оперативність визначення якості новостворених підручників. Експертиза ще на стадії створення рукописів МРП дає змогу виявити основні їх вади і вочевидь є менш матеріально затратною, ніж апробація в умовах шкільної практики; дешевизна, інваріантність, простота та низька трудомісткість у використанні застосовуваного експертного інструментарію; технологізована експертиза, яка здійснюється експертами-методологами й позбавляє суб'єктивізму в оцінці якості підручників (кількісне або /і/ порядкове оцінювання дає цифрові та відсоткові показники). Рекомендації, що містяться у висновках експертизи мають обов'язковий характер щодо подальшого коректування виявлених вад, а відтак спрямовані на підвищення стабільності і тривалості використання поліграфічно виготовлених підручників у масовій практиці освітніх закладів.

2. *Якісні*: науково-методологічна експертиза якості модульно-розвивального підручника має оцінювати відповідність усіх його структурних елементів загальноосвітнім (ментальності, духовності, розвитковості,



модульності) та похідним від них принципам. За умови дотримання цих принципів підручник не тільки подаватиме систему знань певної науки чи наукової галузі, а й буде формувати продуктивні способи (уміння, норми, прийоми тощо) свідомого оперування цими знаннями у типових, рекомбінованих і нових ситуаціях; вчитиме наступника продуктивно мислити і розуміти, зважено діяти у складних ситуаціях та розвивати власні творчі здібності; буде особистісно задіювати студента і викладача у систему загальнолюдських цінностей і стимулюватиме їхнє духовне осмислення через формат глибоко осмисленого самоприйняття власного Я [9].

### 7. Додаткові вимоги

1. Можлива участь на будь-якій стадії в науково-дослідних роботах представника замовника з метою зіставлення узагальнень і прогнозів із фактичними результатами.

2. Рецензування науково-методичної продукції провідними спеціалістами замовника на заключних стадіях розробки теми є обов'язковим.

З метою підвищення проєктивності та ефективності виконання НДР нами розроблена методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника (*див. рис.*). Сутнісно вона являє собою модульно-схематичне зображення аналізованого об'єкта поліпредметного вивчення, що умовно складається із двох макромодулів:

А. Об'єкт дослідження – комплексна експертиза процесу підручничотворення.

Б. Предмет дослідження – науково-методологічна експертиза МРП як основного продукту підручничотворення.

Отож, об'єкт дослідження розглядається як метапроцес, що базується на теорії модульно-розвивальної системи навчання і концепції МРП, обґрунтованих професором А.В. Фурманом [6; 9]. Експертиза ж чотирьох етапів підручничотворення, що відповідають чотирьом типам підручників, полягає у з'ясуванні рівня їх концептуальності, нормовідповідності, якості та ефективності.

Якість пробних підручників, котрі є проміжною ланкою між технологічним і досвідним етапами підручничотворення, досліджуються за допомогою науково-методологічної експертизи МРП, що, своєю чергою, поділяється на три етапи – підготовчий, основний (власне проведення) і підсумковий.

1. Гірняк А. Інструментальна психодидактика: технологія проєктування та експертиза модульно-розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 145–153.

2. Гірняк А. Модульно-розвивальний підручник: параметри проєктування та експертизи // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 38–41.

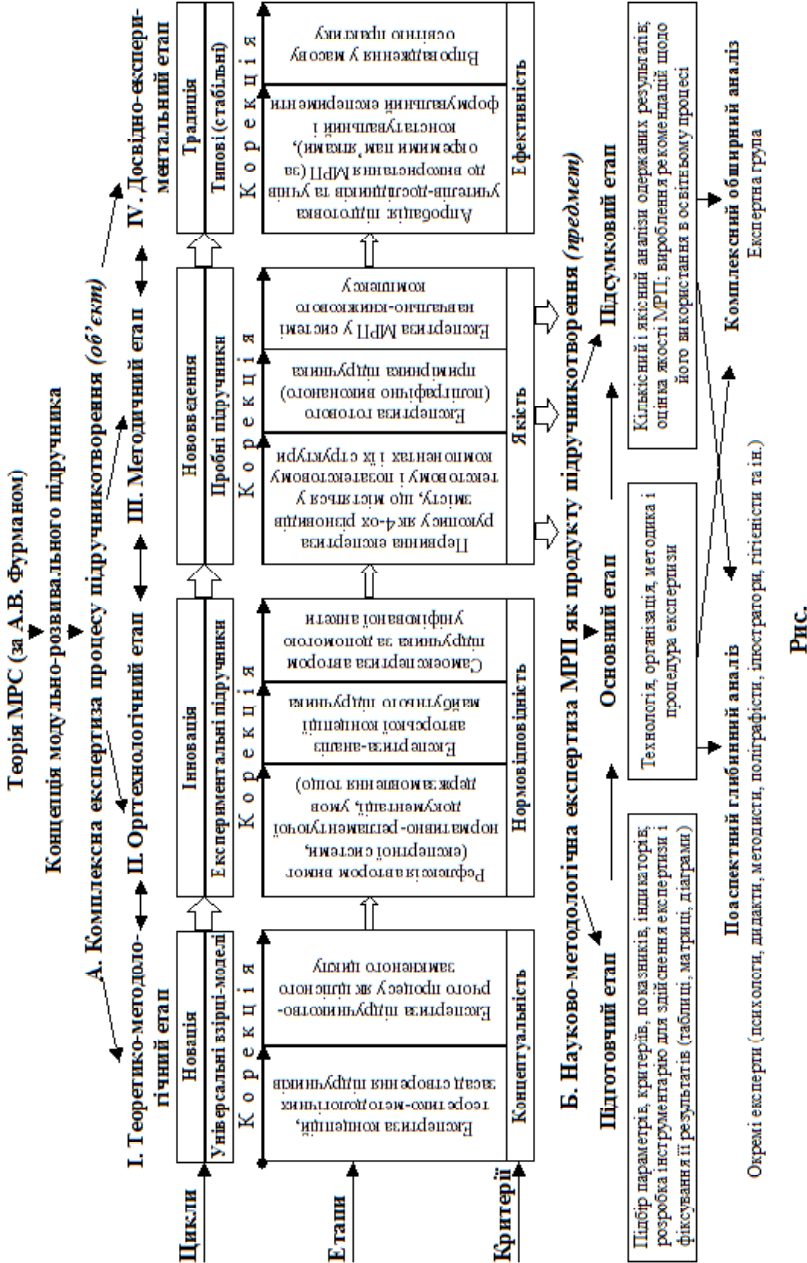


Рис.

Методологічна план-карта дослідження проблеми і якості комплексної експертизи модульно-розвивального підручника

3. Гірняк А. Науково-методологічна експертиза модульно-розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 124–139.
4. Гірняк А. Психоекологічний потенціал розвивального підручника // Психологія і суспільство. – 2003. – №4. – С. 128–136.
5. Гірняк А.Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз. Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. – 21 с.
6. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
7. Ребуха Л.З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. акад. Держ. прикорд. служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
8. Фурман А. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
9. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. – 2000. – №7. – С. 23–31.
10. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
11. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
12. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## МОДЕЛЬ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ В ІННОВАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО ТИПУ

Ян КОСТІН

*Відомо, що процес навчання, який передбачає спільну діяльність учителя і учнів й конкретизується в освітніх результатах, залежить від окремих чинників та умов його здійснення. Серед найважливіших О.Я. Савченко виділяє такі [1, с. 80]: соціально-економічні, загально-педагогічні й психологічні фактори, а також окремо вказує на дидактичні та методичні умови. Пропонується авторська модель дидактичних умов взаємодії вчителя і учнів, що зреалізовується в цілісному модульно-розвивальному процесі (за А.В. Фурманом) через різновиди змісту навчальних взаємостосунків (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний).*

Оскільки предметом нашого дослідження є дидактичні умови, то проведемо їх класифікацію. Вони охоплюють “дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу. Але

дидактичні умови самостійно не діють, а реалізуються через певний зміст і тому якнайтісніше пов'язані з методичними, зокрема з наявністю досконалих навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників” [3, с.180]

В інноваційній системі модульно-розвивального навчання науково обґрунтована модель дидактичних умов взаємодії вчителя і учнів (*див. рис.*), що концептуально інтегрує принципи ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірності цілісного функціонального циклу навчального модуля і відповідних його етапам способів ритмічного впливу на учнів, методів раціонального переконавання, наслідування, морального й спонтанно-сенсового виборів, а також основної форми навчання – міні-модуля як здвоєних і стросних 20- чи 30-хвилинних модульно-розвивальних занять [5, с. 115].

Зазначені дидактичні умови взаємодії учителя і учнів (принципи, закономірності, методи, форма) реалізуються за допомогою чотирьох різновидів змісту розвивальної взаємодії. Таке твердження логічно випливає із цитати академіка О.Я. Савченко, яка зазначає, що перші (дидактичні умови) автономно не діють, а впроваджуються у практику через навчальний зміст.

У концепції модульно-розвивального навчання дидактичні умови реалізуються через відповідні різновиди змісту навчальної модульно-розвивальної взаємодії: а) психолого-педагогічний, що задається нормативно етапами функціонування навчального модуля і є первинним для вчителя і учнів як основа їхньої паритетної співпраці; б) навчально-предметний, що знаходить відображення в державних навчальних планах і програмах, підручниках і посібниках; в) методично-засобовий, що створюється як шестикомпонентна система інноваційних засобів (граф-схеми, вітакультурні матриці та ін.); г) управлінсько-технологічний, що головно впроваджується як нова організаційна модель життєдіяльності школи – модульно-розвивальний розклад занять, що у єдності прискорюють розвиток учителя і учня як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсамів [6, с. 47].

Отже, дидактичні умови у своїй сукупності створюють такі обставини освітньої співдіяльності у класів, що через певний зміст і програмово-методичні засоби забезпечують оптимальне досягнення дидактичних цілей і вирішення актуальних завдань розумового та особистісного розвитку школярів.

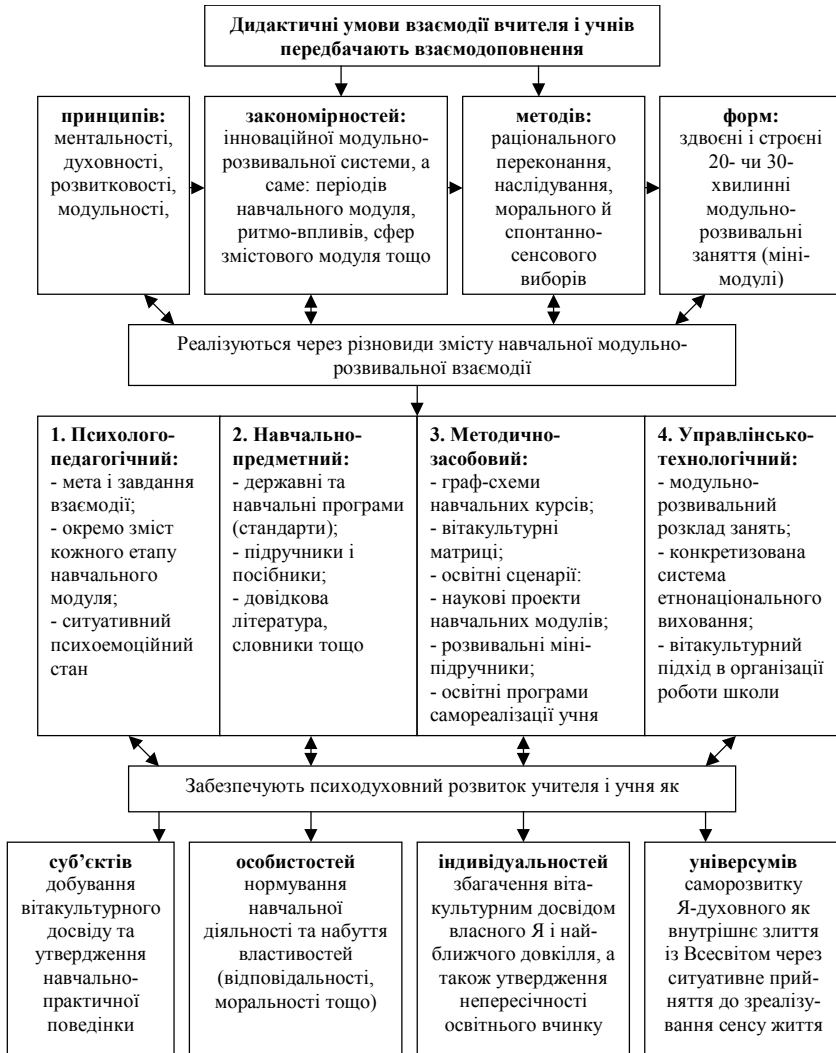
1. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.

2. *Костін Я.А.* Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання як інноваційна система // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 11–15.

3. *Костін Я.А.* Програмово-методичне забезпечення сучасної середньої освіти: аналіз наукових підходів. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2002. – 32 с.

4. *Костін Я.А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.

5. *Савченко О.* Якість і варіантність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 10–12.



**Рис. Модель дидактичних умов взаємодії вчителя і учнів в інноваційній системі модульно-розвивального типу**

6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

7. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 115–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.

8. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новачі, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94–121.

9. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

## КУЛЬТУРА ТА ЕКОНОМІКА, ЇХНЯ ВЗАЄМОДІЯ В ІСТОРИЧНОМУ ЧАСІ І ВІТАКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

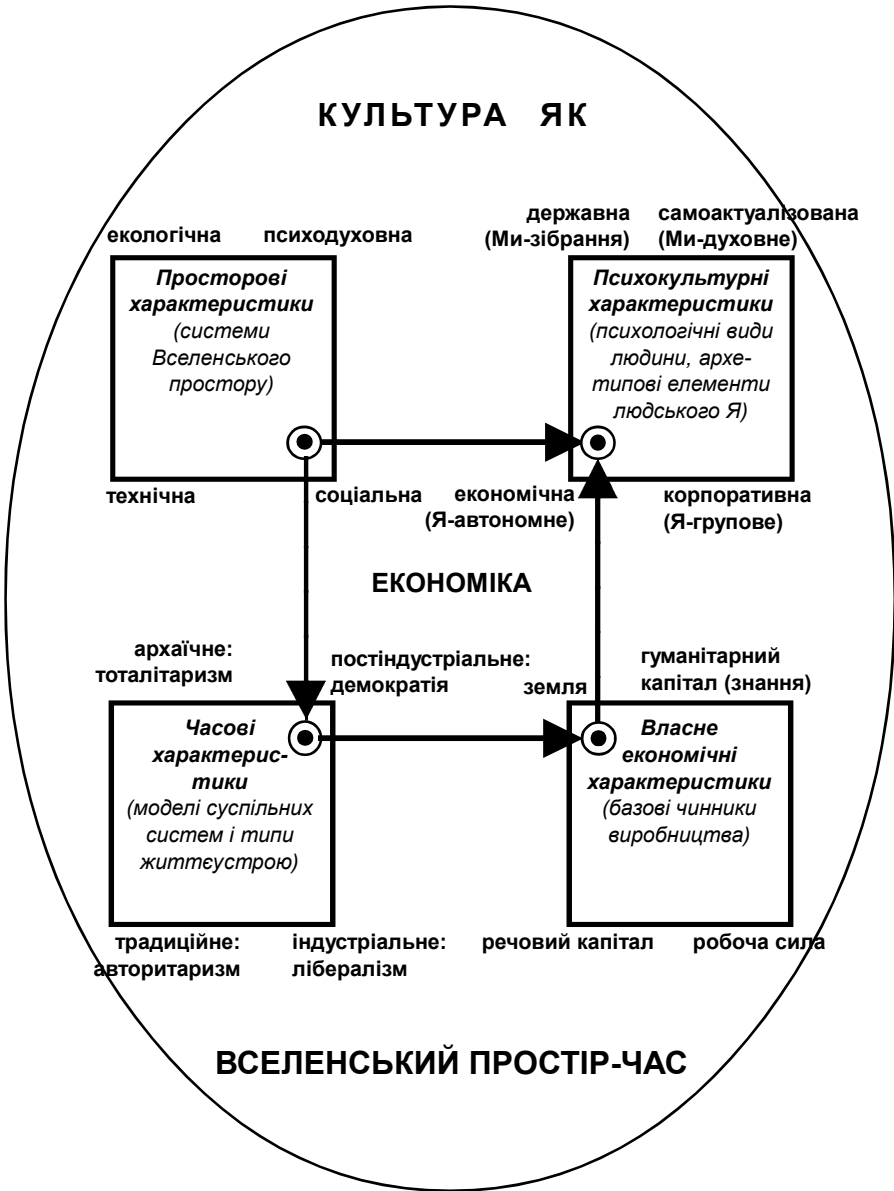
*З позицій вітакультурної парадигми обґрунтовані та аргументовані просторові (системи Вселенського простору), часові (моделі суспільних систем і типи життєустрою), власне економічні (базові чинники виробництва) і психокультурні (психологічні типи людини, архетипові елементи людського Я) характеристики економіки як цілісної – ковітальної і матеріально-духовної – соціокультурної сфери.*

Поняття “культура” та “економіка” зазвичай тлумачаться двояко. У широкому значенні під культурою розуміємо “систему історичних розвиткових надбіологічних програм життєактивності, що диференціюються на чотири складові (поведінка, діяльність, спілкування, вчинок) залежно від того, який соціальний досвід вони зберігають, транслиують (від покоління до покоління) та генерують, забезпечуючи відтворення та зміни соціального життя в усіх його проявах” [10, с.15]. У даному контексті економіка – ковітальна соціокультурна матеріально-духовна сфера, яка організовує виробництво, розподіл, обмін та споживання товарів (послуг), використовуючи внутрішні і зовнішні ресурси – працю, капітал, технології тощо [6].

Якщо розглядати вітасоціальний простір, де культура та економіка безпосередньо стикаються, переплітаються й утворюють єдине ціле, то доречно скористатися категорією “економічна культура”, що формовивляється через “систему професійних знань і навичок, господарських норм, цінностей і символів, потрібних для виконання економічних ролей” [7, с.176]. Відтак актуальним постає питання про виокремлення сутнісних характеристик *економічної соціокультурної сфери суспільства (рис.)*.

За основу дослідження нами використані світоглядні універсалії вітакультурної парадигми (за концепцією А.В.Фурмана, це Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло і духовна аура суспільства).

Економіка, як і будь-яка матеріальна система, існує і розвивається за своїм власним часом, який залежить від характеру циклічних змін у її структурі і зовнішньому вітакультурно зорієнтованому просторі. Вселенський простір (як формовивляв *дому*) у “людському пізнанні-витлумаченні являє собою ... надскладну метасистему, що функціонально поєднує основні системи – екологічні, соціальні, технічні, психодуховні, відтак утримує у своєму просторово-часовому форматі всі умови і чинники для вільної, досконалої, творчої діяльності людини” [8, с. 47]. Однак успішна



*Рис. Сутнісні характеристики економіки як ковітальної соціокультурної матеріально-духовної сфери*

підприємницька діяльність людини, яка характеризується втіленням творчих інновацій, не завжди означає відмову від попередніх надбань: цілковита перемога нових парадигм в економіці спостерігається рідко, що дає змогу повертатися до старих ідей у тому чи іншому змістовому обрамленні. Це зумовлює доцільність розмежування понять “економічне зростання” та “економічний розвиток”. Перше пов’язане з обмеженими змінами, тобто у системах спостерігається збільшення кількісних показників, у той час як структура їх залишається незмінною. Результатом економічного зростання можуть бути якісні зміни – як позитивні (перехід у новий стан з високою конкурентоздатністю), так і негативні (деградація системи). Друге поняття характеризується такими трансформаціями економічної соціосистеми: 1) темпи росту в довгостроковому періоді бувають не нижче середніх темпів зростання у системах даного типу, 2) внутрішня структура системи не змінюється і поступово адаптується до змін в оточенні, 3) система певним чином може впливати на процеси, котрі відбуваються у довіллі [1]. Відтак саме стабільний розвиток забезпечує постійне підвищення конкурентоздатності соціосистеми, а швидкі темпи економічного зростання у соціумі не завжди означають його розвиток.

Цей факт ще раз підтверджує тезу про те, що соціально-економічні зміни не зводяться до “лінійних процесів – це наслідки складного взаємопроникнення явищ. Людська історія... має яскраво виявлений нелінійний характер” [5, с.54]. Вчені виявили, що “через процеси контурної присутності майбутнього і минулого в теперішньому соціальному процесі можливі невірогідні на перший погляд співпадіння подій, моделей, образів, масових психокультурних установок” [3, с.52]. На думку О.Є.Гуменюк, “минуле ... виправити неможливо, хіба що можна відкорегувати у теперішньому його відбитку ті чи інші наслідки відповідно до вимог ситуації чи події; водночас не варто сподіватися лише на майбутнє, тому що воно непередбачуване” [2, с.99]. Відтак часові характеристики економічної соціокультурної сфери, які корелюють із *культурним тілом*, послідовно відображають історичні моделі суспільних систем та типів життєустрою. За концепцією О.А.Донченко, для архаїчного суспільства характерні прояви тоталітаризму, традиційного – авторитаризму, індустріального – лібералізму, а постіндустріального – демократії [3].

Ознаки *ковітальної спільноти* співвідносяться з власне економічними характеристиками аналізованої соціокультурної сфери. Визначальними чинниками економіки на кожному історико-культурному етапі існування людства були: в архаїчному суспільстві – земля, традиційному – речовий капітал, індустріальному – робоча сила, постіндустріальному – знання як гуманний капітал [1; 4; 7].

Але все ж такі “основною дієвою особою історії, а відтак і головним героєм загальної життєвої драми на Землі є людина” [8, с.46]. Сучасний ринок містить не просто “економічних індивідів”, а багатовимірних особистостей (метаістот) [7], життєреалізування котрих відбувається в усіх сферах культуротворення. У цьому змістовому аспекті *духовна аура*



суспільства як внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання актуалізує питання про виокремлення психологічних “видів” людини, які, на думку О.А.Донченко, відрізняються глобальними суспільними місіями у соціальній еволюції. На основі цієї класифікації нами виокремлено архетипові елементи людського Я: державна особа співвідноситься із Ми-зібранням, економічна – із Я-автономним, корпоративна – із Я-груповим, самоактуалізована – із Ми-духовним.

Отже, увесь економічний процес життєреалізування людини у культурі як вселенському просторі-часі безпосередньо пов'язаний із духовністю особистості як унікальною здатністю утворювати переважання буттєвих метацінностей над матеріальними, прагненням реалізовувати такі фундаментальні вітакультурні ідеали людства, як істина, добро, краса, самоактуалізація, творчість.

1. Астапов К.Л. Особенности развития экономических систем в современных условиях // Вестник Московского Ун-та. – Серия 6. Экономика. – 2005. – №4. – С. 62–69.
2. Гуменюк О. Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 94–99.
3. Донченко О. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 44–104.
4. Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ Вищої освіти АПН України. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 285 с.
5. Матвієнко В.Я. Соціальні технології. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 446 с.
6. Ревасевич І. Психодуховні елементи економіки як соціокультурної системи // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 35–37.
7. Философия экономики: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Отв. Ред. С.В.Синяков. – К.: Альтерпрес, 2002. – 384 с.
8. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
9. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
10. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНА СХЕМА ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Анатолій А. ФУРМАН

*У проблемному контексті рефлексивного обґрунтування актуальності дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів запропонована методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості, що базується на моделі ціннісної сфери М.*

*Рокича, передбачає створення ціннісно-орієнтаційного портрета студента, у тому числі визначення рівня його особистісної самоактуалізації та картини смисложиттєвих зорієнтувань.*

**Актуальність дослідження теми.** Проблемі ціннісних орієнтацій як важливого психологічного конструкта особистості належить одне з провідних місць у дослідженні людської поведінки та її саморегуляції. Цінності зорієнтовують діяльність індивіда, а також істотно впливають на процес його становлення як особистості. Вони є багатоаспектним психологічним утворенням, яке системно характеризує культурний розвиток людини [5; 6; 11; 12]. Загалом особистісні цінності – це найдівіший психологічний механізм регуляції поведінки особи, котрий підтверджує усталеність її психічних властивостей [2; 4; 8; 9].

Ціннісні орієнтації індивіда визначають шлях привласнення духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви поведінки. Особистість як системна структура рис людини продукується суспільними відносинами, в які вона вступає у процесі власної діяльності і взаємин із довкіллям. Із соціальною природою людської діяльності пов'язаний вплив, зумовлений суспільними нормами, самооцінкою й зустрічною оцінкою кожного з боку суб'єктного оточення.

За умов формування нових механізмів професійної діяльності людям треба працювати по-новому, пристосовуючи всі аспекти виробничого процесу до мінливої ситуації. Тому одне з головних завдань ефективного діяння – пошук оптимальних способів їх реалізації, котрі б забезпечували активізацію людського потенціалу в суспільно продуктивному – унормованому і водночас вартісному – напрямках.

Складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки визначають виникнення, напрямки і способи здійснення конкретних форм діяльності. Особливу роль тут відіграють цінності, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу. Вважається, що розмежовуються не окремі життєві моменти, а цілі загальної спрямованості діяльного ставлення людини до світу і до самої себе; саме вони упорядковані у ціннісній ієрархії відповідно до їхньої ролі у становленні і розвитку особистості.

Цінність – будь-який об'єкт (у тому числі ідеальний), що має життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, етносу). В широкому розумінні у ролі цінностей можуть виступати не тільки абстрактні привабливі смисли чи ситуативні вартості, а й конкретні матеріальні блага. Введенню терміна “цінність” людство завдячує І.Канту, який використовував його для позначення загальних нормативів моралі [3].

У більш вузькому значенні прийнято розглядати цінності як *духовні ідеї*, котрі містяться у поняттях, яким властивий високий ступінь узагальнення.

Формуючись у свідомості, саме ці цінності усвідомлюються у процесі освоєння культури. Тут прикінцеві уподобання є базовими, або найвищими цінностями, оскільки всі зовнішні уподобання так чи інакше зводяться до внутрішніх, а внутрішні — до підсумкових домагань.

Соціальна психологія вивчає проблему ціннісних орієнтацій із погляду можливості спрогнозувати суспільну поведінку людей, котрі дотримуються певних цінностей. Загальна психологія досліджує проблему ціннісної регуляції, закономірності її перебігу та наявні при цьому психологічні механізми. Загалом багаточисельні дефініції базових цінностей можна оформити у дві основні парадигми: 1) абстрактно артикульовані концепції того, що найбільш бажане, емоційно привабливе, спроможне описати ідеальний стан буття людини (свобода, безпека, сенс життя, добробут); 2) конкретні уявлення, які відображають те, настільки емоційно привабливий модус поведінки чи дій (чесний, логічний, акуратний). Водночас цінності – вагомий аспект мотивації, а ціннісні орієнтації – суб'єктивні концепції цінностей, або атитюдів (соціальних настановлень), котрі посідають одне з провідних місць в ієрархічній структурі регуляції діяльності особистості.

Цінності як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, й у цій своїй функціональній ролі визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі аспекти діяльності (Б.Г. Ананьєв, В. Отрут, М. Рокич). Відтак природно, що оволодіння системою цінностей, що характеризується індивідуальнісним наповненням, набуває статусу життєорієнтаційних принципів та настановлень, котрі неподільно пов'язані зі спрямованістю конкретного діяння. З цього приводу С.Л. Рубінштейн зазначав, що діяльність людини стосовно задоволення її безпосередніх життєвих потреб багато в чому спричинена суспільною шкалою цінностей. І це зрозуміло чому, адже у задоволенні особистісних та індивідуальних потреб за посередництвом суспільно-корисного діяння реалізується ставлення індивіда до суспільства і, відповідно, до самого себе як його атомарної частинки.

У процесі наукового пошуку вчені намагалися сконструювати натуралістичну систему цінностей, яка могла б спиратися на природу людини, виходячи з основоположних тенденцій її становлення і функціонування як особистості, враховуючи впливи соціального довкілля та індивідуальні особливості розвитку. Стверджується, що цінності притаманні структурі людської конституції та мають біологічну і генетичну основи, однак їх розвиває тільки культура, а тиражує лише цивілізація [4; 8]. Звідси зрозуміло, чому майбутнє людини головню визначається соціальними ідеалами, які продукують прагнення молоді не лише здобути високу професійну компетентність, а й повно самореалізуватися за умов нових економічних, політичних та соціальних відносин.

Отже, **актуальність** вивчення проблеми ціннісних орієнтацій та їх впливу на професійне становлення майбутніх спеціалістів зумовлена

наступним: по-перше, інтенсивна соціальна реструктуризація припускає нове осмислення вже наявного досвіду з питань формування позитивних ціннісних уподобань і на їх основі фахових орієнтирів особистості, рівно як й інноваційних досліджень даного процесу; в іншому разі є ризик втратити чи залишити нереалізованими багато талантів майбутніх спеціалістів; по-друге, людина не може ігнорувати ні свої психофізичні, ні інтелектуальні, ані соціальні ресурси; отож саме у цей період – на етапі розвитку в людини здібностей та бажань керувати собою і довкіллям, намаганням стати справжнім професіоналом в окремій фаховій діяльності – повинні бути зосереджені всі зусилля над реалізацією особистісного потенціалу юнаків і дівчат; по-третє, за нових соціально-економічних обставин важливо не тільки сформувати певні професійні навички у молодих фахівців, а й навчити їх успішно реалізовувати свої знання і майстерність за конкретних умов щоденного життя, надаючи перевагу гуманним цінностям.

**Мета роботи** – запропонувати авторську модель розвиткового впливу ціннісних орієнтацій на професійне становлення майбутніх психологів, концептуально обґрунтувавши сутність і специфіку функціонування аксіосфери особистості та здійснивши теоретико-емпіричний аналіз основних критеріїв, рівнів та умов оптимального привласнення нею суспільно значущих норм і стандартів поведінки.

**Об'єктом дослідження** є ціннісні орієнтації студентів-психологів.

**Предмет дослідження** – психологічні тенденції розвитку та особливості внутрішнього прийняття студентами-психологами системи особистісних цінностей.

**Основними концептуальними положеннями** є такі *узагальнення*:

1. Має місце вплив аксіосфери особистості на процес її соціалізації, який охоплює адаптацію, інтеграцію, самореалізацію й саморозвиток, котрі взаємозалежно виявляються у поведінці, спілкуванні, діяльності та вчинках.

2. Критеріями ефективної реалізації особистістю власної аксіосфери у взаємозв'язку з фаховим становленням є:

– *професійна спрямованість* (адекватність і повнота уявлень про обрану професію, ступінь усвідомлення, стійкість і чіткість професійних цілей, узгодженість життєвих і професійних намірів);

– *соціальна активність* (уміння долучатися до нових соціальних груп, здатність до адекватної оцінки соціальних ситуацій, високий рівень загальної життєдіяльності, потреба в самоактуалізації, соціально-психологічна компетентність);

– *особистісна саморегуляція* (розвиненість процесів рефлексії, толерантне ставлення до труднощів і здатність їх переборювати, мобільність застосування на практиці здібностей і вмінь, відповідальність як внутрішній стрижень регуляції поведінки);

– *ціннісні орієнтації* (ціннісно-смісловне ставлення до світу, здатність вільно визначатися у соціокультурному просторі вартостей, світогляд, котрий

ґрунтується на духовних ідеалах);

– *освоєння соціальних ролей* (активне виконання широкого діапазону соціальних ролей, діяльний характер і цілісність соціальних позицій).

### ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Особистісне й професійне самовизначення постають у неподільній єдності. Ось чому кваліфікований фахівець – це не тільки грамотний працівник, а й гармонійно розвинена особистість з широким спектром морально-етичних, суспільно значущих ціннісних пріоритетів. У цьому аналітичному аспекті примітною особливістю ціннісної сфери майбутнього психолога як *системного утворення* є її відносна незмінність упродовж певного часу, котра забезпечує *стійкість* особи стосовно будь-яких негативних зовнішніх впливів.

**Метою емпіричного дослідження**, проведеного серед студентів Національного авіаційного університету та ВМУРол “Україна” було виокремлення набору потреб, цілей, інтересів, цінностей та ідеалів, які є провідними компонентами мотиваційної та аксіологічної сфер особистості на цьому віковому етапі її життєдіяльності.

Діагностика індивідуальних особливостей ціннісних орієнтацій і значеннєвої компетентності особистості базується на раніше виголошених нами теоретичних підставах і методологічних підходах [6–7]. На наш погляд, доречно умовно розподілити *методики дослідження ціннісно-сислової сфери особистості* на такі блоки:

1) діагностика провідної, домінуючої цінності, особистісної спрямованості або вартісної тенденції, котра виявляє цілісну систему чи ієрархію ціннісних орієнтацій особистості (тест М. Рокича);

2) вивчення процесів і рівнів особистісного розвитку, що у взаємодоповненні вказують на повноту сформованості ціннісно-сислової сфери, визначають вектор життєдіяльності (головно проєктивні методи вивчення ціннісно-сислової сфери, рівня самоактуалізації особистості – САТ, ОТеЦ);

3) дослідження життєвих цілей, рівня свідомості життя й смисло-життєвих орієнтацій (СЖО).

Класично методика М. Рокича заснована на прийомі прямого рангування термінальних (цінностей-цілей) та інструментальних цінностей (цінностей-засобів). Нами ж запропонована інноваційна процедура проведення дослідження – відомі списки вартостей були реорганізовані у процесі аналізу описових даних (для термінальних цінностей) і лінгвістичного аналізу (для інструментальних). Експеримент проводився за обширною схемою, що передбачала різноплановість диференціювання особистісних цінностей та кілька способів тестування:

1. Респонденту почергово пропонувалося два набори по 18 карток у кожному з надрукованими на них назвами цінностей (термінальних та

інструментальних), і давалося завдання розкласти їх за порядком вагомості як основних принципів, котрими він особисто керується в житті.

2. Обстежуваному пред'являлося два списки по 18 цінностей у кожному, надруковані за абеткою, і рекомендувалося поставити проти кожного позначення відповідне рангове число від 1 до 18 за ступенем їх суб'єктивної значущості.

3. У подальшому пропонувалося проранжувати списки цінностей немов не від свого імені, а зі свого потенційного погляду в більш старшому віці, тобто з позицій ідеального Я та близької людини. У такий спосіб вивчалось співвідношення образів “Я реальне”, “Я ідеальне”, “Я соціальне”.

Отримана у результаті дослідження індивідуальна ієрархія цінностей розподілялась на три рівні групи: вагомі, значущі (ранги від 1 до 6), індиферентні, байдужі (7–12) та апатичні, незначущі (13–18 ранги ієрархії). До нас встановлено, що індивідуальна ієрархія ціннісних орієнтацій, як правило, є послідовністю вельми розмежованих “блоків” [2; 11]. За даною схемою дослідження можна згрупувати цінності, об'єднати їх у блоки і розподілити за ступенем однорідності чи полярності, що й буде характерологічною особливістю ціннісної системи окремої особистості. У зв'язку з цим нами запропонована модель опрацювання та розшифровки структури ціннісних компонентів за тестом М. Рокича з огляду на супідрядність (взаємозалежність) та полярність (розмежованість) особистісних вартостей, поділ на їх егоцентричну і суспільну спрямованості (*рис.*).

**Завдання** дослідження першочергово полягало в тім, щоб у кожному випадку зафіксувати індивідуальну закономірність суб'єктивного структурування респондентами своєї системи ціннісних орієнтацій. До недоліків процедури проведення методики можна віднести неоднозначність критеріїв рангування, оскільки одні респонденти враховують реальну нагальність цінностей, інші ж орієнтуються тільки на їх абсолютну значущість. Для конкретизації критеріїв приписання рангів студентам пропонувалося брати до уваги не тільки значущість певної цінності, а й ступінь її реалізованості у власній життєдіяльності. Для цього, після створення обох списків, респондентам треба було оцінити у відсотках ступінь реалізації кожної з цінностей у їхньому сьогодні.

Специфіка досліджуваної сфери, складність і неоднозначність тестових понять, що вимагають серйозного осмислення, дозволяють, на нашу думку, використати тест Рокича передусім для обстеження студентів та осіб з вищою освітою. Причому остання процедура дослідження співвідноситься з теоріями Ш. Шварца і В. Білські, котрі висунули гіпотезу про наявність у людей будь-якої культури “універсальних мотиваційних типів” – “доменів”, у якій поєднуються цінності відповідно до своїх змістовних наповнень [див. 12; 13]. Такі домени виділялися ними, виходячи з наявності й співвідношення трьох блоків універсальних людських потреб: а) індивіда як біологічного організму, б) у засобах скоординованої соціальної взаємодії, в) виживання й благополуччя груп (суспільний компонент).

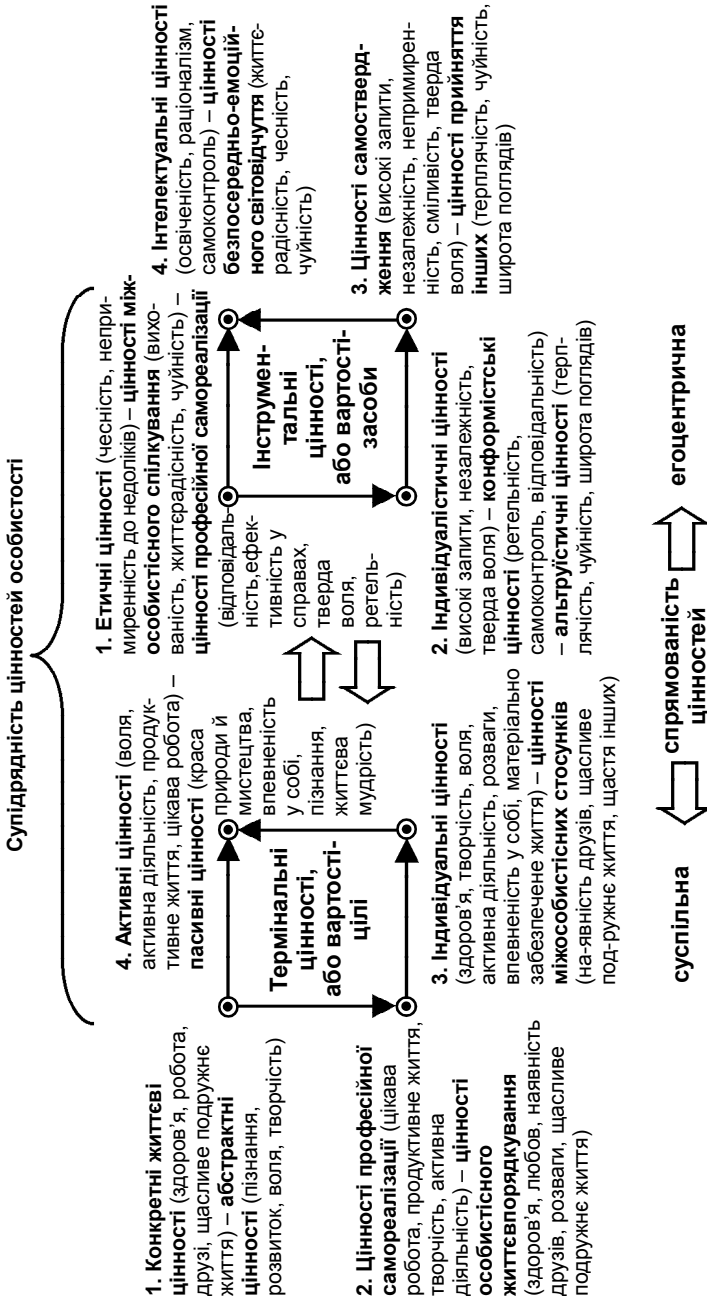


Рис.  
Модель структури ціннісної сфери особистості (за М. Рокичем)

**ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА**

У процесі професійної діяльності людина неминує вступає у певні суспільні відносини з іншими людьми. Професійна діяльність стимулює розвиток особистості та збагачує її ціннісні орієнтації шляхом задіяння у нові соціальні зв'язки, міжособистісні стосунки. Індивідуальні ціннісні орієнтації взаємодіють і впливають на колективні головню через останні – міжособистісні.

Для кожної професійної групи характерний свій зміст діяльності, своя система цінностей. Якщо обране фахове спрямування й пов'язані з нею цінності сприяють реалізації життєвого шляху й утворюють діяльнісно-смыслову цілісність, то сама професійна діяльність набуває смысловиттєвої гармонійності. Однак, якщо основні життєві цінності суб'єкта знаходяться поза професією, то остання є лише засобом реалізації цих цінностей. У будь-якому разі ціннісно-смыслові орієнтації особистості проявляються, закріплюються й коригуються у професійній діяльності чи у процесі оволодіння фахом. Причому процес формування ціннісно-смыслових орієнтацій і профдіяльність взаємопричинені.

Експериментальний досвід вивчення термінальних та інструментальних цінностей дає змогу створювати **ціннісно-орієнтаційний портрет** особистості, котрий узагальнено має вигляд: *“Головне у житті – це знайти цікаву роботу і добрих, вірних друзів, за умови, що буде збережений мир на Землі й ти будеш здоровий. Дуже важливо для людини мати сім'ю, засновану на взаємній любові. Звичайно ж потрібно бути впевненим у собі, якомога менше сумніватися, але виявляти самостійність у всьому. Дуже важливо бути інтелектуально розвиненим, поліпшувати освіту, кругозір, вести активне, діяльне життя. Але все це можливо тільки при наявності гарної роботи й особистого щастя. Бажано так само мати можливості для творчості, володіти здатністю відчувати й переживати красу природи, мистецтва, але, на жаль, не всім це доступно”*.

Інтерпретуючи подібним чином типовий на сьогодні ціннісно-орієнтаційний портрет студента-психолога, не слід забувати про його умовність, що спричинена середньостатистичними даними. Реальна система головних ціннісних орієнтацій охоплює інтелектуальні досягнення, інтимно-особистісні стосунки, відповідність соціальним очікуванням, матеріальний добробут, роботу та ділові риси, а також психологічну адекватність.

Професійний розвиток не можна відмежувати від особистісного. Студент, котрий зацікавлений у самозміні й саморозвитку, здатний надалі перейти й на якісно більш високий рівень у своєму професійному становленні. Ставши повноцінним суб'єктом власної профдіяльності, він зуміє спрямувати свою внутрішню активність на повну самореалізацію. Студент, який не поділяє цінностей самоактуалізації, здебільшого неспроможний особистісно та професійно зростати. Тому особливого значення у створенні аналізованого портрета набуває визначення рівня самоактуалізації, коли студенти, перебуваючи у процесі самовизначення, мають можливість осмислити



результати психологічної діагностики показників самоактуалізованості й намітити програму свого подальшого самовдосконалення. Для цього нами успішно використовується тест Е. Шостром, тобто самоактуалізаційний тест [1], а також його концептуальний опис [7].

Ціннісно-сміслова сфера як об'єкт психологічного дослідження не обмежується системою цінностей та особистих змістів у їх вузькому розумінні. Дослідження аксіосфери особистості має передбачати також вивчення особливостей мотиваційно-потребових характеристик, структур самосвідомості, соціально-психологічних умов їх формування.

Сьогодні в арсеналі психолога-експериментатора наявний широкий спектр індивідуально-психодіагностичних, соціально-психологічних і власне соціологічних методів для дослідження даної сфери, заснованих на різних, найчастіше полярних, теоретичних концепціях. Водночас жодна з існуючих методик не дає змоги одержати вичерпну інформацію про систему ціннісно-сміслових орієнтацій особистості. Тому індивідуальні дані, одержувані під час психодіагностичних досліджень, треба розглядатися тільки в контексті соціально-культурних норм значущого довкілля. У цьому зв'язку досить актуальним залишається питання про валідність використовуваних методів і коректність інтерпретації отриманих результатів.

1. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М., 1995. – 44 с.
2. Истомин И.Н. Ценностные ориентации в системе регуляции поведения // Психологические механизмы регулирования социального поведения. – М., 1979. – 252 с.
3. Кант И. Критика чистого разума / Пер. з нім. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
4. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1992. – С. 3–12.
5. Лазарук А.Ф. Развитие ціннісно-сміслові сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.
6. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 98–120.
7. Павліченко А. Фахове становлення студента-психолога у контексті системної дії ціннісних орієнтацій (контури дослідницького проекту) // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 123–132.
8. Серый А.В., Яницкий М.С. Динамика смысловых ориентаций и интернализация локуса контроля в процессе обучения в вузе // Психолого-педагогические проблемы образования. – Кемерово, 1998. – С. 183–189.
9. Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – Л.: Прогресс, 1976. – С. 65–76.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система // HPSY.RU.
12. Демина Л.Д., Лужбина Н.А., Ральникова И.А. Психологическая культура профессионала // Педагогическое образование в современном классическом университете России: Сборник материалов летней педагогической школы Алтайского государственного университета / Под ред. Ю.В. Сенько, Г.А. Спицкой. – Барнаул, 2003. – С.34–65.
13. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 58. – № 5. – P. 550–562.

## ПРОФЕСІЙНІ РИСИ ВЧИТЕЛЯ В ІННОВАЦІЙНІЙ СИСТЕМІ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Лілія РЕБУХА

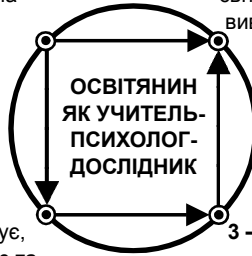
*Обстоюється думка про двоаспектність підготовки вчителя за МРСН, яка розв'язує завдання інноваційної перебудови освітнього процесу. Наукова новизна даних положень полягає в узагальненні та виокремленні специфічних периферійних ролей учителя-дослідника у проєкції на пошук нових навчальних систем, що розширюють світоглядний та загальнонауковий контексти.*

Теорія модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана ґрунтується на науковому розумінні єдиного навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного метапроцесу і полягає в добуванні та оволодінні учнем кращим досвідом нації і людства, збагачує індивідуальність, дає змогу кожному самореалізуватися у соціальному та особистому житті [5]. Головне завдання педагогів школи Культури виховати духовну особистість, підняти розвивальний потенціал сучасної шкільної освіти шляхом оптимізації процесів зростання учасників безперервної міжсуб'єктної взаємодії. Тому ефективність реформування освітньої системи та її перехід від класно-урочної до модульно-розвивальної залежить значною мірою від учителя, який за нових умов повинен стати освітянином-педагогом-психологом-дослідником в одній особі та ще й із повноцінним розвитком посферних здібностей (*див. рис.*).

Постає питання “Яким чином розв'язати проблему якості професійної підготовки вчителів до продуктивної інноваційної діяльності?” На нашу думку, при її розв'язанні треба враховувати як мінімум два аспекти – змістовий і нормативно-правовий. Якщо орієнтуватися на нормативні документи, які визначають зміст підготовки вчителів різних спеціальностей, то в межах кожної з них навчальні плани відрізняються, а отже, різними є види професійної діяльності. Так, випускники факультету психології можуть здійснювати діагностичну і корекційну, експертну і консультативну, навчально-виховну, науково-дослідну і культурно-просвітницьку діяльності [2, с. 104]. Відстеження змісту роботи спеціалістів-предметників вказує на навчальну, корекційно-розвивальну, виховну та управлінську її сторони.

За традиційної освітньої системи цього достатньо для рівня професійної готовності та вимог роботодавця щодо посадових обов'язків. Однак для практичної реалізації модульно-розвивальної системи недостатньо мати окремо високоосвіченого вчителя і професійного психолога. Вони потрібні

**1 – Вчитель:** педагогічна грамотність та науково-методична майстерність, теоретизування на предмет навчально-виховного впливу на учня



**4 – Освітянин:** безпосередня дійсність життя, спосіб створозуміння і самореалізування, вивірене практикування у напрямку культуротворення і психодуховного розвитку наступників

**2 – Психолог:** мислить, проектує, діагностує, консультує, коректує та досліджує освітні процеси зі сторони внутрішнього світу людини

**3 – Дослідник:** розрізняє і поєднує мислєдїяння, конструювання, експериментування, пізнання освітніх процесів

*Рис. Набір рис, властивих учителю за модульно-розвивального навчання*

їй в одній особі, яку неможливо розглядати поза вимогами, що ставляться до освітнього простору [3], в якому працює спеціаліст, розв'язуючи особливі освітні задачі [1, с. 37; 6, с. 123–125] у закладі інноваційного типу. У цьому проблемному контексті створення системи підготовки випускників вищих навчальних закладів і, відповідно, навчальних планів, програм їх навчання не може проходити без урахування практичних запитів школи. Відтак серед низки труднощів проведення соціально-психологічного експерименту, крім наукових і фінансових, є проблема якості професійної підготовки вчителів до продуктивної інноваційної діяльності.

В досвіді наукової школи професора Фурмана А.В. вона вирішується шляхом тривалої дистанційної перепідготовки, завдання якої полягає у формуванні особистості учителя як ефективного психолога-дослідника [4; 5, с. 183–210]. Цьому сприяє різнобічне задіяння кожного вчителя до системної пошукової роботи у створенні авторських програмово-методичних засобів, проведенні комплексних психодіагностичних обстежень школярів, роботі за новою структурно-управлінською моделлю школи, впровадженні модульно-розвивальної освітньої технології і використанні психомистецьких технік ведення актуальної розвивальної взаємодії у класі. Саме таке взаємозбагачувальне поєднання ознак забезпечує високоякісний результат в ефективному реформуванні освітньої системи та забезпечує вітакультурний перехід від класно-урочної системи до модульно-розвивальної й великою мірою залежить від реальної змістовності інноваційної діяльності кожного вчителя-дослідника. Його майстерність виявляється передусім у тому, як і яким чином він уміє поставити учня в позицію суб'єкта поведінки, діяльної особистості, вчинкової індивідуальності та саморозвивального універсума (О.Є. Гуменюк).

Отже, головні професійні ролі учителя-дослідника за інноваційної системи модульно-розвивального навчання спрямовані на пошук нових систем та узагальнень у світоглядному й загальнонауковому контекстах, котрі виводять учня на усвідомлене цілісне пізнання світу, залучають його до низки вчинкових актів на предмет глибокого осмислення власного науково-практичного досвіду, навчають критичній і творчій рефлексії та збагачують його ціннісно-естетичне світобачення.

1. *Надвинична Т.* Проблеми постановки та розв'язування навчальних задач як необхідний елемент інноваційної освіти // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Збірка матеріалів до п'ятиріччя ІЕСО. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 36–39.

2. *Пахальян В.Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в системе образования? // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 103–112.

3. *Комиссаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи. – Тернопіль: Економічна думка. – 2002. – 144 с.

3а. *Ребуха Л.З.* Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хмельницький, 2006. – 298с.

4. *Фурман А.* Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н. пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 180–186.

5. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

6. *Фурман А.В.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест „Хто підніме папірець?“ // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–153.

## ІНВАРІАНТИ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОЕКТНОГО МАЙБУТНЬОГО

Марія БРИГАДИР

*Виокремлено та охарактеризовано донаукові й наукові способи конструювання, творення майбутнього. Відстежено появу та задіяння часового вектора у зазначених методах. З методологічних позицій визначено якісні характеристики та особливості створення наукових проектів як універсальних методів удосконалення соціального оточення шляхом реалізування інновацій.*

Запровадження інноваційних змін в організаційну схему функціонування соціальних систем пов'язане із процедурами майбутнотворення та конструктивізації. Саме на цьому етапі відбувається поєднання складної системи теоретичних розробок і всеохоплюючої практики, оскільки інноваційні ідеї є результатом аналізу та синтезу теорій, завдання кожної з яких полягає в покращенні функціонування емпірики. Зреалізування їх

потенціалу вимагає розробки відповідної методології, а у підсумку – сукупності методів, зміст яких враховував би всі особливості реформ та умови реального існування об'єкта вдосконалення [4].

З цивілізаційним розвитком людство створило певні форми передбачення та конструювання майбутнього (*див. рис.*). Їх можна розділити на донаукові та наукові. До першої групи відносяться:

– *інтуїція* – природна здатність людини до передбачення майбутнього, котра присутня в кожній людині, але по-різному розвинута;

– *яснобачення* – дар розпізнання хвороб, передбачення майбутнього, який відкривається у людей після великих випробувань і подолання багатьох перешкод; помічено, що у таких людей спостерігаються серйозні психічні та фізичні відхилення від норми;

– *пророцтво* – обґрунтовується релігійною парадигмою; полягає у відкритті людиною Божого задуму; до такого відкриття здатні люди високодуховні, з чистим серцем;

– *евристичне передбачення* письменників, мислителів, фантастів – воно засноване на глибокому знанні предмета [1].

З цього приводу в науковому досвіді низка декілька методів зреалізування інновацій, це:

– *план* – алгоритм виконання запропонованих завдань;

– *модель* – зразок чи еталон майбутнього об'єкта;

– *програма* – повний опис процесу, зміст дій та план діяльності, що відображають основні цілі та положення;

– *прожект* – утопія, проєкт, що ніколи не буде реалізований, оскільки є абсурдним;

– *проєкт* – систематизуючий спосіб реалізації певної системи вимірів і критеріїв конструювання із обов'язковим врахуванням технологічних особливостей утілення інновації, її надійності та керованості;

– *прогноз* – систематичне дослідження перспектив розвитку того чи іншого явища з допомогою пізнавальних засобів сучасної науки [2].

Завдання зазначених методів – поетапне впровадження змін. На відміну від донаукових способів передбачення майбутнього, в наукових з'являється часовий вектор, тобто чіткий напрямок розгортання сконструйованих подій. Кожен етап реалізується у певному хронометражі.

Проте у наукових формах організації майбутнього часовий вектор задіюється по-різному. В моделях критерій часу загалом відсутній, важливим тут є відтворення певного зразка, еталону. У прогнозах часові межі визначені неконкретно, а саме передбачення ґрунтується на домислах та аналізі минулого. План швидше реалізує тактичні особливості запровадження інновацій, аніж часові терміни їх виконання. Програма описує стратегічні орієнтири змін та допускає коливання термінів виконання поставлених завдань.

Саме у проєктах часовий простір стає не лише параметром конструювання та майбутньотворення, а й водночас критерієм результативності



*Рис. Модель інваріантів конструювання проектного майбутнього*

запровадження інноваційних змін. У цьому разі часовий вектор забезпечує: а) чіткість – визначає завдання кожного етапу запровадження інновації; б) послідовність – встановлює почерговість виконання кожного завдання; в) точність – незавершеність одного етапу, що не дає змоги розпочати наступний; г) визначеність – зумовлює потребу інновації у даний історичний момент часу.

Відтак створення проектів потребує системного аналізу теорій, зокнайперше для уникнення стратегічних помилок у впровадженні інноваційних змін соціального довкілля та врахування обставин життєдіяльності соціального об'єкта, а відтак для того, щоб не зруйнувати існуючої організаційної структури. Саме проектування заповнює гносеологічний інтервал між теорією і практикою, водночас забезпечуючи перехід від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального [3].

Наукові проекти мають такі переваги: 1) це засіб пізнання і водночас засіб конструювання; 2) є антиутопією та виключає варіанти невизначеності; 3) чітко регламентує стратегічні, тактичні та технічні напрямки інноваційних змін. До того ж проекти, заповнюючи простір між теорією та практикою,

відображають актуальне методологічне підґрунтя сьогодення. І це зрозуміло чому. Адже основна функція методології – забезпечити весь універсум людської діяльності приписами щодо можливих форм мислення [ 5, с. 35].

Методологія поєднує природничо-наукові, конструктивно-технічні, історичні та практико-методичні знання. Так відбувається зародження та зреалізування принципів синергії, своєрідне прирощування зусиль прогресивної наукової думки і практичних потреб сьогодення. Доцільне запровадження інноваційного в наявний соціальний простір можливе лише через наукове проектування, яке, з одного боку, відображає системну методологію, з іншого – поєднує людський досвід майбутньотворення та конструювання.

1. *Бетяев С.К.* Прогностика: первые шаги науки // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С.3-13.
2. *Бригадир М.Б.* Принципи і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. - № 1. – С. 60-73.
3. *Кримський С.Б.* Запити філософських смислів. – К.:ПАРА ПАН,2003. – 240 с.
4. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема //Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
5. *Щедровицький Г.П.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 30–49.

## МОДУЛЬ 6 (2007 рік)

Блаженна людина,  
що мудрість знайшла,  
і людина, що розум одержала,  
бо ліпше надбання її від  
надбання срібла,  
і від щирого золота ліпший  
привіток її,  
дорожча за перли вона,  
ї всіляке жадання твоє не  
зрівняється з нею. ...

(БІБЛІЯ. Книга пророків Соломонових . – 3.13 – 3.15. – С. 635)

## АРХІТЕКТОНІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

Анатолій В. ФУРМАН

“Під архітектонікою я розумію мистецтво [побудови] систем... архітектоніка є вчення про Наукове в нашому пізнанні взагалі, і, отже, вона необхідно належить до методології”  
(Іммануїл Кант [3а, с. 470])

*У статті обґрунтовується виняткове значення педагогічної миследіяльності як особливого мистецтва, суть якого полягає в умілому застосуванні наукового знання в конкретних проблемних ситуаціях впливу педагога на вихованця. У цьому зв'язку розкриваються функції педагогіки, її основні складові як сфери миследіяльності, аналізуються типи педагогічного ставлення до світу, а також пропонуються авторські визначення предмета і методу сучасної педагогіки.*



У системі сучасного соціогуманітарного знання педагогіка сьогодні являє собою не лише професійну діяльність, а й соціокультурну стратегію взаємодії між поколіннями – дорослими, молоддю, підлітками чи дітьми. Вагомість майстерного володіння цією стратегією визначається двома чи не наймасштабнішими формами комунікації – у системах “батьки – діти” і “вихователь – вихованці”. Звідси очевидно, що високий ступінь розвитку **педагогічної мислєдїяльності** потрібний будь-якій людині незалежно від її професійної належності та освіченості, а тим більше у тих сферах суспільного виробництва, де головними є міжлюдські взаємини (сім’я, освіта, політика, охорона здоров’я, дозвілля, державне управління тощо).

Вияткове значення педагогічної мислєдїяльності як фундаментальної наукової проблеми для сучасної педагогіки пояснюється тим, що остання є наукою практико зорієнтованою, прикладною, тобто **наукою про мистецтво еталонного діяннє** дорослого (педагога) стосовно юної особи, котра ще не привласнила вироблених людством, серцевинних для її вітакультурного розвитку знань, умінь, норм, цінностей. А це означає, що, на відміну від точних (теоретичних) або законовідповідних наук, котрі досліджують буття як воно існує незалежно від людських цілей і бажань, педагогіка **“встановлює правила і норми нашої діяльності”**, є наукою не про суще, а про належне, вивчаючи не те, що є, а те, як ми маємо вчиняти. Її мета – “зробити наші беззвітні діяннє свідомими, невмілу роботу мистецькою, а відтак унести знання і мистецтво туди, де владарюють навички та рутини” [2, с. 23]. Звідси не тільки очевидна нормативність педагогіки як прикладної інтегральної дисципліни, скільки її нормотворчі спрямування, зміст, формовиявлення.

К.Д. Ушинський у зв’язку з цим пише, що педагогіка – “не наука, а мистецтво, – саме найширше, складне, найвище і найпотрібніше з усіх мистецтв...” [8, с. 32].

Наочним прикладом підтвердження вищезазначеного є перетворювальний характер **педагогічного знання** як знання про належне – еталонне, вершинне, найдосконаліше, тобто про те, що повинно бути за найкращих умов чи обставин, але чого ще немає. Отож педагогіка як науково зорієтована професійна діяльність, перебуваючи у сьогоденні і звертаючи увагу на своє славне минуле, все ж насправді живе майбутнім, причому благородним, високоморальним, гуманним. Більше того, педагогічне дослідження має смисл тільки тоді, коли не просто описує чи навіть пояснює відповідні виховні, дидактичні та інші явища або унормовує певну педагогічну діяльність, головню послуговуючись потенціалом професійного досвіду, а виконує хоча б одну із чотирьох своїх **функцій** – критичну, перетворювальну, розвивальну, нормотворчу (*рис. 1*). Примітно те, що у ситуації належного дослідницького взаємодоповнення науковцем чи науковою школою зреалізовується **цикл збагачення свідомої педагогічної діяльності**, котра існує лише разом із мисленням і комунікацією. “Звідси,

**1 – критична:** прискіпливий аналіз та історична критика накопиченого досвіду, його проблематизація як фіксація основних проблем і проблемних ситуацій



**2 – перетворювальна:** переструктурування і переосмислення педагогічного досвіду і напрацьованого педагогікою наукового матеріалу, виявлення проблемних мість та їх заповнення ситуативними педагогічними знаннями

**4 – нормотворча:** створення на основі здобутих форм і засобів мислення, діяльності і мислєдіяльності нормативних знань і переведення їх в організацію нових педагогічних діянь

**3 – розвивальна:** збагачення наявної системи педагогічних знань шляхом наукового проектування та конструювання понять, схем, моделей, концепцій, що розв'язують раніше поставлені проблеми й удосконалюють педагогічні акти

**Рис. 1. Взаємодоповнення основних функцій педагогіки як цикл збагачення педагогічної діяльності результативним завершеним дослідженням**

– пише Г.П. Щедровицький, – походить і сам вислів “мислєдіяльність”, який більше відповідає реальності й тому має замінити вислів “діяльність” як під час досліджень, так й у процесі практичної організації” [6, с. 107].

Однак перш ніж перейти до теоретичного обґрунтування педагогічної мислєдіяльності вкажемо принаймні на дві визначальні *особливості педагогічного знання*, з’ясування яких істотно полегшить аргументований розгляд об’єкта, предмета і методу новітньої педагогіки.

По-перше, педагогічне знання характеризується не абстрактністю та універсальністю, а *ситуативністю і конкретністю*. Це дає йому змогу бути практичним, буденно потрібним, життєвськи значущим, тому що воно створюється спеціально під певну ситуацію педагогічної діяльності чи непересічний випадок. Власне цим воно відрізняється від суто теоретичного, котре максимально абстрагується від суспільних обставин і претендує на всезагальність. А оскільки педагогічне знання не спричинене універсальністю обставин і функціонує не як законотвір, то йому притаманна *відносність* стосовно цілей і завдань дослідника. Звідси, природно, походить його висока імовірність, зовнішня безпричинність. “Тому в один і той же історико-культурний час, – зауважує Ю.Б. Грязнова, – можуть існувати різні педагогічні концепції і системи знань, адже цілі їх творців і, відповідно, бачення ними ситуацій, проблем і перспектив педагогіки можуть бути різними” [3, с. 8–9]. Як не парадоксально, але саме наявність багатоманіття педагогічних концепцій, методів та індивідуальних практик є засадничою умовою розвитку педагогіки, який відбувається завдяки актуалізації різних форм комунікації – дискусії, спору, зіткненням, обговоренню, діалогу, конфліктної боротьби.

По-друге, педагогічне знання завжди утверджується як *інтегральне, міжпредметне*. Передусім свій основний масив воно черпає із психології, переорганізуючи психологічне знання у своїх – практико-ситуативних – предметних цілях. Взірцем наукового новаторства у цьому аспекті пізнавальної творчості є автор фундаментальної праці “Людина як предмет виховання” К.Д. Ушинський, котрий, звертаючись до вчителів, писав: “вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і вчиняйте, відповідно до цих законів і тих обставин, до яких ви хочете їх докласти” [8, с. 55]. Проте найяскравішим підтвердженням змістової єдності педагогіки і психології є відомі слова іншого національного генія – В.О. Сухомлинського : “Особливо сильним колективним інтересом наших педагогів є психологія. Якщо педагогіку можна порівняти з майстернею, де створюються складні приклади, то психологія в цій майстерні – найскладніші інструменти. Не буде інструментів або вони стануть неточними – від майстерні залишаться самі стіни” [7, с. 611–612]. Мудрість цих слів – у проникливій очевидності, котра щоденно підтверджує або психологічну змістовність реальної педагогічної діяльності, або її беззмістовність, а відтак формальність, надуманість, негуманність. Водночас педагогіка має не менш тісні внутрішні зв’язки з іншими соціогуманітарними науками. Так, скажімо, її можна розглядати і як *галузеву соціологію*, зважаючи на безпосередню причетність до предмета соціологічного пізнання – соціальної взаємодії, і як *практичну філософію*, для якої “любов до мудрості” є безпосередньою практикою зрілого педагогічного життя.

Ідея мислєдіяльності (МД) та її схема належить Г.П. Щєдровицькому, що обґрунтовані ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників наукової школи у розвитковому форматі системно-мислєдіяльнісної методології [1; 5; 6; 19]. Логіка рефлексивної аргументації полягала щонайперше у розмежуванні *реальності мислєдіяльності і дійсності мислення*. “Світ мислєдіяльності, нашої практичної діяльності, – пише відомий філософ, – це у мене *реальність*, реальний світ нашої діяльності, нашої роботи, наших взаємостосунків. А світ мислення – це *дійсність*, ідеальний світ. І за допомогою комунікації, а потім у згорнутому вигляді завдяки поєднанню чистого мислення з мислєдіяльністю людина весь час живе у двох світах – реальному та ідеальному”. Перший – це світ науки, тобто ідеальних сутностей, котрі є могутнім засобом аналізу реальності. “Тому що одна й та ж реальність відображається в різних ідеальних мисленнєвих схемах залежно від того, якою мовою ми користуємося і які системи знань і поняття застосовуємо. Ми, таким чином, починаємо дивитися на неї немов би з різних сторін... Отож, наука не дає нам законів життя реального об’єкта. Загалом вона до реальних об’єктів не має відношення. Наука розпочинається з певної ідеалізації. Провести ідеалізацію – це означає зуміти із реальності щось витягнути і перекинути в дійсність мислення” [5, с. 52–54].

Наступним кроком теоретичної рефлексії групової роботи команди Г.П. Щедровицького було створення і детальне оргдіяльнісне опрацювання трипоясної принципової схеми МД, що містить відносно автономні, розташовані горизонтально один над одним, пояси: 1) мД – соціально організованого і культурно закріпленого *колективного мислення*, яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та їх смисловими полями; 2) Д-К – поліфонічної і поліпарадигмальної *думки-комунікації*, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій; 3) М – *чистого мислення*, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що “можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображають ідеальні об’єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або ж як самі ці ідеальні об’єкти – мислєдіяльнісні чи природні, в котрі “впирається” наша думка” [19, с. 289]. При цьому центральним тут є пояс Д-К, оскільки саме він поєднує в одне ціле праву і ліву частини схеми, тобто зіштовхує принаймні двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів, а також по-своєму інтерпретує текст у площині “мисленнєвих дошок” і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії.

Мисленнєва проєкція методологічної концепції про мислєдіяльність на сферу педагогіки як практичного мистецтва і прикладної науки дає змогу визначити її основний зміст як взаємодоповнення щонайменше трьох складових – *педагогічної діяльності, педагогічної взаємодії-комунікації і педагогічного мислення*, котрі й інтегруються, за принципом кватерності К.Г. Юнга [18; 21], у четверту, метасистемну організованість – власне *педагогічну МД (рис. 2)*. Пропонована мислєсхема на сьогодні може бути істотно збагачена, зважаючи на такий момент: теоретично обґрунтовуючи виголошену в 2005 році *ідею професійного методологування*, нам удалося створити та охарактеризувати модель взаємодоповнення поясів і процесів мислєдіяльності та методологування, що дає більш розгорнуту і деталізовану картину того, якою в ідеалі має бути вітакультурно зорієнтована, ефективна і досканала, методологічна діяльність [13, с. 47–68].

Однак за логікою нашої теоретико-методологічної роботи цікаво не тільки вказати на вагомість, функції і складові педагогіки як сфери МД, а й у котре відрефлексувати її *об’єкт, предмет і метод*.

Здавалося б очевидно, що саме людина є об’єктом педагогічної діяльності. Але, по-перше, саме поняття “людина” самодостатньо не існує, як і не існує людина сама собою, по-друге, людина живе і діє у світі, точніше у взаємодії з ним через просторово-часові ситуації своєї життєдіяльності.

**1 – педагогічна діяльність:**

здійснення конкретної педагогічної практики, ситуативне зреалізування педагогічного досвіду, демонстрація педагогічної майстерності

**2 – педагогічна взаємодія-**

**комунікація:** зіткнення, боротьба, діалог на інші форми конкуренції педагогічних концепцій і методів, а відтак різноманітних педагогічних практик, тобто постійна комунікація представників різних педагогічних напрямків як базова умова розвитку педагогіки

**4 – педагогічна МД:**

розгортається навколо взаємодії-комунікації та системно інтегрує два інші пояси – конкретної колективної педагогічної діяльності і чистого педагогічного мислення завдяки наскрізним процесам категоризації, інтерпретації, методологічного розуміння і рефлексії

**3 – педагогічне мислення:**

оперування системою педагогічних знань, тобто уявленнями про проблеми, мету, завдання, будову, зміст, форми, засоби і процедури педагогічної діяльності, а отже, визначення у поняттях, схемах і моделях наукової педагогіки

*Рис. 2. Основні складові педагогіки як сфери миследіяльності*

Тому людина – це рамкова умова для педагогіки як, до речі, й інших наук (передусім психології і соціології). Зважаючи на це, слідом за Ю.Б. Грязною [3], вважаємо, що *об'єктом педагогічної діяльності є людина у світі*, що підкреслює організуючу роль педагогіки стосовно соціуму. У зв'язку з цим слушно виокремити *чотири типи педагогічного ставлення до світу*, а відтак до людини і до певної спільності, що ґрунтуються на різних уявленнях про його базовий процес і визначають відмінні поняття, форми, методи і засоби конкретної педагогічної діяльності (рис. 3). У підсумку одержимо чотири типи *ідеальних педагогік* – **збереження, відродження, розвитку і творення**, котрі більшою чи меншою мірою наявні за конкретних культурно-історичних умов, хоча в цілому існує тенденція переходу від двох базових (трансляційних) типів до двох наступних, інноваційних.

Крім того, треба доповнити запропоновану типологію ще принаймні двома так званими виродженими типами педагогічних практик: а) “без-предметною” педагогікою, яка з тих чи інших причин втратила уявлення про світ узагалі та досліджує людину (дитину) самодостатньо (прикладом тут є ідеї “виховання вільної особистості”, “підготовки гармонійно розвиненої людини” і т. ін.); б) “беззмістовною” педагогікою, котра нехтує людською складовою педагогічного об'єкта, переорієнтовує професійну діяльність із процесів формування особистостей на роздуми та розміркування про облаштунок світу, перспективи його розвитку [порівняй з 3; 4].

**1 – збереження незмінності, стабільності світу;** базовий процес – відтворення, трансляція; завдання педагогіки – підтримка процесу відновлення світу, котрий уявляється незмінним; тому педагогіка готує людину до зайняття певних місць у ньому; вона постає як служниця світу, цілі і завдання якої формуються, виходячи з суспільних потреб, соціального замовлення тощо



**2 – відновлення, відродження втраченого світу;** базовий процес – деконструкція, руйнування; тут педагогіка зорієнтована на пошук витоків та істинної побудови світу, повернення його досконалості; стосовно людини ставиться завдання її відмежування від цього недосконалого світу й переходу в інший, істинний

**4 – творення нових форм мислення і діяльності, утримання і відтворення самого світу МД;** базові процеси – самореалізація, творення; тоді педагогіка передбачає долучення людини до колективних форм мислення, діяльності і МД, котрі, визначаючи соціальні відношення людини, плакають її, водночас активізуючи процеси самотворення; основний зміст педагогічної діяльності становить розвиткове практикування основних інтелектуальних функцій – мислення, розуміння, інтерпретації, рефлексії на всіх поясах МД

**3 – організація розвитку світу та керівництво цим розвитком;** базовий процес – розвиток, становлення; завдання педагогіки полягає у збагаченні світу, у його оновленні, створенні нового покоління людей, здатних мислити і діяти у постійно змінних ситуаціях суспільного життя

*Рис. 3. Типи педагогічного ставлення до світу як основа ідеальних типів педагогік і педагогічного самовизначення науковців і практиків*

Одним із прикладів науково-методологічної розробки *педагогіки творення* є запропоновані нами концепція інноваційної системи модульно-розвивального навчання [12] і теорія освітньої діяльності [9; 16], що досліджують таке складне явище психолого-педагогічного практикування як *творення* (рос. – созидание) та його інваріанти – культуротворення, взаємотворення, самотворення людини, самотворення Я-концепції, нормотворення, смислотворення та ін., розкривають принципи і закономірності колективного та індивідуального творення соціально-культурного змісту кращого етнонаціонального досвіду на рівнях корисних предметів і наукових знань, добрих взаємостосунків і норм-правил, особистісних цінностей і духовних продуктів, у т.ч. форм мислення, діяльності і професійного методологування. До того ж для розгляду *творення як категорії* сучасної культури існує кілька вагомих причин: 1) починаючи з біблійних часів і до наших днів це поняття є *світоглядною*

універсалією, базовою категорією культури; 2) воно інтерпретується як проблема для теоретичних досліджень і роздумів, котрі оформляються у різні теорії і наукові течії; 3) навколо цього поняття ведуться інтенсивні обговорення і дискусії, воно спричинює інтелектуальні та емоційні конфлікти, згруповує і роз'єднує мислителів; 4) крім функціонування у сферах мислення і комунікації, є формою організації людської діяльності, суспільного життя та індивідуальної самосвідомості.

Очевидно, що різні системи педагогічного знання, так чи інакше відображаючи об'єкт педагогічної діяльності, організуються довкола різних предметів вивчення, дослідження. Звідси **закономірна багатопредметність педагогіки** як прикладної науки та особливого мистецтва впливу на людину. Відмінності предметів вивчення здебільшого пов'язані з різними уявленнями про світ, про базовий процес педагогічної творчості (навчання, виховання, освіта, самореалізація і т. ін.), тобто залежать від ціннісно-цільової орієнтації дослідника та прийнятої ним до зреалізування певної парадигми – авторитарно-імперативної чи гуманної (Ш.О. Амонашвілі), традиційно-інформаційної чи гуманістичної (Є.В. Бондаревська), адаптивно-традиційної чи гуманітарної (А.П. Валіцька), соціоцентричної чи гуманізації освіти (І.А. Зязюн), науково-технократичної чи езотеричної (І.О. Колесникова), авторитарно-маніпулятивної чи підтримувальної (Г.Б. Корнетов), класичної чи критично-креативної (В.К. Корсак), об'єктивності чи суб'єктивності (В.А. Петровський), просвітницької чи проектно-естетичної (Х.Г. Тхагапсоев), пізнавально-трансляційної чи вітакультурної (А.В. Фурман), епістемологічної чи методологічної (Г.П. Щедровицький, В.А. Нікітін), когнітивної чи особистісної (Є.А. Ямбург) [див. детально 9, с. 47–86]. У цьому проблемну контексті, аргументуючи свого часу виняткове значення **вітакультурної парадигми** [10; 15], вкажемо на переваги **методологічної**, яка “насамперед зорієнтована на осмислення і роботу зі всіма наявними парадигмами освіти, й у такий спосіб породжує власні засоби і форми у самому світі освіти”: вона “буття людини вбачає у мислєдіяльності, а не у соціальних формах, ... зорієнтована на відтворення і розвиток спроможності суспільства та його членів до утримання і творення форм мислення і діяльності”, коли не особа породжує останні, а мислєдіяльність творить людину, визначає соціальні форми відносин, а не навпаки [4, с. 21, 110–111].

Предмет пізнання, як відомо, – це закономірність, процес або чітко визначений зміст чи виявлена якість, у яких реальність постає перед дослідником. Поняття предмета вивчення Г.П. Щедровицьким методологічно обґрунтовується на протиставленні об'єкта і знань про цей об'єкт. За такого розуміння предмет – продукт людського мислення, що нетотожний об'єкту і незводимий до нього, що існує в особливих засобах науки і, як окремий витвір людського суспільства, підпорядкований особливим закономірностям життя, що не співпадають із закономірностями буття

самого об'єкта... Характер предмета залежить не лише від того, який об'єкт він відображає, а й від того, навіщо цей предмет сформований, для вирішення якого завдання" [19, с. 647]. Якщо прийняти до уваги ідеали й завдання педагогіки, зорієнтованої на розвиток і творення, то **предметом сучасної педагогіки має бути педагогічна миследіяльність як сфера утримання і добування нових зорганізованостей мислення і діяльності, відтворення і збагачення самого світу МД у формах практичного миследіяння, думки-комунікації і чистого педагогічного мислення.**

Таке оновлене упредметнення педагогіки природно збагатить уявлення про педагогічну діяльність, основними функціями якої стануть проєктування, організація, рефлексія і керівництво розвитковим перебігом як основоположних **процесів творення** (предметів, технологій, організацій, людей, культури, життєдіяльності), так і **самотворення** (індивідуального світу Я людини, індивідуального образу світу, міжособистісних взаємостосунків, окремої індивідуальності, колективних та індивідуальних форм МД, Я-концепції тощо). Очевидно, що зазначена МД організується довкола явної і неявної **педагогічної взаємодії**, котра центрується на комунікації як центральній ланці, що забезпечує розвивальне творення відношень у системі "Людина – Світ". Тоді під час комунікації "відбувається не передача готових знань про світ, а їх створення – через розоформлення і проблематизацію наявних знань і добування нових. Організація комунікації, таким чином, знімає проблему передачі і засвоєння знань, оскільки знання привласнюються у процесі їх створення, хоча, звісно, існує проблема самої організації такої комунікації" [3, с. 9].

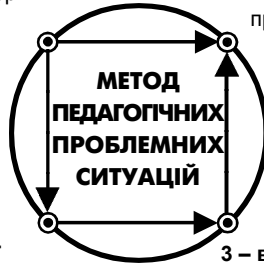
Отже основним знанням у **педагогіці творення** є те, що повно висвітлює будову та організацію педагогічної миследіяльності загалом і педагогічної комунікації зокрема. Таке знання охоплює не три, як зазначає Ю.Б.Грязнова, а принаймні чотири виміри організації МД: а) логіку її будови-перебігу; б) специфіку людського матеріалу (фізіологічну, психологічну, соціологічну, культурологічну і т.п.), що долучена до педмиследіяльності; в) світ, який створюється педагогічною МД і до якого готуються люди; г) взаємодію людини і світу, в котрій співорганізуються попередні виміри знання про процеси, методи, техніки, форми і засоби цієї МД.

За логікою висвітлення сутності педагогічної миследіяльності **основним методом сучасної педагогіки** є не вивчення передового педагогічного досвіду, не наукове спостереження, не ігровий метод, і навіть не педагогічний експеримент у його різних версіях і різновидах (природний і лабораторний, виховний та оргуправлінський, дидактичний і методичний, відкритий і закритий, короткотерміновий і лонгітюдний тощо). Таким методом є **проєктування, організація, перебування і здолання педагогічних проблемних ситуацій**, тобто **метод проблемно-ситуативної педагогічної діяльності**, котрий практично реалізується як чотириланковий цикл: а) введення у проблемну ситуацію, б) її утримання і робота в ній, в) вихід із цієї напруженої



**1 – введення у педагогічну проблемну ситуацію:** передбачає організацію призупинення практично освоєних способів мислення і діяльності, зайняття рефлексивної позиції та створення проблемогенного нерозуміння – відсутності форм і засобів МД

**4 – педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації:** створення оргрефлексивної картини здійсненої МД, оформлення ситуації у вигляді набору планів і програм, збагачення педагогічного досвіду шляхом продумовування того, що відбулося насправді



**2 – утримання педагогічної проблемної ситуації і робота в ній:** організація простору рефлексії (тобто підтримка рефлексивної позиції) та імітаційно-ігрового режиму МД задля опрацювання і діяльності, проведення тренінгів та організація проблемного розуміння

**3 – вихід із педагогічної проблемної ситуації:** організація процесів розв'язування або зняття похідних від ситуації проблем і задач, зреалізування рефлексивного виходу – із минулої позиції діяча у позицію зовнішню щодо виконаної пошукової роботи; оформлення знань у вигляді знань про педагогічні мислення і діяльність

*Рис. 4. Процесуальні складові проблемно-ситуативного методу як основного у сфері педагогіки*

ситуації, г) педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації (рис. 4).

Отриманий нами висновок стосовно основного методу педагогіки, хоча й суперечить загальноприйнятим поглядам традиційної педагогічної думки, все ж не лише відповідає засадничим *епістемам теорії навчальних проблемних ситуацій*, яка детально висвітлює доречність такого обґрунтування, а головне – базується на низці аргументацій теоретико-методологічного статусу [див. 17].

По-перше, людина взаємодіє з довкіллям, середовищем, світом, культурою, цивілізацією не безпосередньо, а *через ситуації своєї життєдіяльності*, котрі індивідуально сприймаються, зорганізуються, обмірковуються, розуміються. До того ж людина живе в суспільстві, працює у певних соціальних групах, вступає у різноманітні взаємозв'язки, котрі знову ж таки розгортаються у певних ситуаціях, головню колективних, тобто спричинених людськими взаєминами. Проте кожний розуміє цей вплив на нього конкретної ситуації по-своєму, персоніфіковано. Звідси врешті-решт і виникають різні проблеми, непорозуміння та розриви в осмисленні одних і тих же ситуацій спільного діяння. У зв'язку з цим Г.П.Щедровицький пише:

“Межі між ситуаціями дуже складні, проводити їх непросто. І проходить якийсь досить тривалий час, перш ніж починає утворюватися загальність ситуації. Простір і час ніколи не визначають єдність ситуації, оскільки вона задається людською свідомістю, тим, як людина себе усвідомлює, ким вона себе бачить, де себе уявляє. І завдяки дуже складним механізмам усвідомлення ситуація завжди є єдність реального та ідеального” [5, с. 40].

По-друге, ситуація не обмежена ні простором як певний змінний фрагмент світу, ані часом як відкрита тривалість, що ще більше **проблематизує** життєдіяльність людини в ній, задає множинність способів сприйняття обставин, у яких перебуває конкретна особа. Організувати обставини як ситуацію щонайперше означає сприймати їх як неможливість продовжувати тиражувати звичні способи мислення і діяльності, і як потребу їх більшої чи меншої зміни, трансформації, оновлення. А для цього потрібно особистості зайняти **рефлексивну позицію** стосовно ситуативно організованих умов та обставин, тобто “подивитися на себе, раніше діючого, з боку, уявити собі, що, власне, ти робив” (Г.П. Щедровицький). Вичерпуючи зміст діяльності, у тому числі й педагогічної, рефлексія найтісніше залежить від досвіду і від того погляду, під яким окрема людина бачить кожную, зокрема й педагогічну, ситуацію. Звідси – її висока природна суб’єктивність, котра задає педагогу широкий горизонт можливостей помислити себе носієм певних способів мислення і діяльності. А це означає, що досягнення професіоналом від освіти високої педагогічної майстерності безпосередньо залежить від його “уміння аналізувати самого себе і свою МД, переносити вантаж колективної роботи з інших на себе і першочергово у план самокритики, самовизначення у ситуації та окреслення цілей і завдань саморозвитку [6, с. 188]. Як найважливіший конституційний момент МД, вона визначає, з одного боку, умови і межі докладання педагогами знань, умінь, навичок і досвіду, з іншого – уможливорює саму педагогічну мислєдіяльність під час колективної пошуково-інноваційної роботи підколективів, спрямованої на проблематизацію, відшукання і розробку нових засобів творення педагогічного довкілля.

По-третє, педагогічна проблемна ситуація завдяки своїй реально-ідеальній природі, на противагу експерименту і науковому спостереженню, не анатомує педагогічний процес як специфічну дійсність суспільного буття, а відображає його цілісно, органічно, ковітально. У підсумку цей процес програмно фіксується як животворчий, психокультурний, саморозвивальний. Як метод педагогіки зазначена ситуація обґрунтовує шлях одночасної зміни знань про світ і знань про способи мислення і діяльності, котрий зреалізовується вихователем, учителем чи викладачем залежно від його розуміння того, де він і для чого перебуває, від персональної значущості ситуації, ґрунтовності її смислового наповнення. Але найголовніше тут полягає в тому, щоб рефлексивне розуміння перейшло в діяльне, тобто щоб педагоги вміли ефективно діяти у змінних практичних ситуаціях. “Для того

щоб зрозуміти щось по-справжньому, треба весь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона з'ясовує, адекватно чи ні зрозуміла. Тому що в розумінні самому по собі немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Саме дія є критерій правильності розуміння” [5, с. 49].

По-четверте, проблемно-ситуативний метод педагогіки забезпечує синтез різнопредметних знань, що організуються довкола тієї чи іншої проблеми, котру розв'язує педагог, і переведення цього знання на мову практичних дій, тобто перетворення його для продукування ним власних планів, проєктів, програм і прийняття конкретних рішень. Отож і процес **проблемно-комунікативного ситуювання** організується як механізм розвитку і самотворення МД – зміни як форм мислення-творення, так і способів педагогічної діяльності. При цьому важливе значення для оптимізації психосоціального розвитку вихованця має наступність педагогічних проблемних ситуацій і взаємодоповнення їх різних видів (виховної, дидактичної, навчальної, оргуправлінської, методичної, психологічної та ін.).

Насамкінець зауважимо, що педагогіка нетотожна **освітології** – синтетичний науковій дисципліні, яка має власні проблеми і завдання, об'єкт і предмет, досвідні та експериментальні факти, основний і похідні методи, нарешті моделі-конфігуратори складових і самодостатню методологічну план-карту [11; 14]. Вочевидь каузальні, логіко-змістові, функціональні та інші зв'язки між цими впливовими напрямками розвитку сучасної соціогуманітарної сфери суспільства потребують окремого детального теоретико-методологічного аналізу.

1. *Бабайцев А.Ю.* СМД-методология // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 923–926.

2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 248 с.

3. *Грязнова Ю.Б.* Введение в педагогическую мысльдеятельность. – Тольятти: Междунар. акад. бизнеса и банк. дела, 1997. – 30 с.

3а. *Кант І.* Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.

4. *Никитин В.А.* Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.

5. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

6. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П.Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

7. *Сухомлинский В.О.* Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.

8. *Ушинский К.Д.* Избранные труды: В 11 т. – Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 776 с.

9. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ТНЕУ, 2006. – 86 с.

10. *Фурман А.В.* Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 23–27.

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

12. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
13. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне організація миследіяльності – схема професійного методологування // *Психологія і суспільство.* – 2005. - № 4. – С. 40–69.
14. *Фурман А.В.* Освітologia як синтетична наука дисципліна: проблема завдань, об'єкта, предмета, методу // *Вітакультурний млин.* – 2006. – Модуль 3. – С. 4–9.
15. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
16. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // *Психологія і суспільство.* – 2001. - № 3. – С. 105 – 144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
17. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
18. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // *Психологія і суспільство.* – 2006. – № 2. – С. 78 – 92.
19. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Школа Культ. Политики, 1995. – 760 с.
20. *Щедровицький Г.П.* Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // *Психологія і суспільство.* – 2005. – № 4. – С. 29–39.
21. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 264 с.

## ЗАСІБ ЯК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Андрій ГІРНЯК

*У статті з психолого-педагогічних позицій розглядається категорія “засобу” як інтегруючої ланки у тріаді “мета – засіб – результат” і шляхом теоретико-методологічного аналізу розмежовуються похідні поняття “знаряддя”, “інструмент”, “механізм”.*

Згідно з еволюційною теорією Ч. Дарвіна саме палиця як засіб праці перетворила мавпу в людину. Отож історія розвитку цивілізації матеріалізується у засобах праці (інструментах) – від кам'яної сокири до писемності, мовленнєвої комунікації і науки [5, с. 4]. Сьогодні у педагогіці, психології та інших науках гуманітарного спрямування часто оперують поняттями *засіб, спосіб, метод, інструмент* та ін. Однак дослідниками рідко рефлексується відмінність між цими дефініціями. Інколи вони використовуються як синонімічні, або ситуативно підмінюють один одного. Інструментом й водночас засобом можуть бути слово, рука, скальпель, книжка, гроші, знання, наука, психіка і навіть інша людина. Така термінологічна невизначеність не дає змоги адекватно оперувати цими поняттями як специфічним мисленнєвим інструментарієм. Однак саме *засоби навчання* є центральним інтегруючим компонентом багатьох систем [4] (*рис. 1*).

За В.М. Мадзігоном, сьогодні соціально-економічне зростання і науково-технічний прогрес першочергово характеризуються рівнем розвитку засобів виробництва. Дидактичний взаємозв'язок людини і знарядь праці сприяє

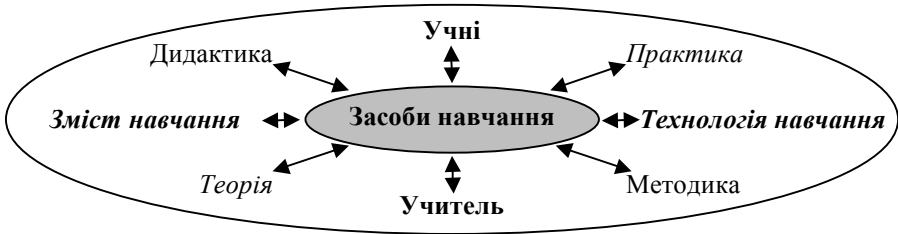


Рис. 1. Засоби навчання як основні медіатори системи понять

розвитку обох взаємодіючих елементів, тобто як техніки і технології, так і загальнотрудових функцій, навичок і здібностей особистості [5, с. 115, 122].

**Визначення основних дефініцій.** Аналізуючи різноманітні визначення із даної проблематики, котрі подані у тлумачних словниках, доходимо висновку, що *засіб* можна розглядати як *те, що необхідне для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності* [2, с. 326]. Конкретизоване поняття *засобу* розкривається як матеріальний, матеріалізований або ідеальний предмет (явище або процес), котрим послуговуються живі істоти у ході власної *життєдіяльності* (рис. 2).

Більш вузке поняття – *засоби виробництва*, які можна трактувати як сукупність *знарядь праці, предметів праці* (сировини) і *способів* її здійснення, що їх використовує людина у процесі виробництва матеріальних і нематеріальних благ [6, с. 652; 7, с. 467].

*Знаряддями* будемо вважати *природні підручні засоби*, за допомогою котрих люди або тварини впливають на предмети (об'єкти) діяння, видозмінюючи їх відповідно до своїх *потреб*. Їхнє використання характеризується *ситуативністю, короткостроковістю* і відсутністю стійких зв'язків між ситуацією, сировиною і засобом.

**Пристосування** – частково перетворене, оброблене (*окультурене*) знаряддя, пристосоване для досягнення навіть частково віддаленої у часі мети. Пристосування, як і знаряддя, характеризуються *поліфункціональністю*. Вони розподіляються на *внутрішні* (конформізм, адаптація) і *зовнішні* (окультурене знаряддя чи середовище відповідно до власних потреб).

*Інструментом* є специфічне пристосування, за яким *закріплена* його *функція* – вираження певних трудових операцій. Як і будь-який засіб, він призначений для перетворення матеріалу із заданого стану в бажаний, однак характеризується високою *адекватністю* до виконання конкретного завдання.

*Механізм* – система вузькоспеціалізованих інструментів, оперування якою передбачає значний розподіл праці, а відтак вимагає від профільного фахівця високої компетентності і майстерності її застосування. Водночас саме вона потенційно забезпечує найвищу *продуктивність* праці.

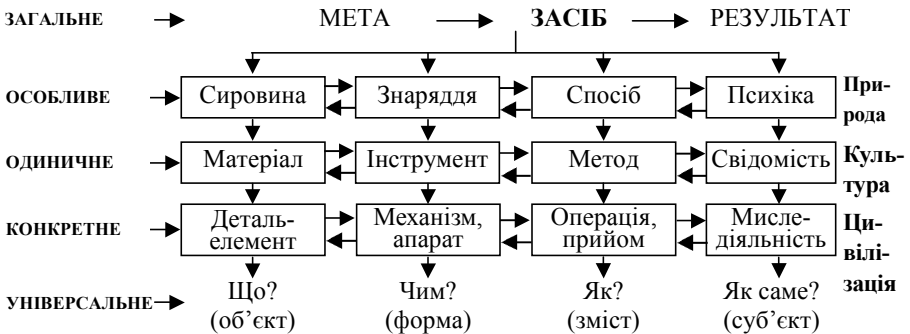


Рис. 2. Категорійна матриця засобового забезпечення процесу діяльності

**Спосіб** – певна дія, прийом або система прийомів, яка дає змогу зробити, здійснити що-небудь, досягти чогось [2, с. 1179].

Проілюструємо на прикладах адекватне вживання аналізованих понять. Виберемо з цією метою один із найпростіших *засобів* – палицю (як засіб полювання). *Сировиною* для палиці є гілка; палиця, використана для маскування западні або розведення вогнища, стає *матеріалом*; палиця застосована як зброя набуває рис *знаряддя*; головні *способи* задіяння цього знаряддя – метання, вдаряння; загострена (окультурена) палиця-спис стає *пристосуванням*, а палиця-спис із крем'яним наконечником перетворюється в *інструмент*; найпростішим *механізмом* у даному разі є лук і стріла. Водночас у цьому контексті доречно розписати й інші важливі у полюванні засоби – *мовлення, мисливські навички, одноплемінники-загоничі, власна рука, око, психіка тощо*.

Психіка, як відомо, – властивість складноорганізованих живих організмів. Вона виникає із *життя* й утворює тільки один із його моментів. З огляду на прийнятну систему категорій, *психіка* може розглядатися як *засіб* пізнання і пристосування до середовища і водночас як своєрідний *спосіб* самовідображення світу.

Межа між нижчими і вищими психічними функціями пролягає не по лінії знаряддєвості й опосередкованості, а по лінії діяльності і свідомості. Психічна функція, у кращому випадку, – продукт предметної діяльності. Вона також й умова останньої, оскільки, якщо діяльності не містить у собі внутрішніх, так або інакше усвідомлених регуляторів (потреб, мотивів, установок, цінностей), то не заслуговує свого найменування. А вища психічна функція – продукт свідомості, точніше діяльності свідомості. За Л.С. Виготським, саме *свідомість* – головна умова і засіб оволодіння собою: усвідомити – означає значним чином оволодіти. Причому складовими людської свідомості як єдиного цілого є *мислення та афект* [1, с. 518].

Доречно буде згадати й таке суб'єктивно-ідеалістичне вчення американського філософа Джона Дьюї (1859–1952) як *інструменталізм* (англ. – *instrumentalism*), згідно з яким *свідомість* є одним із інструментів пристосування організму до середовища, яке постійно змінюється. Абсолютизуючи суб'єктивний момент людської практики, інструменталізм вважає образи, поняття, наукові теорії не відображенням об'єктивного світу, а інструментами доцільного пристосування до середовища [6, с. 710].

На ці ідеї Дьюї спирався Л.С. Виготський при розробленні своєї концепції *знаків* як засобів психічної діяльності [1, с. 202], котрі є конкретною, універсальною формою опосередкування натурального і культурного, зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного і об'єктивного та соціальних відносин людей [3, с. 9, 11]. Йому також належить сама ідея розвивального навчання, згідно з якою дитина не може самостійно відкрити і оволодіти не тільки систему наукових понять, а й будь-яке культурне знаряддя. Тому розвиток дитячої психіки зумовлений взаємодією з дорослим, який відкриває дитині правила вживання різноманітних знарядь, розкриває значення знаків і способів руху в системі наукових понять [3, с. 12].

Отож у даній статті нами здійснена спроба *категоризації* системи засобів як найбільш загальних культурно-освітньо-психологічних понять. За А.В. Фурманом, ця мисленнева процедура полягає в обґрунтуванні найбільш загальних понять і є найвищим (межовим) результатом абстрагування від предметів та їх особливих ознак [8, с. 6]. Наступним етапом дослідження даної проблематики буде *типологізація* засобового забезпечення за кількома критеріями: основними видами людської діяльності (гра, навчання, праця), науковими підходами (структуралістський, функціональний, діяльнісний, бігевіористичний, біологічний, когнітивний, психоаналітичний, гуманістичний, соціально-психологічний, психокультурний) тощо.

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.

3. *Виготський Л.С.* Психологія. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.

4. *Гіряк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тернопіль., 2007. – 289 с.

5. *Мадзигон В.Н.* Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: Монография. – К.: Вересень, 2004. – 324 с.

6. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986 – Т.1. – 752 с.

7. УСЕ. Універсальний словник енциклопедія / Гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – 3-тє вид., перероб., доп. – К.: Всеуито, Новий друк, 2003. – 1414 с.

8. *Фурман А.В.* Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування // Віта-культурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14.

## ПСИХОКУЛЬТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ СФЕРИ ЕКОНОМІКИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*З позицій професійного методологування (А.В. Фурман) побудовано категорійну матрицю психокультурної організації економічної соціосистеми, котра структурно відображає об'єктивно існуючі взаємозв'язки між основними категоріями економіки. Відстежено задіяння часового і просторового векторів з метою наочного підтвердження циклічних змін у зовнішньому, вітакультурно зорієнтованому, економічному просторі.*

У контексті вітакультурної парадигми економіка розуміється нами як цілісна – ковітальна і матеріально-духовна – соціокультурна сфера, котра існує у Вселенському просторі та розвивається за своїм власним часом [3; 4]. Традиційно економіка охоплює відносини виробництва, розподілу, обміну і споживання товарів. Однак, зважаючи на те, що творцем, особливим економічним ресурсом та головною дійовою особою економічної системи постає людина, доречно доповнити низку вищезгаданих взаємин ще й категорією “творення”. Адже, як зазначає І. Буян, “людина – ще й суб'єкт пропозиції і попиту, котрий, споживаючи вироблене, створює новий простір для відтворення” [1, с. 61].

У цьому змістовому форматі актуальним завданням наукового пошуку видається створення категорійної матриці психокультурної організації економічної соціосистеми (*див. рис.*), яка дає змогу виявити глибинні зв'язки між основними світоглядними універсальними економіки. Пропонована матриця побудована нами у результаті задіяння методологічно зорганізованого типологічного дослідження, докладно аргументованого А.В. Фурманом [2; 5; 6]. Звідси вона розуміється як “певна гармонія категорій у їх взаєморозташуванні та зв'язках, котра досягається багатоспрямованим взаємоузгодженням, коли одна і та ж категорія входить до різних комбінацій (організованостей), що мають таксономічну будову” [5, с. 82].

Презентована категорійна модель за допомогою низки філософських категорій (загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне) дозволяє прослідкувати відношення між економічними поняттями у вертикальній, горизонтальній та діагональній площинах. Кожен аспект дослідження економіки постає доцільним стосовно відображення вагомого значення аналізованої реальності, внаслідок чого нами отримано 12 матрично пов'язаних типів кватерності. Останні розкривають логіку становлення основних психодуховних елементів економіки [4], наприклад,



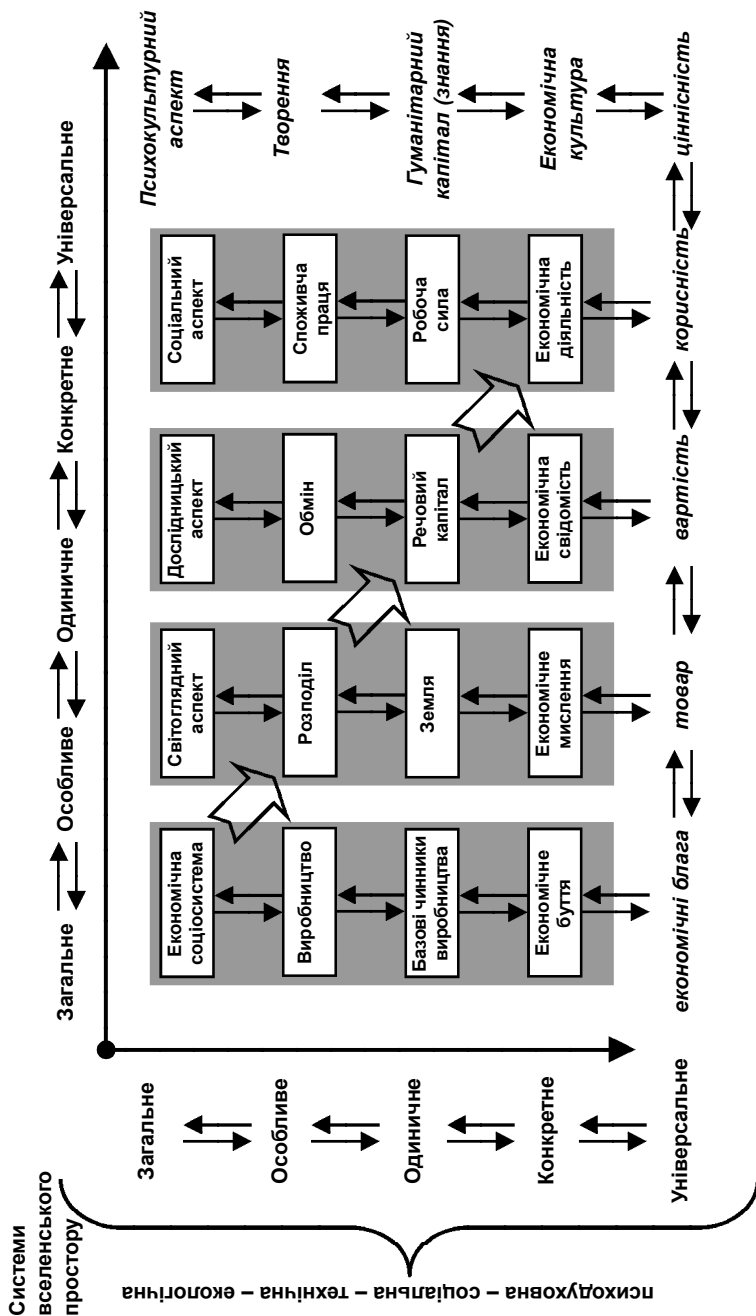


Рис. Категорійна матриця психокультурної організації економічної соціосистеми у Вселенському просторі-часі

“соціальний аспект – споживання – робоча сила – економічна діяльність – корисність”. Окрім того, здбута модель психокультурної організації економіки відображає такі універсальні економічні цінності, як економічні блага, товар, вартісність, корисність, ціннісність.

Сутнісно важливим є змістова наступність основних понять та відображення універсальних економічних вартостей за двома векторами – простір і час. Відтак екологічна система Вселенського простору відображає основні економічні відносини, технічна – базові чинники виробництва, соціальна – структурні елементи, а психодуховна – засадничі економічні надбання відповідно. Часовий параметр актуалізує розвиток визначальних чинників економіки на певному історико-культурному етапі існування людства (земля – речовинний капітал – робоча сила – знання). Особливого акценту набуває психокультурний аспект досліджуваної реальності (категорія універсальності), котрий символічно спричиняє зародження вічних цінностей на постіндустріальній стадії розвитку соціуму: творення гуманітарного капіталу – формування адекватної економічної культури людства – утвердження фундаментальних ідеалів.

Таким чином, створена категорійна матриця на рівні наукової ідеї дає змогу виявити глибинний смисл економіки як цілісної ковітальної соціокультурної системи, гармонійно співмірної у вітакультурному просторі та історичному часі, а відтак потребує подальшого детального теоретико-методологічного обґрунтування.

1. Буян І. Основні теоретичні підходи до проблеми взаємодії людини та економіки // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С. 56–61.

2. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – № 3–4. – 292 с.

3. Ревасевич І. Культура та економіка, їхня взаємодія в історичному часі та вітакультурному просторі // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 39–42.

4. Ревасевич І. Психодуховні елементи економіки як соціокультурної системи // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 35–37.

5. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 78–92.

6. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## ВИНИКНЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ПСИХОЛОГІЇ

Тетяна НАДВИНИЧНА

*Розглянуто основні положення щодо визначення поняття “задача”, її структурних компонентів, типології, кількісних та якісних характеристик. Проаналізовані передумови виникнення загальної*

*теорії задач, досягнення якої стали фундаментальними засадами у становленні задачного підходу, основоположною ідеєю якого стало твердження про те, що будь-яка цілеспрямована діяльність, може розглядатися як безперервний процес розв'язування задач.*

Зацікавленість у дослідженні різнопланових задач завжди висловлювали представники не тільки педагогіки та психології, а й науковці у галузі філософії, математики, кібернетики, соціології, логіки тощо. Однак інтегральною наукою, що дає вичерпну інформацію про процеси розгортання та функціонування мисленневих актів, котрі супроводжують розв'язання будь-якої задачі, завжди була і залишається психологія, яка є першоджерелом виникнення основних категорій, що дають поштовх для подальших розробок основних міждисциплінарних підходів та методів дослідження. З огляду на це, у певний період наукових пошукувань, виникла нагальна потреба розробити *міждисциплінарну категорію задач* [3], яка б містила систему понять, що давала змогу описати задачі, які відносяться до будь-якої предметної галузі.

Хоча власне поняття “задача” у науковій та практичній діяльності почало використовуватися ще на початку XIX століття (Х. Ватт), лише після виокремлення та обґрунтування В. Джемсом [8] її основних складових, стало можливим розглядати вказане поняття як окрему наукову категорію, визначенням якої у своїх дослідженнях користувалася і користується дотепер ціла низка науковців (Д. Дьюї, О. Зельц, К. Дункер, Ліндсей, Норман, Ньюел, Шоу, Саймон та ін.).

На сьогодні найбільш широким застосуванням та часто цитованим є визначення *задачі* як мети, що поставлена перед людиною за певних умов (О. М. Леонт'єв). При цьому обов'язковими компонентами задачі, як зауважує Г.О. Балл, є предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані, та вимога, що має на меті привести цей предмет у потрібний стан [1, с. 32]. Водночас, узагальнюючи багатопланові пошукування у визначенні поняття “задача”, вчений запропонував розглядати даний термін у тривимірному контексті, а саме:

- задача є ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії (просто *задача*);
- поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв'язків з відомим (*мисленнева задача*);
- поняття задачі як ситуації, що вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв'язків з відомим за умов, коли суб'єкт не володіє способом (алгоритмом) цієї дії (*проблемна задача*) [3].

Саме дана типологізація та змістовне наповнення терміну “задача” дала поштовх для виникнення так званої *загальної теорії задач*, створення якої на початку 70-х р. минулого століття ініціювали вчений-кібернетик В.М. Глушков та видатний український психолог Г.С. Костюк, яка дозволила

максимально ефективно поєднати здобутки окремих досліджень, частково розв'язати існуючі суперечності та зняти цілу низку псевдопроблем, які заважали науковцям рухатися у правильному напрямку (зокрема була розроблена досить чітка система вихідних понять; виокремлене та обґрунтоване загальне поняття “задачі” як системи, обов'язковими компонентами якої є предмет (матеріальний чи ідеальний), що знаходиться у деякому вихідному (чи актуальному) стані, і модель потрібного стану цього предмета; розмежовано об'єкти чотирьох типів: емпірично фіксованих задачних ситуацій, задач як системних уявлень, знакових моделей задач та зміслів цих моделей, тобто тієї інформації, які вони несуть про задачу; з'ясована логіка розгортання теорії задач методом сходження від абстрактного до конкретного тощо [2, с. 128] ).

Саме такі досягнення дали змогу говорити про зародження власне задачного підходу, передумовою виникнення якого слугував структурно-функціональний, що дозволив системно вивчати об'єкт-предметну організацію світу у свідомості людини, а твердження про те, що задача існує завжди, коли наявні дві основні складові – мета та умови за яких вона має бути реалізована, усяка цілеспрямована діяльність може трактуватися як безперервна низка процесів розв'язування задач. Отож, як справедливо зауважує А.В. Фурман, задачне наповнення будь-якої усвідомленої діяльності особливо виразно виявляється під час напруженого обдумування складних ситуацій та спеціально організованого навчання, у процесі наукової, технічної та художньої творчості, при прийнятті важливих управлінських, політичних та доленосних життєвих рішень [10, с. 122] (*рис. 1*).

З огляду на те, що задачний підхід дає пояснення багатьом життєвим фактам, психологи досить детально типологізують самі задачі, зокрема виокремлюють: *зовнішні та внутрішні, учбові, комунікативні та пізнавальні, дидактичні, мисленнєві, перцептивні, мнемічні, мовні* тощо. Окремої уваги науковців заслуговує група задач, які вимагають від суб'єкта докладання значних інтелектуальних, емоційних зусиль, а також спонукають його до самостійного пошуку шляхів знаходження правильного розв'язку (проблемні [4; 5; 6], творчі [7], освітні [11]). Саме віднесення задач до тих чи інших типів становить *якісну, суто психологічну, характеристику задач*, яка, своєю чергою дає змогу описати їхні *кількісні властивості* [4]:

- трудність, як міру невизначеності чи суперечності для суб'єкта тих чи інших аспектів задачі або рівень зусиль, котрі витрачаються (або мають бути витрачені) на розв'язання;
- складність, рівень якої визначається структурою задачі (кількістю та різноманітністю складових частин, особливостями їхнього взаємозв'язку);
- проблемність, яка показує, наскільки неповними є алгоритмічні способи, що ними володіє суб'єкт для розв'язання поставленої задачі;
- чіткість, про рівень якої певний розв'язувач може стверджувати у разі оцінювання ним своєї здатності задовольнити її вимогу або, принаймні, визнання її неproblemності;

**1 – у мисленні** (вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі його зв'язку з відомим)



**2 – у діяльності** (як таке завдання, що вимагає виконання, вирішення)

**4 – у житті** (визначає дії суб'єкта і задовольняє потребу шляхом зміни ситуації)

**3 – у навчанні** (сприяє опануванню учнем системи знань, умінь, норм і цінностей та забезпечує прискорення його розумового й особистісного розвитку)

*Рис. Задачна організація людської життєдіяльності*

– визначеність, яка вказує на наявність достатньої кількості умов, що потрібні для розв'язання задачі, навіть за відсутності суб'єкта, котрий здійснює цей розв'язок.

З огляду на останнє твердження, надзвичайно важливим видається питання про те, чи завжди суб'єкт сприймає складну чи невизначену для нього ситуацію як задачу. Багато науковців, зокрема Д. Берлайн, висловив думку: “Часто говорять про задачу як про щось, що існує у зовнішньому світі. Вона постає перед суб'єктом або на аркуші паперу, або він знаходить її десь у природі. Однак те, що є задачею для одного індивіда, може не бути нею для іншого” [12]. Доповнюючи сказане, К.А. Славська пропонує розглядати задачу як таку, що суб'єктивно належна, тобто основною її умовою є так зване *прийняття* людиною зовнішніх умов як власних. “Для того, щоб задачна ситуація (завдання) стала задачею, вона повинна, по-перше, знайти відображення у свідомості розв'язувача і, по-друге, бути прийнята ним” [9, с. 60]. Відтак можна виділити два основних моменти: перший – прийняття виявляється не одним із факторів діяльності, а її невід'ємним компонентом, що внутрішньо пов'язаний з рештою її складових, зокрема з мотивами діяльності. Другий момент – прийняття суб'єктом завдання – це механізм, який формується у процесі самої діяльності.

Отже, розуміння будь-якої усвідомленої людської діяльності як безперервної низки постановки та розв'язування різних типів задач, дає підстави стверджувати про певну універсальність останніх. Проведені вченими-психологами наукові пошукування, що отримали своє узагальнення у так званій загальній теорії задач, перетворили поняття “задачі” у міждисциплінарну категорію, якою нині користуються представники різноманітних галузей знань. Досягнення саме вітчизняних учених (Г.С. Костюка, Г.О. Балла, В.М. Глушкова, Ю.І. Машбиця, В.О. Моляко та інших) дозволяють

говорити про існування не просто теорії задач, а власне задачного підходу, що пояснює різнопланові аспекти культурного життя людини, зокрема того, що торкається його спеціальної організації, втіленому насамперед в освітній сфері.

1. Балл Г.А. Основы типологии задач. – К.: Наукова думка, 1979. – 132 с.
2. Балл Г.А., Довгялло А.М. К уточнению понятия задачи // Наукоеведение, прогнозирование и информатика. – 1970. – Вып. 2. – С.
3. Балл Г.О. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
4. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика // Вопросы психологии. – 1969. – №3. – С. 22 – 23.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
8. Джемс У. Психология. – Спб.: Прайм-Евронек, 1905. – 448 с.
9. Славская К.А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966.
10. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119 – 153.
11. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105 – 144.
12. Berlyne D.E. Structure and Direction in Thinking. – New York: Wiley, 1958. – 203 p.

## НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИЙ КОМПЛЕКС ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Галина ГІРНЯК

*У статті обґрунтовується соціально-культурна, загальноосвітня і дидактико-технологічна актуальність психологічного дослідження навчально-книжкового комплексу (НКК), аналізується його місце у системі засобів навчання та висвітлюються основні структурні компоненти останнього, що згруповані за суб'єкт-об'єктним критерієм у два блоки (програмово-методичний і змістовий модулі).*

*Навчально-книжковий комплекс – це сукупність структурно та функціонально взаємопов'язаних змістового і програмово-методичного модулів, кожен з яких є системою психолого-дидактичних інструментів навчально-професійної діяльності відповідно студентів і викладача (рис.).*

Актуальність дослідження НКК як психолого-педагогічної проблеми центрується довкола трьох аспектів:

1 – зміст вищої освіти

4 – змістові модулі



2 – система засобів навчання у вищій школі

3 – програмово-методичні комплекси дисциплін

*Рис. Навчально-книжковий комплекс як центральний інтегруючий елемент системи навчально-методичного забезпечення ВНЗ*

### 1. Соціально-культурний:

А) Відсутність конкурентоспроможної системи проектування, створення та експерзити НКК – істотна перешкода на шляху реформування національної освіти і науки та спрямованого входження України в Європейський культурноосвітній простір. Оскільки саме з НКК (ширше – змісту вищої освіти) й розпочинається переорієнтація суспільної свідомості студентів, позитивне збагачення їхнього соціального і духовного досвіду. Отож, для поступального розвитку гуманітарної сфери України завдання створення НКК нового покоління є стратегічно і тактично пріоритетним.

Б) Випереджальний розвиток дидактико-методичного інструментарію ВНЗ є важливим завданням психолого-педагогічної науки, адже освіта без сучасних НКК – це нереалізована Освітня доктрина. Саме останні є системою нормативних документів, що відображають зміст вищої освіти і є своєрідною моделлю вимог суспільства до соціалізації наступників на відповідальному етапі їхнього життєвого шляху.

В) За В.М. Монаховим, створення інноваційних навчальних книжок – фундаментальна проблема освітянського сьогодення і водночас – одне з найскладніших соціально-технологічних явищ у цивілізованому суспільстві [5, с. 20]. Адже саме вони презентують соціально-культурні межі навчального стандарту окремого навчального курсу та нормативно задають конкретний державний освітній стандарт, що становить змістове ядро процесу культурунаступності.

Г) В умовах сучасної науково-технічної революції, інформаційних технологій постає проблема підготовки людини до безперервної самоосвіти, а відтак зростає значення навчальних книг. За Н.В. Чепелевою, читання є одним із провідних каналів самостійного набуття знань, розвитку та саморозвитку особистості, центральною ланкою самоосвітньої діяльності [10, с. 5].

### *2. Загальноосвітній:*

А) В. Краєвський доводить, що теорія НКК – це водночас певна теорія навчання [4, с. 3]. Отож природно, що із зміною цільових компонентів змісту освіти і долученням ВНЗ до Болонського процесу має кардинально видозмінитися теорія, методологія, технологія та інноваційна практика НКК, що інтегрує формальну і змістову гілки освітології.

Б) НКК є центральним компонентом засобово-інструментального забезпечення ВНЗ, а також сутнісною складовою освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, у якій він відіграє синтезуючу нормативно-регуляційну роль, обґрунтовуючи як базовий зміст освіти, так і цілі, завдання, форми і рівні, технології і методи, засоби і результати співдіяльності викладача та студентів. Саме із створення НКК розпочинається проектування і впровадження конкретних організаційних моделей навчання і педтехнологій.

В) У функціонуванні освітніх систем НКК посідає виняткове місце серед інших засобів навчання. Саме він, через зміст і структуру своїх компонентів, визначає глибину розкриття академічного курсу, обсяг знань, умінь, норм і цінностей, який має одержати кожний студент на певному етапі навчання. Відтак НКК задає єдиний стандарт не тільки освіти у практичній роботі ВНЗ, а й визначає поле індивідуальних інваріантів розвитку викладача і вихованця [8].

### *3. Дидактико-технологічний:*

А) У зв'язку з новими завданнями навчання зазнають зміни й функції сучасного засобово-інструментального забезпечення ВНЗ. Однак змінюються не лише НКК, а корінних трансформацій зазнає й сам науково-технологічний процес їх проектування і створення. Проте донині не окреслено на макрорівні формат цього поліпроцесу, що не дає змоги, навіть за наявності довершеної науково-методологічної експертизи конкретного компонента НКК, здійснювати комплексне оцінювання процесу його продукування. Значним чином саме тому сьогодні відчувається потреба в НКК, які були б новими від спрямування до технології застосування, оскільки оригінальні зарубіжні засоби навчання придатні лише з позиції методики, адже їхній зміст не адаптований до вітчизняних етнокультурних особливостей вищої школи.

Б) Нині, за В.М. Монаховим, відсутня наступність у роботі авторських колективів із проектування навчальних книжок, немає “дидактичного механізму” передачі методичного професіоналізму чи фіксації їх досвіду, відсутня також технологія створення НКК, що опускає цю соціально важливу діяльність до кустарного рівня. Практика вищої школи у вирішенні цих питань набагато випереджає психолого-педагогічну теорію, однак більшість авторів створюють навчально-методичний інструментарій на основі свого стихійно-емпіричного досвіду, а не на сучасних теоретико-методологічних засадах. Тому фрагментарні розробки і напрацювання потребують осмислення на нових методологічних засадах, узагальнення



на єдиній теоретичній основі.

В) Як зазначає М. Скаткін, у навчальних книжках певним чином запрограмована й методика (технологія) навчання. У цьому розумінні НКК є своєрідним сценарієм (праобразом, проектом) майбутньої співдіяльності викладача і студентів [4, с. 4]. Для викладача програмово-методичний комплекс дисциплін розкриває логіку навчального процесу, слугує керівництвом до його планування та організації. Для студента змістовий модуль – джерело, зміст та інструмент оволодіння навчальним матеріалом (самоорганізації, самоконтролю тощо).

Г) Провідна тенденція розвитку процесу створення НКК полягає у заміні інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого навчально-методичного інструментарію на розвивально-інтегративний, що висвітлює вітакультурний досвід у вигляді взаємозалежних знань, умінь, норм і цінностей. Сучасний НКК має бути посередником у системі “зміст вищої освіти – освітній процес”, та, крім інваріантної, містити й варіативну складову, котра позбавлена орієнтації на „середнього студента”, а згідно з вимогами принципу гуманізації освіти спрямована на багаторівневу диференціацію навчально-професійного процесу у ВНЗ.

Г) Навчально-дидактичний комплекс книг для студента має низку переваг щодо усного презентування навчального змісту викладачем. Адже, за П. Томсоном, 60% людей є візуалами, 35% – кінестетиками і тільки 5% – аудіалами [3, с. 112], а зір загалом забезпечує надходження понад 90% всієї інформації про довкілля. Крім того, друкований текст дає змогу студенту використовувати більшу кількість стратегій сприйняття, повертатися до уже прочитаного та, з психологічного погляду, характеризується вищим рівнем „ступенів свободи” взаємодії з ним.

Проектування і створення НКК – це інтегровані процеси, котрі передбачають спільну роботу творчих колективів у складі фахівця-предметника, методолога, дидакта, психолога, художника-конструктора і наукового редактора. Склад творчого колективу, кількість прогнозованих одиниць комплексу, строки створення навчальних книжок можуть варіюватися з огляду на концепцію викладання навчальної дисципліни, прийнятою творчою групою до реалізації [9, с. 34; 6, с. 46].

Не можна погодитися з думкою окремих авторів, що підручник може компенсувати і включати в себе ті відомості, котрі містяться у НКК. Підручник є центральною координувально-інтегровальною ланкою цього комплексу, але не тотожним йому поняттям. Тому повноцінне функціонування, а відтак й об’єктивне оцінювання ефективності кожного елементу НКК, можливе лише за наявності усіх одиниць засобово-інструментальної системи. Річ у тім, що різні компоненти комплексу виконують різні функції. Зокрема, підручник розкриває зміст програми і певним чином задає модель процесу навчання, а поглиблення й розширення знань, їх конкретизацію і навіть індивідуалізацію змісту освіти забезпечують інші засоби навчання, що разом з підручником створюють певну цілісність – *змістовий модуль*, котрий

зорієнтований на студентів [1, с. 6]. Останньому має відповідати *програмово-методичний модуль*, що інтегрує навчальну літературу для студентів і систему посібників для викладача певної дисципліни [2, с. 256-257].

За А.В. Фурманом, Д.Д. Зуєвим, НКК може містити такі одиниці навчальних книжок, що проектуються і створюються одночасно:

I. *Видання для студентів* (змістовий комплекс): 1) освітні програми само-реалізації особистості (забезпечують розвиток інтересів, мислення, уяви, самотворення власного Я); 2) підручники (експериментальні, пробні, масові, для спецкурсів) і вкладиші до них; 3) навчальні посібники (хрестоматії, книги для позааудиторного читання, адаптовані тексти, друковані наочні посібники, довідкові видання – словники, довідники, визначники, збірки таблиць), синтезовані довідкові матеріали за предметами, факультативами; 4) практичні матеріали: бланки методик дослідження, щоденник спостережень, робочі зошити на друкованій основі, збірки завдань, вправ, задач, практичних робіт, друковані роздаткові дидактичні матеріали, керівництва до самостійної роботи (самоосвіти); 5) видання, що входять у фонд загальнокультурної підготовки: видання творів, що передбачені навчальними програмами, спеціалізована література для поглибленого вивчення, художня література тощо;

II. *Видання для викладачів* (програмово-методичний комплекс): 1) нормативні видання з питань освіти і виховання: збірки директивних документів, юридичних актів, інструкцій, пояснень; матеріали, що характеризують освітньо-виховну систему, її цілі, принципи, закономірності розвитку (навчальні і робочі програми та ін.); 2) видання для педагогічних навчальних закладів і системи перепідготовки, підвищення кваліфікації працівників освіти: підручники, курси лекцій, навчальні посібники (у т.ч. хрестоматії), спецкурси, факультативи, семінари, практикуми; 3) професійно-прикладні видання: керівництва до підручників, книжки для викладача із системою освітніх технологій і навчальних технік, дидактичні задачки; предметні тестотеки (збірки психодідактичних тестів); посібники із організації позааудиторної фази навчального процесу тощо; 4) науково-популярні і довідково-інформаційні видання [7, с. 293, 296, 297; 9, с. 33]. Цей перелік може поповнюватися залежно від специфіки навчальної дисципліни аудіовізуальними посібниками, лінгафонними курсами, відео-матеріалами тощо.

Сьогодні система комп'ютерного забезпечення (від навчальних програм до комп'ютерних підручників і тестів) стає невід'ємною частиною навчального процесу у ВНЗ і перебирає на себе значну частину тих функцій, котрі традиційно виконувалися тими чи іншими компонентами НКК, що природно вимагає перегляду функціонального спрямування останнього. Однак дедалі очевиднішим є те, що вітчизняне книговидавництво не може обмежуватися тиражуванням навіть досконалого в усіх відношеннях підручника. Отож на часі створення психологічно повноцінних, високо-проективних, цілісних і розвивально зорієнтованих НКК.

1. Буринська Н.М. Створення українського підручника нового покоління // Освіта України. – 2002. – 25 січня. – С. 6.
2. Гіряк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тернопіль, 2007. – 289 с.
3. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
4. Кодлюк Я.П. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема // Наукові записки ТДПУ. Серія педагогіка. – 2000. – №8. – С. 3–7.
5. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 19–24.
6. Проблемы школьного учебника: Методы анализа и оценки учебника. – М.: Просвещение, 1977. – Вып. 5. – 231 с.
7. Проблемы школьного учебника: Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – 320 с.
8. Фурман А.В. Розвивальний підручник: підходи до розуміння і створення // Рідна школа. – 1995. – №6. – С. 45–49.
9. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
10. Чепелева Н.В. Технології читання. – К.: Главник, 2004. – 96 с.

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Влада СВЕЧАРЕВСЬКА

*У статті висвітлюється проблематика видів і типів відповідальності особистості в контексті розвитку сучасної філософсько-психологічної науки, а також обґрунтовується чотирикомпонентна психологічна структура такої відповідальності. При цьому остання розглядається як інтегральна особистісна риса виняткової складності і холістичної внутрішньої зорґонізованості.*

**Актуальність теми дослідження.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства можна констатувати наступну тенденцію: за події, котрі відбуваються у житті, людина здебільшого перекладає відповідальність на зовнішні чинники – державу, уряд, релігію, працедавця і т.п. Але особистість характеризує те, наскільки повно вона виконує соціальні ролі і функції, а також бере персональну відповідальність за свої думки, слова і вчинки. Тому свобода і відповідальність, разом з добром і злом, є взаємопов'язаними полюсами морального простору особистості. Таким чином, свобода людини – основна умова її відповідального життя. У зв'язку з цим Ж.П. Сартр писав: “Людині потрібно досягати свободи від тиску життєвих обставин, власної незалежності, якої не буде доти, поки вона не візьме відповідальності за все, що з нею відбувається” [7].

Проблема відповідальності була предметом вивчення таких зарубіжних авторів: Ж. Піаже [4] виділив об'єктивну і суб'єктивну відповідальності, Л. Колберг [11] з'ясував зв'язок між розвитком когнітивних структур і становленням моральних відчуттів та дій індивіда, виділив три рівні розвитку моральних думок людини, К. Хелкан [10] детально прослідкував й описав стадії розвитку відповідальності, Ф. Хайдер [9] розкрив значення впливу зовнішніх обставин на результат учинків і на міру його відповідальності і т.д. У вітчизняній психології К. Муздибаєв [3] виділив п'ять напрямків розвитку відповідальності, М.В.Савчин [6] вивчав психологію відповідальності поведінки та ін. У цілому можна відзначити, що дослідники відповідальності більше уваги приділяють її етичному аспекту і менше психологічному.

Для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні способи моральної інтерпретації реальності, через формат яких суб'єкт сприймає дійсність і себе у її системі. В ролі цих конструктів постають такі складові, як моральна самооцінка, цінності, ідеали, відчуття і переживання. Відповідальність передбачає обов'язкову ідентифікацію особи з нормами окремих індивідів, груп, зокрема референтної групи і суспільства в цілому.

С.Л. Рубінштейн відзначав, що вирішальним питанням, яке “стоїть перед нами у плані психологічного вивчення особистості, є питання про її самосвідомість, про особу як “Я”, котре, будучи суб'єктом, свідомо привласнює все, що робить людина, відносить до себе всі висхідні від неї справи та вчинки і свідомо бере за них відповідальність як їх автор і творець” [5]. При цьому локус контролю як інтегральна характеристика індивіда охоплює між собою відчуття відповідальності, усвідомлення людиною сенсу свого життя, готовності до активності, а також переживання, пов'язані з Я-концепцією.

У розвитку відповідальності особистості доречно розглядати не тільки свідомість, а й несвідоме, оскільки його роль виявляється у дії психологічних механізмів зараження, наслідування, емпатії, ідентифікації, котрі функціонують як на рівні свідомості, так і на рівні несвідомого.

Представник екзистенційної психології В. Франкл розглядає свободу як здатність особи узяти на себе відповідальність за своє власне життя, свободу слухати власну совість і творити свою долю. Таким чином свобода і відповідальність взаємно зумовлюють одна одну. Перша без другої перероджується у свавілля, а друга, позбавлена впливу першої, перетворюється у спосіб пригноблення людини, тобто стає її невротичною відповідальністю [8].

Неможливо розглядати відповідальність без ініціативи, оскільки суб'єкт сам вводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності, сам здійснює контроль, сам виявляє готовність до самостійного досягнення результатів відповідно до встановленого рівня складності діяльності і часу за будь-яких умов, несподіванок, труднощів і т.ін.

Одним із критеріїв повноти ухвалення людиною відповідальності може бути її узгодження з бажаннями і потребами, а відтак і з ініціативою у здійсненні справ. Воднораз совість є внутрішньою інстанцією відповідальності. Це – особлива емоція рефлексії, хвороблива самосвідомість і переживання індивідом своїх недоліків і моральної недосконалості, які спричинюють нормативно-ціннісний контур дозволеного і бажаного у поведінці і діяльності. Тому совість людини, її сумніви треба розглядати як вищу духовну інстанцію відповідальності.

Отже, відповідальність як інтегральна риса особистості має складну структуру. Психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, і не зводиться до зовнішнього зобов'язання; крім того, має різне особистісне наповнення та залежить від життєвих ситуацій й актуального психологічного стану людини.

**Проблема дослідження.** Психологи традиційно виділяють три компоненти відповідальності – когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий. На наш погляд, можна виокремити і четвертий компонент – морально-духовний. Відповідальність у прямому значенні цього слова – повно добровільний акт: “це моя відповідь на потреби іншого, яка отримала чи не отримала зовнішній вияв”. Бути “відповідальним” – означає бути вільним і готовим відповідати на виклики доквілля. Проте психологічно відповідальність є складним синтетичним утворенням, котре об’єктивно вимагає диференційованого вивчення.

**Мета дослідження:** обґрунтування чотирьохкомпонентної психологічної структури особистісної відповідальності та її експериментальне підтвердження в життєдіяльності студентів гуманітарного ВНЗ.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-психологічне обґрунтування відповідальності як інтегральної особистісної риси людини;
2. Розробити структурно-діяльнісну модель особистісної відповідальності і здійснити її психологічну характеристику;
3. Експериментально вивчити особистісну відповідальність студентів гуманітарного ВНЗ впродовж усього періоду їх навчання.

**Об’єктом дослідження** є особистість студентів гуманітарного ВНЗ, а його **предметом** – психологічна структура особистісної відповідальності.

**Основні методи дослідження:** *теоретичні* – критичного аналізу, ідеалізації, концептуалізації і мисленнєвого моделювання; *емпіричні* – психологічне спостереження, комплексно-психологічна експертиза, тестування, констатувальний експеримент.

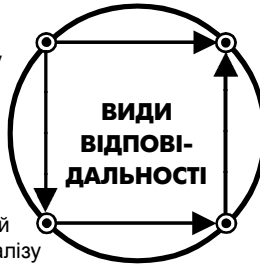
Проблематика відповідальності є вельми складною для психологічного пізнання. По-перше, треба виявити об’єктивні параметри-риси, котрі повно характеризують це особистісне явище, а, по-друге, створити певну формально-логічну класифікацію, яка б давала змогу чітко й однозначно розмежовувати типи, види і підвиди відповідальності та виокремлювати їх один від одного

**1 – безвідповідальність:**

особистісна риса людини, якій властиві інтелектуальна пасивність, недобросовісність, поверховість аналізу та рефлексії життєвих ситуацій, відсутність відчуття обов'язку та внутрішньої свободи мислення і дій.

**2 – невідповідальність:**

особистісна риса людини, якій притаманні некритичність аналізу власних учинків і поведінки, пізнавальна незацікавленість, неуважність і розсіяність, байдужість і конформізм, недобросовісність і ненадійність, неорганізованість та неохайність у виконанні доручень, завдань, справи.

**4 – надвідповідальність:**

особистісна риса, яка характеризує такі акцентуації: постійний аналіз точності виконання завдань, велике бажання отримати позитивний результат у будь-якій роботі, відданість справі, добросердечність, надмірна обов'язковість та інше.

**3 – відповідальність:**

особистісна риса, основний зміст якої полягає в здатності гнучкого аналізу завдання, ситуацій, можливостей, обдуманого прийняття рішень, бажання допомогти, уболівання за справу, рівноваженість.

*Рис. 1. Основні види відповідальності особистості*

на основі певних критеріальних принципів. М.В.Савчин обґрунтовує типологію за змістом, в основі якої знаходяться найбільш загальні закономірності функціонування, генези і взаємозв'язку цілих груп різноманітних відповідальностей. Зокрема, він виділяє сім типів відповідальності: інтегральна, виокремлена (вибіркова), прагматична, статусна, невротична, а також безвідповідальність буденна і психопатична [6].

К. Муздабаєв вказує на п'ять напрямків психологічного вивчення відповідальності: 1) від колективної до індивідуальної, 2) від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної), 3) перехід відповідальності від ретроспективного плану до перспективного (відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє), 4) зміна у часі самого суб'єкта відповідальності, 5) розвиток відповідальності характеризується зміною її інстанції: від відповідальності перед дорослими до її інтеріоризації, коли совість стає головним регулятором поведінки [3].

Ж. Піаже розрізняє об'єктивну і суб'єктивну відповідальності. На його думку, для дітей молодшого віку перша є однією з характеристик "морального реалізму", тобто тенденції вважати обов'язок і норму такими, що існують незалежно від особистості, безвідносно до обставин, за яких здійснюється вчинок". Після семи років у дітей починає розвиватися "суб'єктивна відповідальність", сутність якої полягає в оцінці дій на основі мотивів та намірів людини. Такий тип відповідальності є частиною "автономної моралі", незалежної від довкілля [4].

**1 – когнітивний:** усвідомлення особистістю самого предмета відповідальності, її інстанцій, оцінювання себе як суб'єкта відповідальної поведінки, її саморегулятивна функція.



**2 – емоційно-мотиваційний:** відповідні психічні стани, переживання, почуття, котрі виникають під впливом певного ставлення до прийнятих у мікросередовищі етичних норм, принципів, потреб, інтересів, готовності до певної лінії поведінки.

**4 – морально-духовний:** внутрішня свобода, продуктивне вірування, високі ідеали та ідеї, еталонні вчинки добра, краси, відданості, справедливості, любові тощо.

**3 – поведінково-вольовий:** сукупність дій, учинків, завдяки яким у зовнішньому або внутрішньому плані індивід реалізує предмет відповідальності чи добирає засоби для цього.

*Рис. 2. Основні компоненти психологічної структури відповідальності особистості*

Навіть цей короткий огляд основних концепцій відповідальності особистості вказує на те, що поза межами психологічної рефлексії науковців є *види відповідальності*. У цьому зв'язку, крім відповідальної і безвідповідальної поведінки [6], поруч з позицією О.С.Гуменюк [1a], ми виділяємо чотири основних види відповідальності (*рис. 1*). Ці види охоплюють повний діапазон відповідальної поведінки, діяльності, спілкування і вчинків – від певної безвідповідальної до гіпер- чи надвідповідальності, дають змогу проаналізувати всі основні інваріанти особистісної відповідальності людині в соціумі.

У психологічній літературі обґрунтовано три компоненти відповідальності [6]. Підтримуючи ідею О.С. Гуменюк [1a], аргументуємо наявність чотирьох компонентів особистісної відповідальності (*рис. 2*).

Когнітивний компонент відповідальності, як зазначає М. Савчин [6], охоплює чотири елементи (див. *рис. 2*): перший характеризує предмет відповідальності, а тому ґрунтується на моральній свідомості та самосвідомості; другий відображає інстанції, тобто внутрішній імператив, який дає змогу особистості адекватно сприймати думку людей щодо своєї особи, свідчить про наявність подібного досвіду; третій передбачає оцінювання себе як суб'єкта, а відтак здатність особистості усвідомити сутність своїх учинків – зовнішніх і внутрішніх; четвертий містить спроможність проаналізувати ситуацію і спрогнозувати її розвиток, передбачити власну поведінку і вміти вчасно відрегулювати її.

Емоційно-мотиваційний компонент, за К.О. Абульхановою-Славською [1], розглядає як категорію переживання у структурі відповідальності особистості, тобто долучає до цієї інтегральної риси емоційні стани, почуття, котрі виникають під час дотримання нею певної лінії поведінки. Водночас цей компонент обіймає сукупність мотивів, які безпосередньо спонукають людину до реалізації відповідальної поведінки чи діяльності.

Конативний або поведінковий компонент відповідальності змістовно охоплює власне ставлення, професійний підхід до виконання обов'язків, вимог, зобов'язань, завдань тощо, а також інтегрує мотив виконання різноманітних завдань і здатність особистості відповідати за якість отриманого результату.

О.Є. Гуменюк [2] зауважує, що морально-духовний компонент відповідальності має кілька рівнів: як продукт життєдіяльності, котрий збагачує досвід, є джерелом виникнення духовно-сенсових станів – глибин внутрішнього Я як психоформи його саморозвитку, а також передбачає самореалізацію особистості як універсума на підґрунті віри, любові, творчості, самореалізації. Таким чином, духовність – головна сила сфери несвідомого особистості, котра обстоює пізнання себе через усвідомлене прийняття кожною відповідальною особистістю психодуховних форм – віри, честі, користі, любові, краси, істини, справедливості.

За логікою проведення дослідження наступним кроком має бути детальний опис структурних компонентів особистісної відповідальності та проведення експериментальних обстежень їх наявності.

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

1а. *Гуменюк О.* Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 81–92.

2. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

3. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

4. *Пижаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология. – М.: Наука, 1969. – 640 с.

5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. – 704 с.

6. *Савчин М.В.* Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.

7. *Сартр Ж.П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Ницше Ф., Фрейд З., Фромм Э., Камю А., Сартр Ж.П. Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.

8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

9. *Heider F.* The psychology of interpersonal relations. – N.Y.: Wiley, 1958. – 212 p.

10. *Helkama K.* Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. – Helsinki, 1981. – 203 p.

11. *Kohlberg L.* Moral stages and moralizations: The cognitive-developmental approach // Moral developmental and behavior: Theory, research and social issues / Ed. By T.Licksona. – Holt, Rinehart and Winston, 1976. – P. 97 – 129.



# КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ АКсіОСФЕРИ ЯК ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Анатолій А. ФУРМАН

*З позицій методологічного тлумачення аксіосфери особистості обґрунтовано й описано її багатосферну структуру.*

Цінності – це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина і суспільство. Вони формовиявляються як позитивна якість свідомості особистості, як принципи поведінки, котрі скеровують її у повсякденній життєдіяльності. Цінність як вчинкова дія – один з основних механізмів взаємодії людини і суспільства, особистості і культури, “сфера застосування даного поняття – людський світ культури і соціальної дійсності” [9, с.37]. Ціннісні орієнтації – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми своєї поведінки, котрі втілюють історичний досвід і концентровано виражають зміст культури епохи, окремого суспільства і всього людства в цілому; це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими вона узгоджує свої діяння.

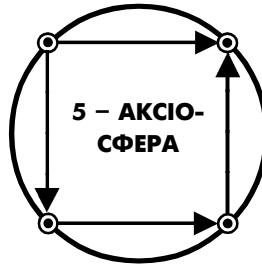
Для означення множинності, багатогранності понятійно-категоріального апарату З.С. Карпенко ввела термін “аксіопсихологія особистості” (грец. *axios* – цінність) та обґрунтувала аксіопсихологію як методологічний стрижень суб’єктної парадигми, а також запропонувала структурну модель ціннісно-сислової свідомості та висвітлила психологічні засоби розвитку ціннісно-сислової сфери особистості [4]. Зокрема, вона проаналізувала п’ять рівнів суб’єктності залежно від типології життєвих світів, критичних ситуацій та принципів їх переживання, встановлених Ф.Ю. Василюком, – відносний суб’єкт, моносуб’єкт, полісуб’єкт, метасуб’єкт, абсолютний суб’єкт [2, с. 177–184].

Критичний аналіз вищезазначених та інших [1; 3; 5; 6] наукових праць дає підстави виокремити **аксіосферу** як предмет психологічного пізнання, що є структурно і, відповідно, змістовно складним. Дослідження аксіосфери особистості має передбачати вивчення особливостей потребо-мотиваційних характеристик, структур самосвідомості, соціально-психологічних умов їх формування. Так, на наш погляд, аксіосфера як теоретичний конструкт охоплює (містить) принаймні чотири сфери (*рис.*).

Для з’ясування змісту потребо-мотиваційної сфери зупинимось на уточненні її сутності. Мотиви (лат. *moveo* – рухаю) – те, що спонукує діяльність людини, заради чого вона відбувається [1; 7; 9]. В сучасній психології термін “мотив” застосовується для позначення різних явищ і станів, котрі викликають активність суб’єкта. Потребо-мотиваційна сфера – це складна система взаємозалежних компонентів, що знаходяться в

1 – потребо-  
мотиваційна

2 – діяльнісно-  
операційна



4 – ціннісно-  
орієнтаційна

3 – ціннісно-  
смыслова

*Рис. Багатосферна структура акціосфери як предмет психологічного пізнання*

ієрархічній супідрядності. До основних належать потреби й інтереси, потяги й емоції, цілі й установки, ідеали і вартості. Воднораз мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, учинків (перехід у діяльність), який вимагає аналізу й оцінки альтернатив (смыслонаповнення), вибору і прийняття рішень (самосвідомість). Мотивацію, як відомо, часто зіставляють з діяльністю в цілому, а мотиви – з окремими діями. Будь-яка цінність є певним чином мотиваційним спонуканням, котре опосередковується потребою і сукупністю дій, спрямованих на задоволення цієї потреби. На думку М.І. Алексеевої, “мотиваційно-потребова відповідність діяльності та усвідомлення особистісних цінностей самоствердження є головними умовами формування творчо активної й соціально зрілої особистості” [1, с. 141].

Складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки визначають виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності. Особливу роль тут відіграють цінності, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об’єктивної реальності зовнішнього світу і в подальшому формовиявляються як вчинковий компонент життєдіяльності.

Діяльнісно-операційна сфера характеризується цілеспрямованою активністю і реалізацією потреб (у тому числі цінностей) суб’єкта. В основі даного компонента акціосфери покладено принцип інтерналізації – складного процесу, який припускає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне відтворення особистістю прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності.

Ціннісні орієнтації, привласнювані у процесі розвитку, залежать від того, до якої діяльності долучена особистість. При цьому формування акціосфери на різних етапах соціалізації неоднозначне, її характер і зміст змінюються під впливом багатьох факторів, тому що вона може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, що мають іноді характер різноспрямованих векторів, так і в умовах виховання, тобто

цілеспрямованого формування особистості. Отож не варто розмежовувати аксіосферу і творчо-пошукову діяльність, котрі знаходяться в супідрядній залежності одна від одної, обопільно впливаючи на загальний розвиток усіх сегментів особистості. Цінності – це переважно соціологічне поняття, що набуває психологічного сенсу у зв'язку з аналізом мотивів і вчинків окремої особистості. Причетність особи до соціуму багатосторонньо опосередковує її відносини зі світом, інтенсивність цього задіяння може бути різною: від суто формальної приналежності та орієнтації до повного прийняття групових норм, цінностей, ритуалів, що призводить до їхньої асиміляції у вигляді інтеріоризованих механізмів регуляції діяльності особистості. Крім того, діяльнісно-операційний компонент припускає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної життєдіяльності.

Особистісна ідентифікація та самовизначення мають ціннісно-смилову природу, згідно з якою ціннісні орієнтації дають змогу проектувати власні претензії і домагання на майбутнє. Ціннісне ставлення як частина ціннісно-смилового подання може виступати у вигляді комплексу взаємозалежних елементів: а) ціннісна предметність як об'єктивна основа й передумова смислових настановлень; б) актуальна потреба, пережита як стан невдоволення, тобто як фрустрація, котра спонукає суб'єкта до діяльності; в) цінність як елемент людської діяльності чи як момент протиставлення дійсності й ідеалу (належного); г) оцінка як завершення ціннісно-смилового ставлення до діяльності. Процес формування ціннісно-смилових орієнтацій неподільно пов'язаний із загальними закономірностями соціального розвитку й відбувається двома напрямками: а) шляхом розвитку ціннісно-смилових орієнтацій, пов'язаних з нормативами взаємостосунків між людьми, б) через нормативи взаємодії суб'єкта з предметами навколишнього світу.

Загалом особистісна самозреалізація має ціннісно-смилову організацію, що сприяє активному обранню людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій й окресленню на цьому підґрунті змісту свого існування. Відтак саме у пошуках змістовності життєздійснення у найбільш загальній формі виявляється ціннісно-смилова природа особистісного самовизначення. В. Франкл розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною змісту свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, котра становить основу поведінки і розвитку людини [8].

В основі регуляції соціальної поведінки й діяльності людини перебуває система ціннісних орієнтацій, структурно-динамічна модель якої інтегрує різні підходи до витлумачення закономірностей її внутрішньої організації і розвитку, реалізуючи базові для психології принципи системності й розвитку. Цінності і норми становлять єдину систему, що регулює поведінку людей і соціальних груп у суспільстві. Ціннісно-нормативна система являє собою орієнтир при виборі способу дій, перевіряє і відбирає ідеали, вибудовує цілі, утримує способи їх досягнення. Отож, цінності і норми (ціннісно-орієнтаційна сфера) є складовою свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості та культури загалом. Як стверджували У. Томас і Ф.

Знанецький, цінності – природний об’єкт, що у дійсності здобуває соціальне значення і може бути об’єктом діяльності. Відтак ціннісні орієнтації – основа і буття, і людського світу культури [3; 7].

Ціннісно-орієнтаційна сфера – це форма функціонування цінностей, що характеризує момент переходу останніх у діяльність. Ціннісні орієнтації відображають фундаментальні суспільні інтереси особистості, а також власні потреби і тим самим визначають її соціальну позицію, світобачення, світосприймання, моральні принципи і світогляд загалом. Вищий рівень ціннісної системи охоплює такі цінності, як творчість, активне діяльне життя, тверда воля, широта поглядів, освіта. Саме сформованість вищезазначених ціннісних налаштувань свідчать про подальшу реалізацію вітакультурного потенціалу особистості.

1. *Безменова И.К., Гулевич О. А.* Агтитуды и их взаимосвязь с поведением: Реферативный обзор. – М.: РПО, 1999. – 144 с.

2. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

3. *Каган М.С.* О духовном (Опыт категориального анализа) // Вопросы философии. – 1985. - №9. – С.91–102.

4. *Карпенко З.С.* Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998 – 219 с.

5. *Киричук О.В., Карпенко З.С.* Рівні суб’єктності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 3–12.

6. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1997. – №1. – С. 20-27.

7. *Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М., 1975. – Вып. 5 – С. 15-109.

8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., Прогресс, 1990. – 368 с.

9. *Чавчавадзе Н.З.* Культура и ценности – Тбилиси, 1984. – 171 с.

## МОДУЛЬ 7 (2008 рік)

Де хто щедро дає, та ще  
додається йому,  
а де хто ховає над міру, та  
тільки бідніє.  
Душа, яка благословляє,  
насичена буде,  
а хто поїть інших, - напоений  
буде і він.  
(Біблія. – Пр. 11.24 – 25. – С. 643)

## КАТЕГОРІОГЕНЕЗ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ВІД РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ ДО КАТЕГОРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СВІТУ

Анатолій В. ФУРМАН

*На основі вивчення здійсненого свого часу (1935 рік) Л.С. Виготським фундаментального генетичного аналізу співвідношення між думкою і словом (мовленням), який уможливив детальне висвітлення ступенів та етапів розвитку понять в онтогенезі, вперше ставиться проблема категоріогенезу як одна з найважливіших для професійного методологування [5; 7; 8] і сучасної культури загалом. Її розв'язання у вершинному результаті полікультурного сьогодні пов'язане із виробленням такої системи світоглядних універсалій, що утворює цілісну "категоріальну модель світу" (В.С. Стьопін) як багатомірне осмислення людської життєдіяльності, а відтак і як постійне відтворення та збагачення соціального життя груп, етносів, націй, усього людства.*

**Актуальність дослідження.** Світоглядні універсалії, як відомо, – це межові засновки будь-якої культури як надскладної системи історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності, а відтак і

відтворення соціального буття в усіх його основних виявах (В.С. Стьопін), що у своєму взаємодоповненні задають цілісний образ розуміння людиною світу і себе в ньому. Сутнісно вони є “категорії, що акумулюють історично накопичений соціальний досвід й у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її досвіду” [4, с. 65–66]. Філософія традиційно вивчає ці універсалії як межові найзагальніші поняття (так звані категоріальні поняття), інтерпретуючи їх головню як форми раціонального мислення (прикладом тут є платонівський світ ідей, кантівська концепція апіорних форм свідомості, вчення Гегеля про категорії як ступені розвитку абсолютної ідеї, парадигми і фундаменталії Т. Куна, універсалії культури як своєрідні глибинні програми соціального життя В.С. Стьопіна та ін.). Водночас у реальному життєпотопці культури світоглядні універсалії постають як *схематизми*, що визначають людське сприйняття світу, його усвідомлення, розуміння, переживання, утверджуючи найзагальніші уявлення про зміст, форми і способи життєздійснення етносів і народів, про соціальні взаємостосунки, норми і цінності окремих осіб та ін.

Однак категорійна модель світу виникла не відразу, а має певні культурно-історичні віхи становлення [див. 6]. Все це вказує на те, що є підстави сформулювати **проблему категорійного генезу** як одну з основних для сучасної філософії і системи професійного методологування. Її суть, на наш погляд, відображає таке запитання: *“Якщо категорія є межово загальне поняття, що утворюється як історично останній, найвищий результат абстрагування від предметів та їх ознак, немає більш загального (родового) поняття, володіє максимальним обсягом і мінімальним змістом, але відображає фундаментальні зв’язки і відношення об’єктивної реальності та процесу їх пізнання, то чому і як можливе виникнення, становлення й утвердження в культурі нових категорій і як засобів мислення, і як норм та цінностей розуміння буття, і як способів свідомого освоєння людиною різних об’єктів у їх нескінченній багатопредметності, і як певної онтологічної картини світу чи осередку світогляду?”*

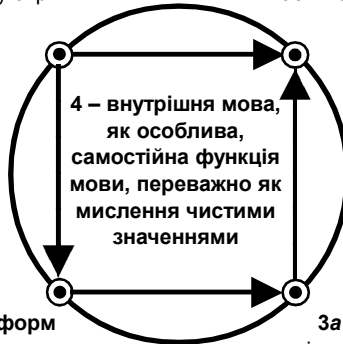
**Ступені розвитку понять в онтогенезі, за Л.С. Виготським.** Яскравим підтвердженням доречності методологічного опрацювання підвалин проблеми категорійного генезису у глобальній сфері вітакультури є здійснений Л.С. Виготським фундаментальний генетичний аналіз співвідношення між *думкою* і *словом* (мовленням), які виявляються *ключем до розуміння природи людської свідомості* [1, с. 262–509]. Зокрема, видатний психолог експериментально довів, що егоцентричне мовлення не відмирає у життєдіяльності дитини, а стає внутрішнім мовленням, тобто таким внутрішнім говорінням, котре спрямоване на саму дитину, на керівництво її діями. Оскільки “поняття на будь-якій стадії розвитку являє собою із психологічного погляду *акт узагальнення*”, то сутність розвитку понять як

безперервного значеннєвого збагачення слів “першочергово полягає у переході від однієї структури узагальнення до іншої” [1, с. 389]. У цьому зв’язку Л.С. Виготський обґрунтовує *кілька ступенів становлення поняття* в історії дитячих узагальнень та мовленнєвого мислення людини в цілому, кожен з яких знову розпадається на кілька окремих етапів чи фаз (*рис.*).

Відомо, що саме псевдопоняттям як вершинній фазі у розвитку комплексного мислення Л.С. Виготський надавав великого значення як в експериментальному, так і реальному життєпоточі культурного розвитку дитини [див. 1, с. 360–375]. І це зрозуміло чому, адже саме ця “форма випромінює від себе світло назад і вперед, тому що вона, з одного боку, висвітлює нам всі вже пройдені дитинною ступені комплексного мислення, з другого – є перехідним містком до нового і вищого ступеня – до утворення понять” [1, с. 360]. Отож псевдопоняття – це завжди комплексне утворення низки конкретних предметів, що “за зовнішнім виглядом, за сукупністю зовнішніх особливостей, повно співпадає з поняттям, але за генетичною природою, за умовами виникнення і розвитку, за каузально-динамічними зв’язками, що перебувають у його основі, зовсім не є поняттям. Із зовнішньої сторони перед нами поняття, із внутрішньої – комплекс...” [1, с. 361]. А це означає, що й узагальнення, котре виникає у мисленні дитини, емпірично нагадує поняття, яким користується в інтелектуальній роботі доросла людина, проте за своєю сутністю, за своєю психологічною природою являє собою щось зовсім інше, аніж поняття у його відомому науковому витлумаченні. Іншими словами, псевдопоняття – це “такий комплекс, – пише Л.С. Виготський, – котрий у функціональному відношенні еквівалентний поняттю настільки, що у процесі словесного спілкування з дитиною і взаємного розуміння дорослий не помічає відмінності цього комплексу від поняття... Перед нами тїнь поняття, його контури..., перед нами образ, який ніяк неможна прийняти за простий знак поняття. Він, швидше, картина, розумовий малюнок поняття, маленький переказ про нього. Воднораз перед нами комплекс, тобто узагальнення, побудоване зовсім за іншими законами, ніж істинне поняття” [1, с. 363].

Таким чином, комплексне мислення дитини – це лише “перший корінь в історії розвитку її понять” (Л.С. Виготський). Другий корінь – третій, великий ступінь, що розпадається на кілька окремих стадій, які зважаючи на різні способи розвитку і функціонування понять у мисленні, розмежовуються на дві взаємозалежні групи – *життєві і наукові*. При цьому своєрідною перехідною ланкою між псевдопоняттями та іншими поняттями є так звані потенційні поняття (К. Грос) як доінтелектуальні утворення, котрі виникають в історії розвитку мислення досить рано. І потенційними вони є, “по-перше, за *практичним віднесенням до відомого кола предметів*, а по-друге, за наявністю у їх основі процесом *ізолюючої абстракції*. Вони є поняттями у можливості, але ще не актуалізували цю можливість. Це не поняття, хоча це щось, що може стати ним” [1, с. 378]. Л.С. Виготський вказує на надважливу роль цих понять у розумовому розвитку дитини,

**1 – утворення синкретичних уявлень, у яких роль слова незначна:** від зародження синкретичних образів як купи предметів, що відповідають значенню слова і формуються шляхом спроб і помилок під час невпорядкованого перебігу дитячого мислення, через керівництво дитиною суб'єктивними зв'язками, котрі відкриваються їй у речах на основі власного сприйняття, до виникнення таких синкретичних образів, котрі еквівалентні поняттям, тому що утворюються на більш складному підґрунті і спираються на приведені до окремих значень представників різних, насамперед об'єднаних у сприйнятті дитини, груп



**2 – виникнення різних форм комплексних утворень,** котрим притаманна різна узагальненість, наявний зв'язок образу і слова у перебігу дитячої думки, а узагальнення пов'язані зі способом мислення в комплексах, яких є принаймні п'ять: асоціативний, колекційний, ланцюжково-комплексний, дифузно-комплексний і псевдопонятійний; причому в реальному життєвому мисленні псевдопоняття становлять найбільш розповсюджену, переважаючу над усім іншим і часто майже виняткову, форму комплексного мислення дошкільника

**3б – наукові поняття** як вищі форми мислення, що утворюються у процесі навчання в напрямку від абстрактного до конкретного, відрізняються від спонтанних іншим відношенням до досвіду дитини, його іншим відношенням до об'єкта тих і тих понять та іншими шляхами, які вони проходять від моменту зародження до завершального оформлення; через ворота цих понять проходить усвідомлення, в основі якого знаходиться узагальнення власних психологічних процесів, котрі приводять до оволодіння ними; розвиток цих понять, починаючись із їх словесного визначення, відбувається зверху вниз, від більш складних і високих властивостей до більш елементарних і нижчих; наукові поняття проростають вниз через житейські, а останні – вверх через наукові

**3а – житейські поняття** як вища ступінь узагальнення наочної ситуації, а відтак й окремих елементів досвіду: від функцій розмежування, аналізу, абстрагування через використання потенційних понять як установки до здійснення звичної реакції і водночас діінтелектуальне утворення до нового синтезування абстрактних ознак (абстрактного синтезу) та утворення істинних понять й оперування ними як вищими знаками людського мислення вже на етапі перехідного (підліткового) віку дитини; у збагаченні і наступності цих понять реалізується шлях від конкретного до абстрактного, оскільки аналіз дійсності з допомогою понять виникає значно раніше, ніж аналіз самих понять в онтогенезі

*Рис. Ступені розвитку понять в онтогенезі (за Л.С. Виготським)*



зауважуючи, проте, що вони часто так і залишаються на даному ступені становлення. “Адже тут вперше з допомогою абстрагування окремих ознак, – пише відомий психолог, – дитина руйнує конкретну ситуацію, конкретний зв’язок ознак і тим самим створює необхідну передумову для нового поєднання цих ознак на нових засадах. Тільки оволодіння процесом абстрагування разом із розвитком комплексного мислення здатне привести дитину до утворення істинних понять...” [1, с. 379]. І в цьому розвитковому процесі виняткову роль відіграє *слово*, з допомогою якого дитина довільно спрямовує увагу на одні ознаки, їх синтезує, символізує абстрактні поняття та оперує ними різними способами як вищими знаками-засобами, що відомі з усіх, створених людським мисленням.

Поняття виникають тоді, – зауважує Л.С. Виготський, – коли “низка абстрагованих ознак знову синтезується і коли отриманий таким чином абстрактний синтез стає основною формою мислення, з допомогою якого дитина осягає й осмислює навколишню дійсність” [1, с. 379]. Як найбільш чистий і важливий в теоретичному і практичному відношеннях тип неспонтанних понять вони “не усвідомлюються і не заучуються дитиною, не беруться пам’яттю, а виникають й утворюються з допомогою вкрай великого напруження усієї активності її власної думки” [1, с. 396]. Проте “вживання загальних слів ще ніяк не передбачає настільки раннього оволодіння абстрактним мисленням, тому що ... дитина вживає ті ж слова, що й дорослий, відносячи їх до того самого кола предметів, що й дорослий, але мислить ці предмети зовсім по-іншому, іншим чином, ніж дорослий ...” [1, с. 384]. Причому в той момент, коли дитина вперше дізналася про значення нового для неї слова, процес розвитку поняття не завершується, а лише розпочинається, внутрішньо розгортаючись як складний психічний процес [див. 1, с. 398–399]. “Кожній структурі узагальнення (синкрет, комплекс, передпоняття, поняття) відповідає своя специфічна система загальності та відношень загальності загальних і часткових понять, своя міра єдності абстрактного і конкретного, міра, що визначає конкретну форму даного руху понять, даної операції мислення на тому чи іншому ступені розвитку значення слів” [1, с. 446]. Примітно, що найвища ступінь такого розвитку визначається законом еквівалентності понять, згідно з яким “будь-яке поняття може бути позначене нескислою кількістю способів з допомогою інших понять, ... у свідомості воно подане як фігура на фоні відповідних йому відношень загальності. Ми вибираємо із цього фону потрібний для нашої думки шлях руху. Тому міра загальності із функціонального боку визначає всю сукупність можливих операцій думки з даним поняттям” [1, с. 447, 449].

Схематично зафіксовані віхи генезису понять у розвитку дитячого мислення, що відкриті Л.С. Виготським у контексті дослідження вузлової для всієї психології людини проблеми мислення і мови, природно вимагають більш детального дослідження як *реальна передісторія* постання власне

категорійного генезису у його найвищому – філософсько-методологічному – значенні. Коли все раніше здобує про природу поняття є змістовим підґрунтям або вітакультурним матеріалом в обґрунтуванні дисциплінарних категоріальних систем і категоріальної моделі світу в цілому. Крім законів, особливостей і фактів взаємозалежного розвитку життєвих і наукових понять у їх динамічній системності від немовлячого до дорослого віку, скажімо, цікаво деталізувати ідею видатного вченого про довготу і широту понять як той вузол, що характеризується певною мірою загальності окремого поняття, а відтак діалектично поєднує закладений в ньому акт думки і поданий у ньому предмет [див. **1, с. 448–449**]; також різнобічно аргументувати безперервний розвитковий перебіг словесних значень, що внутрішньо організуються як узагальнено-смысловое збагачення понятійних картин проблемної свідомості людини, і загалом теоретично розшифрувати тезу про осмислене слово як мікрокосм або малий світ свідомості [див. **1, с. 509**].

Інакше кажучи, конче потрібно методологічне обґрунтування психологічної концепції генезису понять у розвитку дитячого мислення, що логічно приводить до нової теорії свідомості. Мовиться про рефлексивний вихід за межі предметного формату психології з тим, щоб у вивченні здобутків наукової програми Л.С. Виготського досягнути масштабів *методологічного мислення*, котре, за словами Г.П. Щедровицького, “працює вільно як у наукових предметах, так і в історичних, технічних, а головне – воно може працювати над ними”, будучи вільне загалом “стосовно меж науки, історії, техніки, практики” [3, с. 33, 32]. Тому потрібно не лише, як писав Л.С. Виготський, “відокремити значення від звуку, слова від мови, думки від слова як важливі ступені у розвитку понять” [3, с. 507], а й відмежувати узагальнення від поняття, мислення від категорії, категоризацію від категоріогенезу, методологічну роботу від професійного методологування як метадіяльність особливого типу. Вочевидь це потребує окремого дослідження у цій мисленнево спроектованій дорозі незвіданими шляхами до утаємниченої істини.

Насамкінець зауважимо, що влучним прикладом “онтологічного вкорінення свідомості” у знаково-мисленневих формах подвійного буття людської думки (“думаю” і “думаю, що”) є розмірковування М.К. Мамардашвілі про поняття: “... не можна назвати щось причиною у світі, якщо вже немає поняття причини. Скажімо, ніщо у світі ми не могли б назвати прямою, якби у нас не було поняття прямої, яке ... не утворюється за аналогією з видимими прямими, поверхнями і т. ін.” І далі: “... якщо у мене є поняття прямої чи окружності (у смислі кантівського “чистого споглядання”), – то це передбачає, безсумнівно, і певні синтаксичні правила, в рамках яких (раз це сталося, і з’явилася ця мова) ми не можемо собі суперечити. Так виникає синтаксис або філософське мовлення, котре має певні структури, що диктують нам свої закони...” [2, с. 53]. У будь-якому разі це *живий синтаксис*, який “працює лише тоді, коли є невербальний стан, той,

котрий всередині виконується чи реалізується” [Там само] як певна персоніфікована *категоріальна модель світу*. Ось чому в іншій роботі [6] нами пропонується низка мисленневих схем, що ідеально відображають етапи, функції, складові і засоби зазначеного генезису, а також деталізують категоризацію як специфічну логіко-змістову процедуру професійного методологування.

1. *Вьготский Л.С.* Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс. – 1990. – 386 с.
3. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
4. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
5. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
6. *Фурман А.* Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2 (у друці).
7. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
8. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.

## МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСАДНИЧИХ ПЕРЕДУМОВ СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДІ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*У статті за допомогою принципу кватерності методологічно обґрунтовуються базові передумови становлення громадянської відповідальності молоді, а саме: громадянське суспільство – громадянська свідомість – громадянська самосвідомість, а також аргументується їх онтична взаємозалежність.*

Сьогодні проблема формування громадянської відповідальності молоді, ускладнюючись суперечливими процесами становлення українського державотворення, є актуальною, оскільки пов’язана із процесами демократизації та гуманізації усіх сфер суспільного життя країни. Вона вдало висвітлена як у “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (М.Й. Боришевський, О.В. Сухомлинська та ін.), так і в “Концепції громадянської освіти в Україні” (І. Жадан, Л. Мисик та ін.).

Відомо, що важливою сприятливою умовою становлення громадянської відповідальності молоді є наявність *громадянського суспільства* і *демократичної держави*. *Громадянське суспільство* єднає людину і державу, створює передумови для задоволення її матеріальних і духовних потреб, особистих та суспільних інтересів. Водночас воно “здатне бути опонентом і партнером держави, створювати простір для громадянської ініціативи та виступати важливою сферою соціалізації індивідів” [5, с. 46]. “Громадянське суспільство, на відміну від політичних структур, керується у своїй поведінці та діяльності протилежно іншими мотивами, ніж представники держави. Серед цих мотивів, щонайперше, вирізняються моральний, науковий і навіть релігійний” [3, с. 82]. У їхній сукупності функціонує виробничо-правова діяльність, яка смислово збагачує різні форми людської активності, визначає головні напрямки докладання громадянами фізичних, розумових і моральних зусиль.

У будь-якому разі громадянське суспільство не уподібнюється з державою і водночас не існує без останньої як її своєрідна опозиція. Воно є “суспільством громадян, котрі мають права і свободи, охоплює сукупність інститутів і відносин як наслідок діяльності людей, спрямованої на задоволення їхніх інтересів і потреб; це політична спільнота людей, які беруть участь у формуванні органів державної влади, впливають на визначення політики держави і здійснюють над нею контроль” [5, с. 47]. Натомість *державою* – це “тип політичної організації” [Там само, с. 54], що утримує систему політичних норм і згуртовує населення, котре живе на певній території та підкоряється політичній владі. Причетність до держави з’являється у людини завдяки набуттю статусу громадянства. У широкому розумінні слова *демократична держава* – це така форма суспільного правління, у якій влада реально належить народу, точніше його найкращим представникам; тоді суб’єктом делегованої влади є народ, що у випадку з Україною залишається стратегічним наміром.

Загалом слово громадянин походить від російського “гром” та українського “трім” й позначає соціального індивіда, котрий пробуджується задля спільної, загальної справи. У цьому сенсі, коли людина стає громадянином, який відповідає за все що відбувається довкола, то в його особі, через здійснені поведінку, діяльність, спілкування і вчинки, й просинається “клітинка” громадянського суспільства. Так утверджується громадянськість, котра передбачає відповідальність як суб’єкту дотичності кожного до багатогранного щоденного життя країни.

За умов існування повноцінного громадянського суспільства і демократичної держави молоде покоління мало б змогу формувати та виявляти високий рівень громадянської свідомості та самосвідомості, а отже, зростала б їхня відповідальність. Таке припущення дало змогу визначити засадничі передумови становлення громадянської відповідальності молоді (*рис.*). Перша – це наявність громадянського суспільства, котре, як відомо, інтегрує індивіда і державу й водночас не отожднюється та не відокремлюється від неї. Воно охоплює ту “масу народонаселення, яка, керуючись, з одного боку, ідеологічними мотивами, а з іншого – щонайголовніше – буденними, тобто

### 1 – Громадянське суспільство:

спільнота людей, котрі беруть участь у формуванні органів державної влади, впливають на визначення політики держави, здійснюють над нею контроль, керуються як ідеологічними, так і буденними мотивами

### 2 – Громадянська свідомість:

спосіб ставлення до системи громадянських цінностей, що регулює різні форми активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинки тощо)



### 4 – Громадянська відповідальність:

найзагальніша властивість особистості, у котрій інтегровані утворення свідомості та самосвідомості, а також взаємопоєднані такі компоненти, як когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний

### 3 – Громадянська самосвідомість:

усвідомлення себе як носія громадянських вартостей та ставлення до себе як суб'єкта цих цінностей, котрий активно їх обстоює у процесі суспільного життя

*Рис. Засадничі передумови становлення громадянської відповідальності молоді*

правовими, естетичними, науковими, моральними, й становить підґрунтя реального соціального буття” [3, с. 84, 85]. Іншими словами, громадянське суспільство уможливує таку життєдіяльність кожного громадянина, котра своїми цілями, змістом і формами організовує перебіг як суспільного, у т. ч. політичного, повсякдення, так і будь-якої іншої міжсуб'єктної чи міжгрупової взаємодії.

Громадянська свідомість формується у громадянському суспільстві, являє собою властивий людині *спосіб ставлення до об'єктивної дійсності* і водночас форму відображення реальності за допомогою об'єктивованого у слові суспільно виробленого знання, регулює її форми активності та дає змогу передбачати результат своєї дії як усвідомлену мету. Як засаднича передумова, ця свідомість відноситься до фактів, явищ і процесів суспільного життя і допомагає конкретним індивідам, у т. ч. молоді, “орієнтуватися у політичній реальності (пізнавальна функція) і регулювати свої стосунки з оточенням (практична функція)” [5, с. 165].

Примітно те, що громадянська самосвідомість студентської молоді фокусується навколо процесів *усвідомлення* “себе як носія громадянських цінностей та ставлення до себе як суб'єкта цих вартостей” [7, с. 10]. Процес їхнього самоусвідомлення здійснюється переважно на особистісному рівні виконання громадянських завдань та соціальних дій, а також взаємодії з

іншими, у результаті чого й виникає усвідомлене ставлення молодшої людини до власних потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок, дій і вчинків. Крім того, “розвиток свідомості й самосвідомості, – пише Г.С. Костюк, – є неперехідною умовою становлення людини як соціальної істоти...” [4, с. 142]. У зв’язку з цим С.Л. Рубінштейн стверджує, що важливим моментом, котрий центрується в контексті психологічного вивчення особистості, є проблема самосвідомості, оскільки від рівня її сформованості залежить те, якою мірою вона буде відповідальна за свої вчинки [6, с. 776–777].

І, насамкінець, укажемо ще на одну залежність: розвинута громадянська відповідальність дає змогу кожному внутрішньо зростати, творити власну долю і долю своєї країни. Вона постає як *найзагальніша властивість особистості*, в котрій поєднані утворення свідомості та самосвідомості, інтегровані всі її психічні функції та взаємодоповнюються не три, а чотири компоненти (когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-вольовий, морально-духовний) [див. 1]. Зокрема, перший, у феноменології вияву громадянської відповідальності студентської молоді, активізує перебіг *інтелектуально-пошукової активності*, другий – характеризує *готовність діяти* у конкретній ситуації та сприяє усвідомленню актуальних громадянських потреб, третій – забезпечує функціонування конкретної *практичної активності*, системи *ставлень* до виконання обов’язків, четвертий – продукує *самоусвідомлення* себе як людини, котра керується, приймає до зреалізування та готова розповсюджувати громадянські цінності на фоні власної внутрішньої свободи не лише як суб’єкт цих вартостей, а й як особистість та індивідуальність окремих світоглядних моделей поведінки і діяльності.

Отже, правомірність функціонування чотирикомпонентної структури громадянської відповідальності студентської молоді та аргументованість її засадничих передумов суголосні із юнгіанським принципом кватерності. “Кватерність... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих три, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [2, с. 36–38]. У нашому випадку таким завершальним елементом є громадянська відповідальність (див. рис.), а морально-духовний компонент – її вершинне утворення.

1. Гуменюк О. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 81–92.

2. Донченко О.А., Романенко Ю.В. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення). – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

3. Комісаров В. Громадянське суспільство: виднокла істини чи форма політичної маніпуляції // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 81–85.

4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

5. Рагозін М.П. Демократія від А до Я: словник-довідник. – Донецьк: Донбас, 2002. – 203 с.

6. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: АНП РСФСР, 1946. – 704 с.

7. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – К., 2005. – 32 с.

## ОСОБИСТІСНА АДАПТОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДНА ПСИХОФОРМА ЖИТТЄАКТИВНОСТІ ЛЮДИНИ

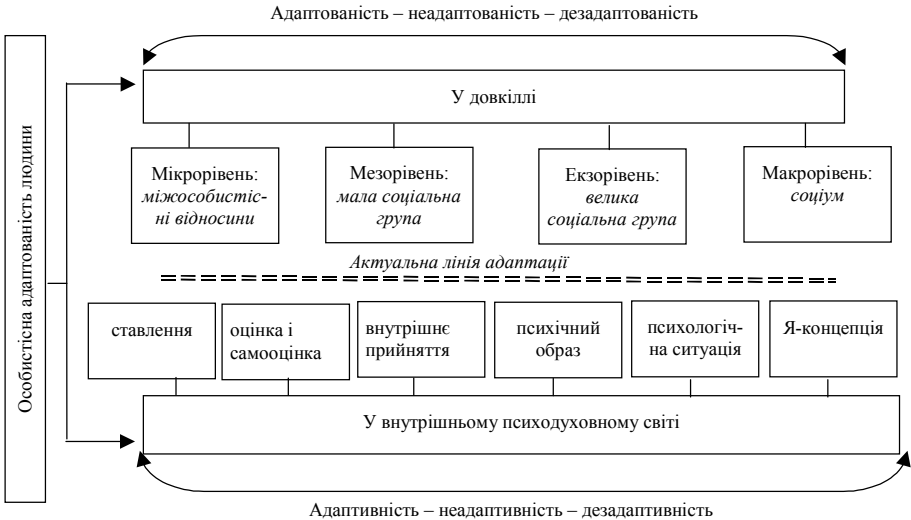
Ірина РЕВАСЕВИЧ

*Пропонується модель психологічної структури особистісної адаптованості як інтегральної психоформи життєактивності людини, що відображає подвійну природу даного феномена. Звідси персональна пристосованість зумовлена, з одного боку, взаєминами особистості з оточенням, а з іншого – характеристиками-параметрами її власного психодуховного світу (за концепцією А.В.Фурмана, це ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція).*

Кардинальні зміни у соціокультурній ситуації суспільства супроводжуються кризовими явищами, які зумовлюють дезорганізацію психічної сфери життя людини відповідно до мінливості вимог навколишнього середовища, знижують продуктивність різних видів її діяльності та порушують процес соціалізації в цілому. Не буде перебільшенням твердження, що основна частина населення нашої країни відчуває зараз труднощі особистісної адаптації до умов життя. Водночас громадська практика характеризується виникненням нових соціальних інститутів. Ці суспільні чинники остаточно змінюють стосунки соціуму та індивіда. Надмірно зростають вимоги до адаптаційних можливостей і здібностей особистості, якій доводиться не лише враховувати соціальні вимоги довкілля і пристосовуватися до них, а й зберігати рівновагу у своєму власному психодуховному світі, тобто внутрішньо адаптуватися. Як зазначає Л.Е.Орбан-Лембрик, “людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що організуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює їх у власні цінності, орієнтації...” [2, с. 72].

Відтак нами запропонована модель психологічної структури особистісної адаптованості людини (*див. рис.*), остання постає як відносно усталена тенденція-результат життєдіяльності особи у суспільстві і водночас як інтегральна психоформа внутрішнього світу людини. Аргументуємо особливості та новизну її окремих графічних і понятійних елементів. Насамперед, організуючи системне пізнання, потрібно мати на увазі, що психологічному аналізу на рівні суб’єкта відповідає та ділянка категоріального поля, яка описує адаптацію як процес, а на рівні особистості – адаптацію як результат.

Отож, коли мовиться про перебіг адаптаційних процесів, структуру і динаміку адаптаційної активності, то слід говорити про “адаптивність, не- чи дезадаптивність” людини як суб’єкта своєї життєдіяльності, а коли має місце



**Рис. Психологічна структура особистісної адаптованості як інтегральної психоформи життєактивності людини**

оформленість психічних процесів у вигляді станів і комплексів (страх, депресія, невротизм тощо), то буде правильним уживання термінів “адаптованість, нечи дезадаптованість” особистості [4, с. 15–16].

Друга особливість аналізованої схеми полягає у виокремленні рівнів суб’єкт-середовищної взаємодії із довкіллям (за концепцією У. Бронфенбренера) [1]. Мікрорівень охоплює усю різноманітність міжособистісних стосунків, які переживає й усвідомлює людина, адаптуючись у певній соціокультурній ситуації. Мезорівень відображає результат пристосування осіб у малих групах, а екзорівень – у межах великих соціальних груп. На макрорівні особистість постає суб’єктом певного суспільного життєустрою та адаптується до цінностей, законів, традицій та умов тієї культурно-історичної епохи, у якій народилася і живе. Водночас адаптивність людини у власному психодуховному світі структурно виявляється за допомогою таких параметрів, як ставлення, оцінка і самооцінка, психічний образ, психологічна ситуація, внутрішнє прийняття, Я-концепція (за концепцією А.В.Фурмана).

Новизна пропонованої структурно-функціональної моделі особистісної адаптованості полягає у виокремленні поняття “актуальна лінія адаптації” [3]. Це своєрідна межа між пристосуванням людини у зовнішньому світі і її внутрішньою адаптивністю. Адже в особистості є унікальна властивість – свобода вибору: у ситуації неприйняття вимог довкілля суб’єкт може внутрішньо “зірватися”, або бути відчуженим своїм оточенням. У кожного індивіда існує своя актуальна лінія адаптації. Чим ширший її діапазон, тим



кращі адаптивні можливості проявлятиме особа. Відомо, що навіть людина із дуже високим рівнем пристосованості час від часу все ж таки потрапляє у ситуації неадаптованості. Однак вона реагуватиме на них за умов добре розвиненої актуальної лінії адаптації позитивним ставленням, повноцінним їх суб'єктивним прийняттям, відчуттям повної внутрішньої безпеки.

Отже, особистісна адаптованість як інтегральна психоформа життєактивності людини передбачає тенденцію до відновлення рівноваги між внутрішнім світом людини і складноструктурованим соціумом. Вживаючись у нове соціумне довкілля, особистість прагне виявити і зберегти кращі риси своєї індивідуальності, зреалізувати процес самовивільнення власного духовно-адаптаційного потенціалу, котрий сприяє саморозгортанню і саморозвитку її надскладних вітакультурних універсалій (істина, добро, мудрість, любов, творчість тощо).

1. *Мещанова Г.* Моніторинг розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії // Психологія і суспільство. – 2001. – № 4. – С. 114–144.

2. *Орбан-Лембрик Л.* Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С. 71–82.

3. *Ревасевич І.С.* Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: Автореф. дис ... канд. психол. наук, 19.00.07 / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

4. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Світлана КУЧЕРЕНКО

*Розглядаються рівні функціонування свідомості та модальності самосвідомості з позицій типологічного підходу А.В. Фурмана й принципу кватерності. Свідомість утворюють духовний, буттєвий, рефлексивний прошарки та самосвідомість, причому перші два виконують переважно функцію відображення, а останні – творчу (породжувальну). Самосвідомість є більш високим рівнем, ніж свідомість, процесу усвідомлення психічного відображення дійсності та являє собою єдність просторової, темпоральної, епістемічної та аксіологічної модальностей.*

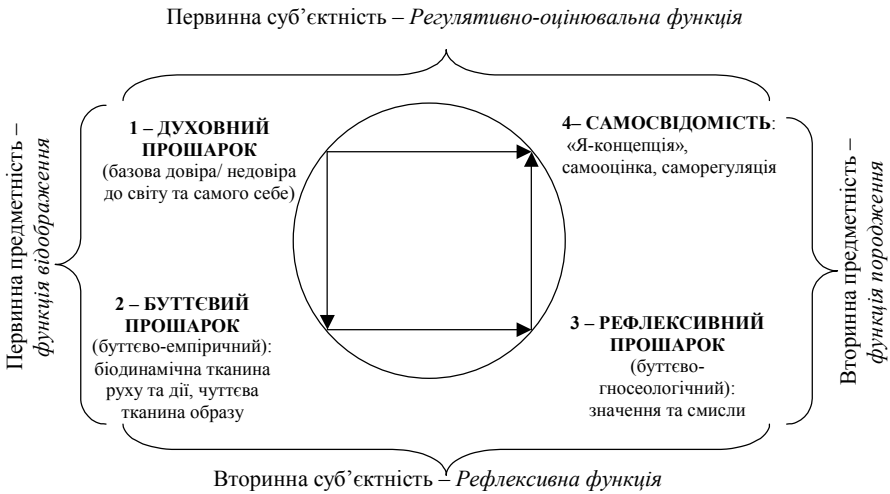
Свідомість являє собою ідеальну форму відображення, відтворення та породження дійсності. Виділяють три прошарки або рівні функціонування свідомості [1]: *духовний, буттєвий* (або буттєво-емпіричний) і *рефлексивний*

(або буттєво-гносеологічний). Буттєвий утворюють біодинамічна тканина живого руху і дії та почуттєва тканина образу, а рефлексивний – значення й смисли [2]. Відповідно до типологічного підходу А.В. Фурмана й принципу кватерності [10], логічно припустити, що четвертим інтегруючим рівнем функціонування свідомості є самосвідомість, оскільки саме вона характеризує більш високий рівень процесу усвідомлення психічного відображення дійсності (Б. Ф. Ломов) [5].

Коротко зупинимось на аналізі компонентів психологічної структури свідомості (*див. рис. 1*). Поняття **значення** фіксує ту обставину, що свідомість людини розвивається усередині соціокультурного цілого, де кристалізується досвід діяльності, спілкування й світосприйняття. Значення розглядається як форма свідомості, як реальна психологічна “одиниця свідомості”, і як факт індивідуальної свідомості. Поняття **смислу** рівною мірою відноситься й до сфери свідомості, і до сфери буття. Воно вказує на те, що індивідуальна свідомість – це не безособове знання, що вона пристрасна і є не тільки знанням, але й відношенням. Смисли, як і значення, пов’язані з усіма компонентами структури свідомості. Тому найочевидніші зв’язки існують між значеннями й смислами на рівні рефлексивного шару свідомості. Заслужують вивчення процеси взаємної трансформації значень і смислів, тобто процеси означення смислів й осмислення значень [2]. Вони примітні тим, що постають засобом, котрий забезпечує взаєморозуміння.

**Біодинамічна тканина** – це зовнішня форма живого руху, що розглядалася М.О. Бернштейном як функціональний орган індивіда. Це матеріал, з якого будуються доцільні довільні рухи й дії. З іншого боку, **чуттєва тканина** являє собою будівельний матеріал образу. Як біодинамічна, вона наповнена “матеріальністю” руху та образу, має властивості реактивності, чутливості, пластичності, керованості. Обидві тканини свідомості здатні взаємотрансформуватися, що вказує на їх тісний зв’язок зі значеннями і смислами [2].

Описаним вище рівням організації свідомості відповідають певні функції. До набору таких функцій належать відображувальна, породжувальна (творча, креативна), регулятивно-оцінювальна і рефлексивна. Остання є синтетичною, оскільки характеризує сутність свідомості [2; 7]. Духовний і буттєво-емпіричний прошарки свідомості утворюють так звану “первинну предметність” [2], тобто виконують *функцію відображення*. Рефлексивний прошарок і самосвідомість забезпечують *породжувальну (творчу) функцію* свідомості, тобто утворюють “вторинну предметність”. Таким чином, обом зазначеним прошаркам відповідає *рефлексивна функція* свідомості, котра діяльно охоплює і первинну, й вторинну предметність: “Рефлексивність свідомості виникає тільки на рівні ідеальної форми відображення дійсності”, – пише Б. Ф. Ломов [6, с. 188]. Духовний прошарок і самосвідомість продукують *регулятивно-оцінювальну функцію* свідомості, яка забезпечує адаптацію й функціону-



**Рис. 1. Самосвідомість як синтетичний підсумок рівнів організації свідомості й відповідні їм функції**

вання особистості в актуальному просторі її неповторної життєвої ситуації. Суб'єктність є здатністю конкретного людського індивіда виявляти себе суб'єктом життєдіяльності і саморозвитку протягом усього свого життєвого шляху. Якщо первинна суб'єктність виявляється на рівні віддзеркалення, виокремлення й усвідомлення себе у світі, то вторинна виникає на рівні рефлексії, тобто здатності до подвійного відображення. Таким чином, вибірково-творче єство людини, що є способом буття в суспільстві [3], пов'язують з її суб'єктністю.

Співвідношення понять “свідомість” і “самосвідомість” вдало розкриває В.В. Столін [див. 9]. Розрізнення “Я” як суб'єкта активності та як об'єкта самопізнання є традиційним для філософського мислення. У психологічний вжиток це розрізнення було уведено В. Джеймсом як відмінність “чистого Я” (того, хто пізнає) та емпіричного “Я” (того, що пізнається) [9]. З погляду Б. Ф. Ломова, самосвідомість як складова свідомості характеризується внутрішнім знанням або переконанням, котре виявляється в розумінні й оцінці своїх власних станів, здатністю людини ніби створювати саму себе шляхом інтеріоризації спостережень та дій, до яких вдаються стосовно неї інші люди [6, с. 173–175]. У теоретичній літературі описані наступні підходи до проблеми самосвідомості [5]:

- самосвідомість наявна через внутрішнє знання та оцінку психічного стану, коли у фокусі уваги суб'єкта перебуває його внутрішній світ (І. С. Кон);
- самосвідомість є більш високим за свідомість рівнем процесу

усвідомлення психічного відображення дійсності (Б. Ф. Ломов);

– самосвідомість визначається як пошук і пізнання особистістю своєї Я-концепції та ідентичності (Л. С. Виготський);

– самосвідомість – це процес свідомих змін самого себе й здатність до регуляції поведінки у соціумі (В. В. Столін) [9].

Самосвідомість узагальнено є усвідомлення людиною себе як індивідуальності [1], тобто розглядається як процес усвідомлення особистісного змісту компонентів свідомості в ролі вищих цінностей у контексті життєвого шляху [5]. Для Гегеля самосвідомість – аспект або момент діяльності, коли індивідуальне зливається із загальним, так що з'являється “Я”, котре являє собою “Ми” [4, с. 21]. Філософ виокремлює три головні етапи розвитку самосвідомості, що відповідають ступеням зрілості суб'єкта й характеру його взаємодії зі світом.

На першому етапі є лише усвідомлення власного існування, своєї тотожності й відмінності від інших об'єктів, це – “одинична самосвідомість”. Таке усвідомлення себе неминуче обертається визнанням своєї недостатності й незначності порівняно з безмежністю навколишнього світу, наслідком чого є відчуття розладу зі світом і прагнення до самореалізації. Цей етап розвитку самосвідомості Гегель називає “самосвідомістю, що жадає”.

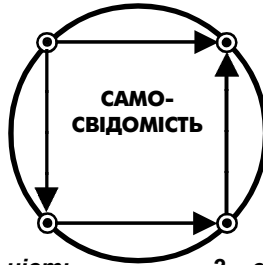
Другий щабель – “самосвідомість, що визнає”, – припускає виникнення міжособистісного ставлення: людина усвідомлює себе існуючою для іншого. Зіштовхуючись з іншим, індивід знаходить у ньому властиві йому самому риси, тому власне “Я” здобуває для суб'єкта новизну й привертає увагу [8]. Свідомість своєї одиничності переростає, таким чином, у свідомість своєї особистості.

Третя стадія, “загальна самосвідомість”, означає, що взаємодіючі “Я”, завдяки засвоєнню загальних принципів, усвідомлюють не тільки свої розходження, але й свою глибоку спільність і навіть тотожність. Ця спільність становить “субстанцію моральності” і робить індивідуальне “Я” частиною об'єктивного духу. Гегель підкреслює, що індивід відкриває своє “Я” не шляхом інтроспекції, а через інших, у процесі спілкування й діяльності, переходячи від часткового до загального [4]. Хоча “Я” здається повністю внутрішнім, воно сутнісно діалогічне і не просто розкривається, а й породжується у процесі спілкування.

І. С. Кон виділяє різні рівні аналізу самосвідомості. Ідея її сталості найкраще описується терміном “ідентичність”, що має в науках про людину три основних модальності – психофізіологічна, соціальна й особиста (або его-ідентичність) ідентичності [2, с. 28–29]. Перші дві можуть бути описані об'єктивно, як щось дане. Стосовно особистої ідентичності це неможливо, тому що даний феномен відноситься більше до суб'єктивної реальності.

Розмежування “Я” й “не-Я” має конкретний сенс тільки в рамках внутрішнього світу особистості та з урахуванням особливостей конкретної життєвої ситуації. Дослідник називає зростаюче розуміння розходжень між діючим і рефлексивним “Я” однією з головних тенденцій у сучасних дослідженнях [4]. Але проблема в тому, як розуміти діюче “Я” – як суб'єкта

1 – просторова  
модальність –  
психофізіологічна та  
соціальна ідентичності



4 – аксіологічна  
модальність –  
самооцінка, ставлення до  
себе, екзистенційне Я

2 – темпоральна модальність –  
переживане Я, Я-реальне, Я-ідеальне

2 – епістемічна модальність –  
самопізнання, категоріальне Я

Рис. 2. Модальності самосвідомості як її теоретичні виміри

думки, почуття, коротше – як суб'єкта психічних процесів, або як суб'єкта життєдіяльності, котрий відбувається у предметному світі.

Суб'єктно-діяльнісне джерело, що, за І.С. Коном, є регулятивно-організуючим принципом індивідуального буття, називається активним, діючим, **екзистенціальним “Я”**, а уявлення індивіда щодо самого себе, його “образ Я” або “Я-концепція” – **рефлексивним**, феноменальним або **категоріальним “Я”**. Для позначення ставлення до себе, котре не відливається у певні поняттєві форми, іноді вживається також термін **переживане “Я”** [2, с. 29]. Кожному з названих елементів відповідають певні психічні процеси: екзистенціальному “Я” – саморегуляція та самоконтроль, переживаному “Я” – самовідчуття, категоріальному “Я” – самопізнання, самооцінка (**див. рис. 2**). Однак таке розмежування, звичайно, умовне. Навіть категоріальне “Я”, котре є когнітивним явищем і тому легше піддається вивченню, не може бути зрозуміле у відриві від інших модальностей.

1. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
2. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания// Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.
3. Карпенко З.С., Киричук О.В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 3–12.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
5. Кочнева Л. В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов // Инновации в образовании. – 2006. – №5. – С.84-96.
6. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики// Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, №1. – С. 157–189.
7. Мамардашвили М. К. Проблема сознания и философское призвание // Вопросы философии. – 1988. – №8. – С. 37–47.
8. Роменець В. А. Історія психології: XVII століття. Епоха Просвітництва: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2006. – 1000 с.
9. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
10. Фурман А. В. Типологічний підхід у системі професійного методологування// Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.

## Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ЦЕНТРАЛЬНА ЛАНКА САМОСВІДОМОСТІ

Уляна КІРЕЄВА

*У статті висвітлюється проблематика визначення Я-концепції як центральної ланки самосвідомості в контексті розвитку сучасної психологічної науки, а також обґрунтовується чотирикомпонентна психологічна структура Я-концепції.*

**Актуальність теми дослідження.** Мотиваційні та установчі структури насправді є всесутнісними для людського Я. Тому у структурі Я-концепції можна не лише зафіксувати когнітивну та емоційно-оцінкову складові, а й спрогнозувати дію потенційних учинкових стратегій. Перші дві підсистеми можна відокремити лише теоретично, адже в реальному психологічному вимірі людського буття вони неподільні, внутрішньо налаштовують учасників освітнього циклу на ту чи іншу поведінку. Остання як складова Я-концепції спрямована на активізацію вчинку самобачення, професійно-педагогічне самовипробування та саморозкриття індивідуальності кожного учня. Зазначене досягається завдяки створенню особливого соціального простору розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії самоплеканню особистістю позитивних мотивів на шляху до її різнобічного самовдосконалення.

Проблеми самосвідомості присвячено немало досліджень у вітчизняній психології. Ці дослідження зосереджені в основному навколо двох груп питань. Зокрема, у роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, К.М. Мамардашвілі, С.Л. Рубінштейна, І.І. Чеснокової, О.Г. Спіркіна у загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізована проблема становлення самосвідомості в контексті інтегральної проблематики розвитку особи. В іншій групі досліджень розглядаються більш спеціальні питання, перш за все пов'язані з особливостями самооцінювання, їх взаємозв'язком зі ставленнями та оцінками навколишніх. Дослідження О.О. Бодальова із соціальної перцепції загострили інтерес до проблеми зв'язку пізнання інших людей і самопізнання. Немало опубліковано і філософсько-психологічних і суто філософських досліджень, в яких аналізується вищезазначена проблематика у змістовому форматі особистої відповідальності, суспільної та моральної самосвідомості. Скажімо, І.С. Коном вдало синтезовані філософські, соціально-психологічні, історико-культурні аспекти, теоретичні питання та аналіз конкретних експериментальних даних, а в підсумку відкриті нові грані цієї давньої для психології проблеми. Зарубіжні науковці також широко цікавляться психологією свідомості (В. Джеймс, К. Роджерс, Р. Бернс й багато ін. [див. 4, с. 68]).

Самосвідомість – це складна психологічна структура, яка охоплює передусім особливі компоненти. На думку В.С.Мерліна, по-перше, мовиться про свідомість своєї тотожності, по-друге, – свого власного “Я” як активного, діяльного початку, по-третє, – про усвідомлення своїх психічних властивостей і рис, і, по-четверте, – про певну систему соціально-етичних самооцінок [7]. Всі ці компоненти пов’язані один з одним функціонально і генетично, але формуються не одночасно. Витоки свідомих актів з’являються вже у немовляти, коли воно починає розрізняти відчуття, викликані зовнішніми предметами, і відчуття, продуковані власним тілом, а усвідомлене Я виникає приблизно з трьох років, коли дитина починає правильно жувати особисті займенники. Воднораз відомо, що усвідомлення своїх психічних рис і самооцінка набувають найбільшого значення у підлітковому та юнацькому віці. Оскільки всі ці компоненти взаємопов’язані, то збагачення одного з них неминуче видозмінює всю систему.

О.Г. Спіркін дає наступне визначення: “Самосвідомість – це усвідомлення й оцінка людиною своїх дій і їх результатів, думок, відчуттів, морального вигляду та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті” [5, с. 98].

Самосвідомість має своїм предметом свідомість, котра спрямована на себе, а відтак протиставляє їй себе. Але водночас свідомість зберігається у самосвідомості як фон, оскільки базово забезпечує досягнення свого власного ества. Якщо свідомість є суб’єктивна рамкова умова орієнтування людини в навколишньому світі, знання про інше, то самосвідомість – її орієнтування у самій собі, а тому пов’язана із самознанням, це своєрідне “духовне світло, яке знаходить і себе, й щось інше”.

Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. Вона стає істотою не тільки для інших, а й для себе. Отож, самосвідомість – це і “просто свідомість нашого наявного буття, і свідомість власного існування, і свідомість самого себе або свого “Я” (О.Г. Спіркін) [4].

Самосвідомість є своєрідним вінцем розвитку вищих психічних функцій, дозволяє людині не тільки відображати зовнішній світ, але й, виділивши себе в довкіллі, пізнавати свій власний внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Усвідомлення себе як деякий стійкий об’єкт припускає внутрішню цілісність, постійність особи, котра, незалежно від змінних ситуацій, здатна залишатися сама собою.

У цьому змістовому контексті О.М. Леонтьєв, характеризує проблему самосвідомості як таку, що має важливе “життєве значення, що вінчає психологію особистості, і водночас розцінює її як “невирішену, ту, що вислизає від науково-психологічного аналізу” [6, с. 189].

У сучасній психологічній літературі є декілька підходів до дослідження проблеми самосвідомості. Один з них спирається на аналіз тих підсумкових продуктів самопізнання, які виявляються у створенні уявлень людини про самого себе, або організуються як “Я-концепція”.

Останній термін увійшов у науковий вжиток порівняно недавно, тому природно, що немає його єдиного трактування, хоча очевидно, що найближче за значенням до нього родове поняття “самосвідомість”. Водночас Я-концепція – поняття менш нейтральне, адже передбачає наявність оцінювальної складової самосвідомості. Це – динамічна система уявлень людини про самого себе, до якої належить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших рис, так і самооцінка, а також суб’єктивне сприйняття зовнішніх чинників. Р. Бернс, один із провідних англійських учених у сфері психології, котрий серйозно займався питаннями самосвідомості, так визначає це поняття: “ Я-концепція – це сукупність усіх уявлень людини про самого себе, що пов’язана з її оцінкою. Описову складову Я-концепції часто називають образом Я або картиною Я. Оцінювальну, пов’язану зі ставленням до себе або до окремих своїх рис, – самооцінкою або ухваленням себе. Отож Я-концепція, сутнісно, визначає не просто те, хто є індивід, а й те, що він про себе думає, як дивиться на свої діяння і можливості розвитку в майбутньому” [2, с. 74].

Я-концепція виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат її психічного розвитку, як відносно стійке і водночас схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання самосвідомості. Воно накладає невідворотний відбиток на всі життєві вияви людини від її дитинства до глибокої старості. Первинна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона виконує самостійну роль у житті кожного. У будь-якому разі з моменту зародження Я-концепція є активним джерелом самовпливу, діючи у трьох функціонально-ролевих аспектах:

1) *внутрішньої узгодженості*: людина завжди йде шляхом досягнення максимальної самозлагоди, адже уявлення, відчуття чи ідеї, вступаючи у суперечність з іншими уявленнями, відчуттями чи ідеями, приводять до дезгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту; водночас випробовуючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, людина готова робити різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги; тому тут істотним чинником є те, що кожен думає про себе.

2) *інтерпретації досвіду*: функціонування Я-концепції визначає характер індивідуальної інтерпретації досвіду, оскільки у людини існує стійка тенденція виявляти на основі власних уявлень про себе не лише свою поведінку, а й здійснювати інтерпретацію власного досвіду.

3) *набору очікувань*: Я-концепція задає також коло очікувань людини, тобто її спричинює гама уявлень про те, що має відбуватися, а відтак і визначає характер її потенційних та актуальних дій; зокрема люди, котрі впевнені у власній значущості, чекають, що й інші будуть ставитися до них так само, а ті, хто вважає, що вони нікому непотрібні, не можуть подобатися, або поводитися, виходячи із цієї передумови, чи інтерпретують відповідним чином реакції навколишніх; недивно, що дослідники часто називають цю функцію центральною, розглядаючи



Я-концепцію як сукупність очікувань, а також оцінок, котрі відносяться до різних моделей і схем поведінки.

Глобальна Я-концепція, що запропонована Р. Бернсом, охоплює різні грані індивідуальної самосвідомості [див. 2]. У зв'язку з тим, що людина, з одного боку, володіє свідомістю, а з іншого – усвідомлює себе як один з елементів дійсності, В. Джеймс перший із психологів запропонував розглядати особисте Я (Self) як подвійне утворення, в якому поєднуються Я-усвідомлюване (I) і Я-як об'єкт (Me).

У структурі Я-концепції здебільшого виділяють усвідомлену та оцінкову складові, що дає підстави розглядати її як сукупність установок, спрямованих на себе. У зв'язку з цим Р.Берн виокремлює три головні формовиявлення установки:

- а) переконання, яке може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим (когнітивна складова установки);
- б) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінкова складова);
- в) відповідна реакція, яка може виявлятися у поведінці (поведінкова складова).

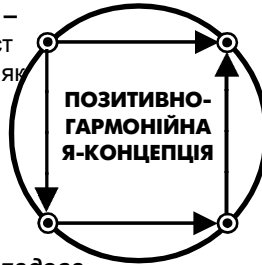
Стосовно Я-концепції ці три компоненти установки конкретизуються таким чином:

- 1) *образ Я* - уявлення індивіда про самого себе;
- 2) *самооцінка* – афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси цього образу здатні викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх ухваленням чи засудженням;
- 3) *потенційна поведінкова реакція*, тобто ті конкретні дії, які спроможні викликати цей образ Я, самооцінку.

У перші десятиліття ХХ сторіччя вивчення Я-концепції тимчасово перемістилося з традиційного формату психології у сферу соціології. Головними теоретиками тут стали американський соціолог Чарлз Хортон Кулі (1864–1929) та американський філософ, соціолог, соціальний психолог Джордж Герберт Мід (1863–1931) – представники символічного інтеракціонізму. На їхню думку, “Я” та “Інші” утворюють єдине ціле, тому що суспільство, організовуючи низку поведінкових реакцій громадян, накладає певні соціальні обмеження на діяльність кожного з них. Основним орієнтиром у розвитку Я-концепції особистості іншої людини, тобто уявлення її про те, що і як думають про неї члени групи, громади, етносу. Отож Я-концепція формується під час організованого засвоєння цінностей, установок і ролей, переважно методом спроб і помилок щодо успішності безперервної соціальної взаємодії. Тому становлення людського Я як цілісного психічного явища сутнісно є не чим іншим, як розгорнутим “усередині” індивіда соціальним процесом, у межах якого виникають Я-усвідомлювальне і Я-як об'єкт [7, с. 39].

Оригінальна модель Я-концепції створена О.Є. Гуменюк [1]. Вона інтегрує чотири складові – когнітивну, емоційно-оцінкову, поведінкову,

**1 – когнітивна складова –**  
 Я-образ: характеризує зміст уявлень індивіда про себе як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування



**4 – спонтанно-духовна складова – Я-духовне:**  
 пізнання самого себе шляхом внутрішнього досягнення сенсу життя

**2 – емоційно-оцінкова складова –**  
 Я-ставлення: відображає ставлення до себе в цілому і виявляється у системі самооцінок

**3 – поведінкова складова –**  
 Я-вчинок: психоформа розкриття, творення і самореалізації себе у світі

*Рис. Структура позитивно-гармонійної Я-концепції людини (за О.Є. Гуменюк)*

спонтанно-креативну (*рис.*). У такий спосіб стверджується, що в реальній життєдіяльності людини самосвідомість виявляється у неподільній єдності її окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного самоставлення і саморегулювання поведінки у соціумі [1, с. 36].

Отже, вчені-психологи обґрунтували та продовжують відкривати найрізноманітніші аспекти, модальності Я і складові Я-концепції у широкому діапазоні проведення наукового аналізу психіки людини. Адже утвердження людини як особистості та громадянина центрується навколо розгортання її Я-концепції, котра визначає не лише продуктивність власної діяльності, а й здатність до позитивної, гуманної взаємодії з довкіллям, а також опосередковує особисту позицію в соціумі.

Я-концепція – це теоретичний конструкт, який є унікальний за своїми функціями та призначенням. Вона зароджується у сім'ї, розвивається та удосконалюється протягом всього життя людини, постає й утверджується як центральна ланка самосвідомості, що охоплює у діалектичному взаємодоповненні принаймні чотири компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок), спонтанно-духовний (Я-духовне).

1. Гуменюк О.Є. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.
2. Джеймс У. Психологія / Под ред. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
3. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 24–36.
4. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: Прайм-Евразон, 2003. – 512 с.
5. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 988 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
7. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

## АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ТЕОРЕТИЧНОГО КОНСТРУКТА

Влада СВЕЧАРЕВСЬКА

*У статті висвітлюються аспекти психологічного вивчення відповідальності як теоретичного конструкта. Зокрема, вона тлумачиться як психологічне поняття, юридична норма, соціологічна категорія та універсалія культури. У психології відповідальність – це категоріальне поняття, що відображає інтегральну властивість-рису особистості вільного рефлексивного діяння стосовно себе, інших і світу в цілому.*

Теоретична конструкція – результат абстрагування-конструктивізації, тобто відокремлення від невизначеності меж реальних об'єктів, і приписання особливого самостійного статусу властивостям соціальних та культурних подій, життєвих і психологічних змін; це – абстрактна модель, в основі створення якої є не процедури ідеалізації, а абстрагування, схематизації, типологізації [11] і професійного методологування загалом [12]. Отож логічно припустити, що за будь-яким теоретичним конструктом чи конструкцією перебуває певна психологічна реальність.

Серед важливих теоретичних конструктів сучасної психології є *відповідальність*. Науковці трактують відповідальність як реалізацію різних форм контролю діяльності суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил [8]. Відповідальність – це цілісно-інтегративна риса людини, в якій діалектично поєднанні духовні, соціально-психологічні та психофізіологічні функції [4; 6].

З філософського погляду відповідальність є **категорією** етики й права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства, яке характеризується виконанням нею свого морального обов'язку й правових норм. Категорія “відповідальність” обіймає філософсько-соціологічну проблему здатності людини як суб'єкта (автора) своїх дій жити у злагоді зі світом, а також ставить більш конкретні питання: 1) спроможності людини свідомо та добровільно виконувати зазначені вимоги і завдання, які стоять перед нею, 2) готовності і можливості здійснювати правильний моральний вибір, 3) досягати певного результату та 4) з'ясувати ступінь правоти людини і схвалювати чи засуджувати її вчинки.

У будь-якому разі відповідальність – предмет багатоаспектного наукового пізнання (*рис.*). Зокрема, з наведеної мислесеми випливає, що *відповідальність як психологічне поняття* охоплює феноменологію виявів таких її компонентів [6]: постійна рефлексія (оцінювання своїх учинків), конкретність, гнучкість аналізу завдання, ситуації, можливостей, об-

**1 – відповідальність як психологічне поняття:** аналіз намірів, інтересів, учинків, розуміння завдання й ситуації, прогнозування можливих варіантів, розумність; відвертість, благодущність, порядність, принциповість, співпереживання; практичність, старанність, тактовність, діловитість



**2 – відповідальність як юридична норма:** це задане нормами права застосування заходів державного примушення за скоєне громадянином правопорушення, що передбачає негативні для нього наслідки особистісного, майнового або організаційного порядку

**4 – відповідальність як світоглядна універсалия:** культури: відображає об'єктивний, історично-конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення ними пред'явлених взаємних вимог (цінностей, норм, ідеалів, ідей, прагнень)

**3 – відповідальність як соціологічна категорія:** об'ґрунтовується як у взаємозв'язку із поняттям "особистість" (у т.ч. її "свобода", "ініціатива", "совість"), так і залежно від когнітивних станів людини, її поведінки, обов'язку перед іншими тощо

*Рис. Аспекти розгляду відповідальності особистості як теоретичного конструкта*

думаність рішень, учинків, зайнятих позицій і дій; бажання допомогати, одержати позитивний результат, справляти враження та самоствердитися, безкорисливість, вболівання за справу, організованість, цілеспрямованість, чесність; акуратність, виконавчість, дисциплінованість, оперативність, посидючість, надійність, забезпечення якісного результату і т.ін. За К. Муздибаєвим, відповідальність – це "результат інтеграції усіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі" [5].

М.В. Савчин інтерпретує відповідальність як смислове утворення особистості і водночас як загальний принцип співвіднесення (особистісної саморегуляції) мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводиться до правила або кодексу правил поведінки, не є конкретним мотивом чи їх сукупністю [6]. Крім того, відповідальність – це таке інтегральне утворення особистості, яке є результатом впливу зовнішніх і внутрішніх факторів та має чотирикомпонентну структуру: а) когнітивний, б) емоційно-мотиваційний, в) поведінково-вольовий та г) морально-духовний компоненти [3; 7].

Юридична відповідальність як різновид соціальної визначає ступінь відповідності дій соціальних суб'єктів (особистостей, соціальних груп, держави) взаємним вимогам, наявним правовим та іншим суспільним нормам, загальним інтересам. Звідси очевидно, що відповідальність зумовлена закономірностями суспільного життя, специфічними зв'язками між людьми та іншими груповими суб'єктами, котрі вимагають від громадян

виконання певних обов'язків. У цьому сенсі відповідальність – засіб підтримання цілісності соціуму, суспільної злагоди, соціальної справедливості, вдосконалення соціальних відносин [10]. Отож юридична відповідальність – це обов'язок, що виконується через державний примус чи суспільний вплив [2]. У будь-якій сфері діяльності ця відповідальність ґрунтується на юридичних законах держави і є відповідальністю перед тими органами, які забезпечують функціонування правових норм, спираючись на взаємодію адміністративної, матеріальної, дисциплінарної, цивільно-правової і кримінальної складових. Водночас добровільне виконання обов'язків юридичною відповідальністю не вважається.

З погляду соціологів, як зазначає С.В. Баранова, відповідальність означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, загалом народом свого обов'язку перед суспільством, людством, а також передбачає свідоме означення своїх учинків, діяльності, узгодження їх із обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з нагальними потребами суспільного розвитку. “В різних наукових галузях мислителі розуміли відповідальність як свободу вибору, волі та засобів існування, як спосіб реалізації життєвої позиції чи самореалізацію особистістю своєї сутності” [1]. Тому вона цілком слушно розглядається як форма активності людини чи групи осіб у процесі соціальної взаємодії.

Проблема відповідальності передбачає з'ясування формальних умов, за якими суб'єкт (носіє відповідальності) може виконувати певні вимоги, обов'язки та завдання, вільно здійснювати вибір, усвідомлювати наслідки своїх діянь. Тому в різних теоріях проблема відповідальності пов'язана з проблемою свободи. Ступінь відповідальності зростає відповідно до розвитку громадських свобод, демократії, культури членів суспільства та можливості їх самореалізації, активності у розв'язанні суспільних проблем [10].

Різноманіття культурних феноменів усіх рівнів, не дивлячись на їх динамічність і відносну самостійність, організовані в цілісну систему. Їх системоутворювальним чинником є межові засади кожної, історично зумовленої, культури, що центруються довкола світоглядних універсалій, які у взаємодії і зщепленні задають узагальнений образ людського світу [див. 9]. Іншими словами, світоглядні універсалії – це категорії, що акумулюють історично накопичений соціальний досвід й у системі яких людина певної культури оцінює, осмислює і переживає світ, зводить у цілісність усі явища дійсності, що потрапляють у сферу її суспільного життя.

У будь-якому разі у системі універсалій культури відображені найбільш загальні уявлення людства про основні компоненти і сторони індивідуальної життєдіяльності, про місце людини у світі, про соціальні відносини, духовне життя і цінності сучасного світу, про природу й організацію її об'єктів тощо. Вони постають як своєрідні глибинні програми соціального життя, які спричиняють поєднання, відтворення і варіації всього різноманіття конкретніших програм поведінки, спілкування і діяльності, характерних для певного типу соціальної організації [9].

Отже, із вищенаведеного випливає, що явище відповідальності є багатоаспектним, закономірно аналізується науковцями як із психологічного, юридичного, соціологічного, так і з суто філософського поглядів. Окремі дослідники вказують на наявність інших різновидів відповідальності. Скажімо, традиційно виокремлюють економічну, професійну, політичну, екологічну відповідальності. Однак, на наше переконання, ці градації відповідальності належать до зазначених аспектів як підвиди, що розширюють їх психологічний зміст. Водночас зафіксована нами поаспектна чотириєдність відображає реалії суспільного життя і концептуально пояснює наповнення особистісного розвитку конкретної людини та особливості її міжсуб'єктних стосунків за критеріями свободи вибору.

1. Баранова С.В. Соціально-психологічна характеристика відповідальності особистості/ / Третьяченко В.В., Баранова С.В., Бочонкова Ю.О., Тереніна Л.В. та ін. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу: Монографія/ За заг.ред. Третьяченко В.В. – Луганськ: Світлиця, 2006. – С. 49–96.
2. Воронянський А.В., Борисов Г.В., Зайончковський Ю.В. Основы правоведения: Учебное пособие. Изд. 2-ое, испр. и дополн. – Х.: Парус, 2007. – 432 с.
3. Гуменюк О.Є. Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 81–92.
4. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь/ И.М.Кондаков. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 783 с.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
6. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
7. Свєчаревська В. Проблема психологічної структури відповідальності особистості// Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 33–38.
8. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, М.: Издательство АСТ, 2003. – 800 с.
9. Степин В.С. Культура// Вопросы философии. – 1999. - № 8. – С. 61–71.
10. Філософський словник соціальних термінів. – Х.: Корвін, 2002. – 672 с.
11. Фурман А.В. Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування// Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14.
12. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ MIND MAP ПІД ЧАС ПРОЕКТУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

**Марія ДУТКА**

*Розглядається Mind Map як нова технологія, з одного боку, структурування думок і знань, а з іншого – розвитку інтелектуальних здібностей.*

*Пропонуються рекомендації щодо створення асоціативних карт і їх використання у системі проектування модульно-розвивального підручника.*

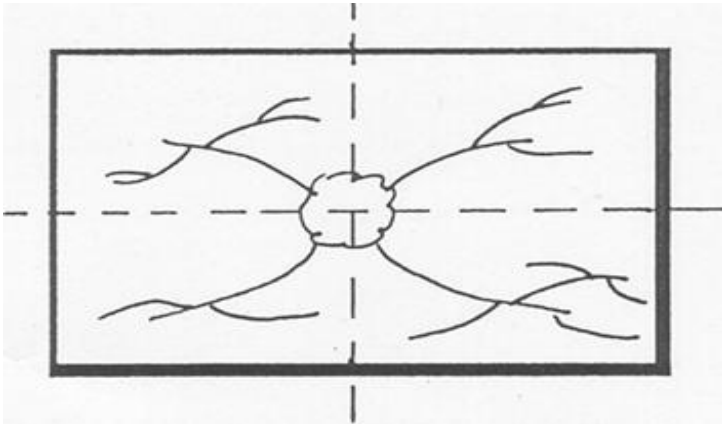
При проектуванні модульно-розвивального підручника [1] може бути використана адаптивна методика, яка об'єднує логічний та асоціативний підходи подачі навчального матеріалу, що дає змогу так підібрати і структурувати освітній зміст, що робота з ним не викликати відчуття надмірної складності низки навчальних задач та сприятиме подоланню несвідомих бар'єрів і перепон, котрі часто виникають при вивченні іноземної мови.

Дана методика лежить в основі зручної й ефективної технології Mind Map, яка сьогодні широко використовується в усіх сферах життєдіяльності людини, де вдосконалені знання та чітко організоване мислення сприяють успішному вирішенню дидактичних завдань. Науковці інших країн послуговуються найчастіше цим англійським терміном, або його транскрипцією (*майнд-менпінг*), у зв'язку з багатозначністю слова *mind* (*розум, пам'ять, думка, погляд*), хоча існують різні переклади, у яких поєднується слово *карта* з одним із цих значень (наприклад, *карта розуму, карта пам'яті, інтелект-карта, асоціативна карта, ментальна карта*).

Mind Map була розроблена англійським психологом Тоні Бузаном ще в минулому столітті [3], і відразу набула широкого застосування як технологія, з одного боку, структурування думок і знань, а з іншого – розвитку інтелектуальних здібностей. У деяких європейських країнах вона використовується для навчання дітей, починаючи з початкових класів. В Україні, на жаль, вона маловідома, а відтак її застосування є дуже обмеженим. Тому виникають запитання: що таке асоціативна карта?, як її створювати?, які в неї переваги і можливості застосування?

Асоціативна карта – відображення вдалого синтезу образного і вербального, у графічному вираженні “променевого”, мислення, що базується на закономірностях функціонування психіки людини. При її створенні відбувається максимальна активізація інтелектуальних резервів обох півкуль людського мозку: правої (відповідає за образне, асоціативне мислення) і лівої (відповідає за логічне, аналітичне мислення), що дає змогу оптимізувати системну роботу мозку. При цьому задіяні мислення, пам'ять, увага, сприйняття, емоції тощо, що допомагає глибокому та осмисленому оволодінню будь-яким вітакультурним матеріалом, у т. ч. й освітнім змістом [див. 1].

Mind Map як потужна графічна (візуальна) технологія є універсальним ключем до розкриття потенціалу людського мозку. Щодо створення й удосконалення цієї карти є ціла низка рекомендацій німецьких авторів (*рис.*) [2; 4; 5; 6]. Проте важливо виділити її основні характеристики: а) ключове слово, що відображає головну тему або ідею, записується у центрі; б) підтеми або складові ідеї виходять променями з центру як гілки з надписами ключових



*Рис. Узагальнений вигляд правильно створеної асоціативної карти  
(за М. Айппером 4, с. 14)*

слів; в) кожна гілка, своєю чергою, розподіляється на тонші гілочки з підпорядкованими підтемам поняттями; г) гілки формують з'єднану вузлову структуру, котру можна обвести контурно.

При створенні асоціативної карти важливо також дотримуватися таких правил: а) її структурування треба здійснювати від абстрактного до конкретного, від загального до спеціального; б) на кожній гілці карти, по можливості, фіксується одне ключове слово; в) доречно використовувати якнайбільше малюнків та символів (як відомо, один малюнок часом містить інформації більше, ніж 1000 слів); г) треба вагомість ключових слів виділяти різною величиною букв, товщиною ліній або різними кольорами; д) за потреби можна нумерувати окремі гілки карти.

Зображення нашого мислення за допомогою асоціативної карти має явні переваги порівняно з лінійним записом думок, а саме: 1) головна тема / ідея завжди знаходяться у центрі уваги і при першому погляді на карту зрозуміло про що йдеться; при цьому не потрібно витратити додаткові зусилля на зосередження уваги; 2) за допомогою гілок, що покликані бути скоріше асоціативними, аніж ієрархічними, завжди можна відобразити релятивне значення думки чи ідеї; 3) кожна нову думку і пов'язані з нею асоціації треба відразу занотувати, не затрачаючи часу і зусиль на встановлення лінійно-логічних зв'язків; 4) використання ключових слів у взаємозв'язку допомагає сконцентруватися на основному; при цьому економиться час (при написанні і читанні) та місце (при зображенні на аркуші паперу); 5) є змога всю інформацію компактно зобразити на одному аркуші, що сприяє її ефективнішому запам'ятовуванню і відтворенню; 6) карта ідеально активізує перебіг процесів повторення і систематизації матеріалу, наочно виявляє прогалини у знаннях; 7) вона може постійно розширюватися з появою нових знань та асоціацій; 8) кожна



зазначена асоціативна карта здебільшого має непересічну форму, й тому зміст її легко запам'ятовується.

Спектр застосування Mind Map, як відносно нової технології, студентами та їх наставниками дуже широкий, а саме: а) для запам'ятовування нового матеріалу; б) для ведення записів при читанні книг і статей та конспектування лекцій; в) для роздумів і зосередження уваги при підготовці курсових і дипломних робіт; г) для повторення, систематизації й аналізу вивченого перед екзаменами і самоперевірки під час іспитів; д) для індивідуального планування, моніторингу, усної чи письмової презентації дослідницьких проєктів; е) для проєктування підручників і підготовки навчальних матеріалів до кожного заняття зокрема.

Отже, використання технології Mind Map у системі проєктування модульно-розвивального підручника за умови її належного практичного втілення дає змогу: 1) зробити заняття більш творчими і привабливими як для студентів, так і для викладачів; 2) інтенсифікувати освітню діяльність студентів; 3) зосередити увагу на предметі вивчення і досягнути глибшого розуміння його змісту; 4) розвивати пам'ять та інтелектуальні здібності студентів.

1. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, – 2004. – 288 с.

2. *Beyer M.* BrainLand: Mind Mapping in Aktion, 2. Auflage. – Paderborn: Junfermann. – 1994, 151 s.

3. *Buzan T.* The Mind Map Book. – London: BBC World Wide Ltd. – 1993, 148 s.

4. *Eipper M.* Sehen, Erkennen, Wissen: Arbeitstechniken rund um Mind Mapping. – Renningen-Malmsheim: Expert-Verlag, 1998. – 118 s.

5. *Kirckhoff M.* Mind Mapping: Einführung in eine kreative Arbeitsmethode, 8. Auflage – Bremen: Gabal, 1995. – 112 s.

6. *Sventesson I.* Mind Mapping und Gedächtnistraining, 2. Auflage. – Bremen: Gabal, 1995. – 109 s.

---

## РЕФЛЕКСУВАННЯ ЯК ЗАСАДНИЧА УМОВА ДУХОВНО-ТВОРЧОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ

Ярослава БУГЕРКО

*У статті вперше методологічно обґрунтовується рефлексування як фундаментальна здатність людини до досягнення нею сенсу життя. У зв'язку з цим, спираючись на принцип кватерності як універсальну мислесхему, концептуально окреслена онтологія рефлексивно-творчого буття людини, що охоплює його основні виміри-інтенції.*

Сучасна епоха – час кризи традиційних зв'язків, втрати соціокультурної ідентичності індивідами і спільнотами. Людина змушена заново визначати своє місце у світі, знаходити (чи самостійно формувати) адекватні комунікативні структури самореалізування, будувати цілісну онтологічну картину власної діяльності та осягати засоби рефлексивного керування нею. Реалізація даного завдання неможлива без *рефлексивної інтенційності* та варіативно-змістовної рефлепрактики людини, котрі спричинюють саморозвиток особистості. Зауважимо, що, на відміну від інших типів психічного становлення, саморозвиток людини нічим необмежений і сутнісно нескінченний процес, оскільки “в ньому самому закладені рушійні сили і механізми прогресивних психічних змін, а формальну межу йому може поставити лише біологічна смерть людини” [5, с. 93].

Індивідуальний досвід особи служить матеріалом для виявлення смислопороджувальних можливостей людини, які забезпечують рефлексивний процес – осмислення, переосмислення і дієве перетворення дійсності її життєдіяльності. “Рефлексуюча” людина, на відміну від чуттєвої, діючої, думаючої, “дивиться на своє відчуття, пізнання, дії у цьому чуттєвому світі (онтологічна рефлексія), дивиться на себе як на таку, котра відчуває (гносеологічна рефлексія I рівня), та рефлексує (гносеологічна рефлексія 2 рівня), на засади, засоби і способи цієї своєї діяльності (методологічна рефлексія 2 рівня)” [1, с. 128]. Такій людині характерний набір різних типів рефлексивної свідомості і мислення – ситуативно мінливий, конфігурувальний спонтанно і часто невідконтрольний.

Воднораз О.С. Левінтон вважає, що кожна рефлексуюча особистість прагне до обмеженого числа типів рефлексії – свого улюбленого фаворитизованого вибору, який являє собою стійку конфігурацію особистісного, психологічного, свідомо-мисленнєвого портрету, саме такого, який забезпечує самопізнання та осмислення сутності свого буття, актуалізує цінності і приховані неусвідомлені смисли, які існують у нерозгорнутому вигляді, а відтак виявляє потребу їх структурувати, по-новому організувати.

Логотерапія стверджує, що людина відчуває потребу знайти сенс, виправдати своє буття, що, на думку В.Франкла, є її провідним потягом, а рефлексія – “неповним і вторинним модусом вихідної буттєвої спрямованості, подібно до того, як і самоздійснення, – похідний модус смислової спрямованості, інтенції до здійснення смислу” [6, с. 439]. Саме рефлексія виявляється кардинальним способом вирішення центрального протиріччя буття свідомості – протиріччя між поглинутою (безпосередньою) і трансцендуючою свідомостями. Донині, на думку В.І. Слободчикова, становлення рефлексивної свідомості в онтогенезі відбувається двома принципово різними шляхами: а) цілеспрямовано формується *зовнішня* (раціонально-розмірковуюча), інтелектуальна, предметно-операційна рефлексія, яка перетворює наявні умови буття у форму знань різного рівня організованості (від часткових уявлень до систем понять), та б) стихійно виникає *внутрішня* (координуюча), особистісна, ціннісно-смислова

**1 – наповнення свідомості людини новими смислами шляхом мисленнєвого осяянення її наявного ментального досвіду**

**2 – вихід у метаплан діяльності, творча самоактуалізація і само-реалізація, прагнення до вільного творення продуктивної свободи, краси, гармонії**



**4 – рефлексія на перспективу власного життя** (філософське осмислення сенсу життя, уявлення про своє місце в ньому, культивування саморозвивальної системи цінностей)

**2 – усвідомлення власної культурної самобутності** вияв універсального потенціалу особи

*Рис. Онтологія рефлексивно-творчого буття людини*

рефлексія, котра перетворює ці ж умови у визначення самобуття як полісемії Я (реальне, інтелігібельне, емпіричне та ін.). Тому реально постає потреба у дійсно цілеспрямованому забезпеченні розвитку ціннісно-сміслової рефлексії, яка передбачає справжню цілісність свідомості, автентичність Я та іманентність особистості стосовно світу в усіх його вимірах – моральних, естетичних і науково-теоретичних. Процес розгортання такої рефлексії відображає мислесхема (рис.).

Важлива передумова саморозвитку особистості – вміння переосмислити досвід своєї діяльності. Розвиток рефлексивних здібностей утворює підґрунтя для продуктивного мислення, панорамного світогляду, системи гуманних цінностей, а в перспективі – глибинних особистісних структур – архістеротипів. Вочевидь зрозуміло, що подекуди власний досвід особи може перешкоджати розвитку її творчого потенціалу. Засвоєні схеми мислення і закріплені взірці діяльності мають тенденцію відтворюватись, а тому спостерігається скутість людини освоєним способом, механічне наслідування вже наявного знання. Щоб вийти із цієї ситуації, потрібно немов піднятися над своїм знанням, зробити його об'єктом власного розгляду, критичної рефлексії. Коли людина усвідомлює зміст і способи здійснення своїх дій, то вона у ставленні до них стає вільною, а відтак може змінювати, вдосконалювати, переосмислювати і перетворювати власний досвід життєреалізування. Іншими словами, відбувається її вихід у метаплан діяльності, тобто у “план тих принципів, що лежать ніби над нею і разом з тим, котрі регулюють її протікання чи на яких вона вибудовується” [4, с. 36]. Це, зі свого боку, передбачає вироблення зовнішньої позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення, експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів діяльності духовного пошуку сенсозначеннєвих станів. Така позиція дозволяє реорганізувати наявний досвід, який стає животворним матеріалом для вияв у смислороджувальних можливостей й змістовно

забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієве перетворення найближчого довкілля. Тоді виникає відчуття наповненості новими смислами, а зміст минулого досвіду (в т.ч. і витісненого, невідрефлексованого, емоційно негативного) виявляється непересічною передумовою спроможності віділовати актуально досягнуті смисли в житті [5, с. 100].

Отож культивування у собі саморозвивальної системи цінностей, коли відбувається саморух смислів та їх самопородження, підносить особу до вершин унікальної самості та психокультурної самотності. Людина наближається до тієї межі самоактуалізації, яка для неї є гранично можливою у конкретному хронотопі ситуації. У такий спосіб вона дістає можливість самостійно вибирати і розвивати ціннісну систему координат свого життя і стосовно неї вибудовувати свою життєву траєкторію. Вершинний рівень – внутрішнє налаштування на духовне досягнення сенсу власного життя, тобто метаінтеграція найвищого багатомодальнісного ґатунку, котра характеризує особистість як повноцінного універсума [2, с. 33].

Людина сама організовує і спрямовує події життєвого шляху і таким чином унікає головної хвороби людства – безсуб'єктності. Людство не усвідомлює цілей свого розвитку, своїх можливостей, не бере належну міру на себе відповідальність за свої ж діяння. Вірусом безсуб'єктності заражені держави, етноси, різні типи спільнот, індивіди. У зв'язку з цим Р. Ділтс виділяє три типи вірусів – біологічний, комп'ютерний та ментальний (мисленнєвий) [3]. Особливості функціонування та механізм дії їх фактично однотипні. Біологічний вірус означає той шматок генетичного матеріалу, що становить неповну біологічну програму розвитку людського тіла. Аналогічно комп'ютерний вірус – це неціла й незавершена програма, що спочатку забезпечує просте відтворення собі подібних і розмноження, а потім, оскільки вірус не визнає і не поважає меж інших програм і чисел у комп'ютері, то він хаотично накладається на них, стираючи і заміняючи ці програми, що й стає причиною збою та серйозних помилок.

Ментальні віруси тотожні мисленнєвим, адже являють собою незавершену ідею, певну думку чи переконання, які створюють плутатину чи конфлікт. Самі собою ці думки і переконання не мають власної “сили” – вони оживають лише у випадку чиєїсь активної дії на них. Якщо людина сприйняла і спрямувала свої дії відповідно до даної думки, то водночас “оживила” це переконання і тепер воно стало “самоздійсненне”. Ментальні віруси створюють загрозу інформаційно-психологічній безпеці людини, оскільки їх мета – інформаційна дія і цілеспрямована зміна поведінки системи через механізми управління цією системою. Як і при рефлексивному керуванні, відбуваються зміни у поведінці та внутрішньому стані особистості. Однак якісна відмінність між цими способами керування полягає в тому, що вражена інформаційною зброєю (вірусом) соціальна система чи людина дотримується вже не стільки власних інтересів, скільки чужих команд та вказівок [3].

Однією з головних засад інформаційної безпеки людини, яку визначають як стан захищеності від дій, котрі здатні проти волі і бажання змінити її психічний стан і психодуховні характеристики, модифікувати поведінку й обмежити свободу вибору, є рефлексивність. Саме вона може знизити ризик

порушення інформаційної взаємодії людини із середовищем, оскільки відповідає за критичну оцінку інформації і трансформацію поведінки у здобуванні нового знання. Таким чином, рефлексивність слугує своєрідним “вбудованим фільтром”, що забезпечує гнучкість інформаційної взаємодії людини із довкіллям.

Розвиток рефлексивності сприятиме усуненню психологічних бар’єрів і блоків, а також буде допомагати людині у процесі “виведення самої себе в реальність буття” (за Д.О. Леонтьєвим). Тому рефлексивність не орієнтує особистість на конкретні соціальні еталони, а вчить її шукати або самостійно формувати власні життєві еталони. Рефлексивна позиція дозволяє побачити логіку пізнання світу у певному сутнісному саморозгортанні, а ставлення до інтенційних об’єктів з погляду цінностей та смислів, які є суб’єктивними засадами та мотивами, характеризує перехід до нової фази соціального розуміння – духовної, яка ґрунтується на переважанні емоційно-вольових та антиципууюче-креативних процесів [7].

Отже, духовне вивільнення людини від деструктивних обмежень та впливів довкілля сприяє самореалізації особистості (А.В. Фурман), поступовому духовному розкріпаченню, звільненню від диктату середовища і водночас більш чи менш добровільному перенесенні на себе відповідальності за власне життя, у тому числі, й психодуховне, за свій життєвий успіх та можливість реалізувати віднайдений для себе смисл.

1. *Богин В.* У знання – лицо его владельца // Народное образование. – 1989. – №2. – С. 126–132.
2. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.
3. *Дилтс Р.* Ментальные карты, “Мыслительные Вирусы” и Здоровье// <http://www.gipnoz.org>.
4. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
5. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 176 с.
6. *Франкл В.* О смысле жизни: Психология личности. – Т.1 / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах–М, 2000. – 448 с.
7. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

## ПАРАДИГМАЛЬНЕ ПІДҐРУНТЯ СТВОРЕННЯ НОВІТНІХ НАВЧАЛЬНО- КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ

Галина ГІРНЯК

*Виходячи з новітніх парадигмальних засад, виокремлено та диференційовано основні групи завдань, ознак та вимог, що ставляться до навчально-книжкових комплексів (НКК) при їх створенні.*

*Навчально-книжковий комплекс* – центральний інтегруючий елемент *системи засобів навчання* у вищій школі, що відображає *зміст вищої освіти* і є своєрідною моделлю вимог суспільства до *соціалізації* юнацтва. НКК – це також сукупність структурно та функціонально взаємопов’язаних психолого-дидактичних інструментів навчально-професійної діяльності студентів і викладача, у якій презентуються соціально-культурні межі окремого навчального курсу та нормативно задається конкретний державний освітній стандарт, що становить змістове ядро процесу культурунаступності. Зазвичай НКК містить такі одиниці навчальних книжок, що проєктуються і створюються одночасно: граф-схеми навчальних курсів; наукові проєкти навчальних модулів; модульно-розвивальні підручники (експериментальні, пробні, масові, для спецкурсів) і вкладиші до них; навчальні посібники (хрестоматії, довідкові видання, друквані наочні посібники тощо); практичні матеріали (бланки методик дослідження, робочі зошити, друквані роздаткові матеріали, керівництва до самостійної роботи); видання, що збагачують фонд загальнокультурної підготовки (художня література, спеціалізована література для поглибленого вивчення тощо); освітні програми самореалізації особистості, що забезпечують розвиток інтересів, мислення, уяви, самотворення власного Я та ін [3, с. 33; 1].

Для рефлексивного визначення методологічної позиції з даної проблематики доречно обрати адекватний парадигмальний підхід, котрий й уможливить реалізацію процедур постановки і вирішення актуальних або потенційних завдань. *Парадигмою* (від грецького *paradeigma* – приклад, взірець) первинно є сукупність передумов, що визначає конкретне наукове дослідження (знання) і визнається професійним загалом на даному історичному етапі. За А.В. Фурманом, в освітній сфері можна виокремити чотири парадигми – сциєнтистську, езотеричну, гуманітарну і вітакультурну [2, с. 48, 83]. Відповідно до кожної із них нами виділено чотири типи НКК, котрі диференціюються за цілями, функціональними ознаками і вимогами, що ставляться до них (*рис.*).

У нашому досвіді вітакультурна парадигма освіти і методологія фундаментального соціально-психологічного експерименту відіграють роль вартісно-світоглядного підґрунтя у проєктуванні та створенні програмово-методичних засобів викладача і студентів. Відповідно до цієї якісно нової освітньої парадигми НКК як центральна ланка методично-засобового забезпечення навчального курсу перш за все є інструментом духовно-індивідуальної адаптації освітнього змісту до особистісних потреб та психологічних властивостей наступника і водночас чинником розвитку його мотиваційно-сміслової сфери.

Парадигмальна криза традиційної моделі освіти, що спрямована на передачу найважливіших знань, формування умінь і навичок, вимагає шукати альтернативні, психологічно інтенсивні освітні моделі, котрі б змінювали існуючу систему організації навчання, її психодидактичне та оргтехнологічне наповнення. Отож на часі створення психологічно повноцінних, високопроєктивних, цілісних і розвивально зорієнтованих

**Мета НКК**

**Психокультурний і психодуховний розвиток особистості викладача та студентів**



**Принципи проєктування, створення та експертизи НКК (за А.В. Фурманом)**

<b>Загальноосвітні</b>	Ментальності	Духовності	Розвитковості	Модульності
<b>Похідні</b>	Історичності, рефлексивності, адекватності	Гуманності, доступності, причетності	Змістовності, формовідповідності, динамічності	Метасистемності, поліфункціональності, рекурсивності

**Вимоги до НКК**

<i>Психофізіологічні (санітарно-гігієнічні)</i>	<i>Психолого-дидактичні</i>	<i>Книгознавчі (економічно-виробничі)</i>
---	-----------------------------	---

**Рис. Парадигмальне підґрунтя різних типів НКК як система цілей-завдань, функціональних ознак, принципів проєктування і нормативних вимог**

НКК, що емпірично підтверджують теорію, методологію і технології модульно-розвивальної освіти.

1. Гірняк Г.С. Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогічна проблема // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 28–32.
2. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
3. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## МОДУЛЬ 8 (2008 рік)

Хто любить навчання, той  
любить пізнання,  
а хто докір ненавидить, той  
нерозумний.  
Добрий від Господа має  
вподобання,  
а людину злих замірів  
осудить Господь...  
(Біблія. Пр. 12. – 1–2. С. 645)

### БІЦИКЛІЧНА МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСІВ РОЗУМІННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

*У статті вперше, на основі набутого досвіду проблемно-модульної мислєдіяльності, яка результативно осіла в концепції повного функціонального циклу процесів соціального розуміння, котрі розгортаються за модульно-розвивальної системи освіти (**передісторія**), презентується новостворена **біциклічна модель організації процесів розуміння за інноваційно-психологічного часопростору локальних освітніх трансформацій та обґрунтовуються її базові категорії, принципи, концепти (новітня історія), а також виголошуються тези нового бачення процесів соціального розуміння у контексті методологічного зреалізування постмодерністських настановлень (постісторія). У підсумку розуміння, постаючи як повновагомий об'єкт професійного методологування, вивчається як нелінійна, фрагментарна, контекстуальна, ситуаційна, непередбачувана, подієва і багатопроцесна наявність-феномен-ефект.***

**Передісторія.** У 1995 році нами запропонована теоретична модель соціального, а фактично – освітнього, розуміння [3, с. 34; 6, с. 18], яка успішно апробується тривалий час у процесі виконання педагогічним колективом



ЗОШ I–III ступенів №10 м. Бердичева завдань програми дослідно-експериментальної роботи з теми “Школа розуміння” [10]. Вона фіксує фази, ступені, доміанти, етапи, засадничі психокультурні процеси і механізми циклічного перебігу процесів зазначеного розуміння, котрі науково проєктуються, а потім психомистецьки зреалізуються, зважаючи, з одного боку, на концептуальний формат дидактичного модуля, з другого – на інноваційний досвід проходження вчителями та учнями, викладачами і студентами навчальних курсів, ще з іншого – на закономірності і параметри безперервної модульно-розвивальної взаємодії як реальної основи паритетної освітньої співдіяльності учасників організованого навчання (*рис. 1*). У підсумку кожний наступник, миследіяльно освоївши дві фази (інтелектуальне і духовне) і п’ять ступенів (фактологічне, змістове, особистісне, антиципуюче, креативне) розуміння, має змогу:

- максимально для свого потенціалу розширити поле розуміння й, відповідно, осмислення світу завдяки актуалізації певних пластів соціально-культурного досвіду, що організовані як окрема наукова чи навчальна дисципліна;

- піднятися від інформаційного та змістового розуміння як базових процесів означеного та осмисленого світосприйняття до антиципуючого і креативного як вершинних, екзистенційних, мистецько-творчих;

- істотно збагатити, зважаючи на повноту самозреалізування свого позитивного розумового та особистісного потенціалу, індивідуальний досвід новими контекстами і модусами значень і смислів, що освоюються ним у процесі переходу від інтелектуального розуміння до духовного;

- долучитися до групового зреалізування взаємоспрямованих механізмів занурення у найзмістовніші пласти соціокультурного досвіду і водночас до вивільнення від їх обмежень в актах самопізнання, самовизначення, самотворення й самоздійснення, причому на підґрунті конкретного освітнього змісту та з орієнтацією від почергового переважання спочатку процесів пам’яті, навчіння, мислення і добування (пошукування), потім переживання, збагачення, уявлювання, прийняття і поширення, й насамкінець – внутрішньої свободи, креативності, спонтанності і творення;

- піднятися від вихідного буденного рівня розуміння (так зване “розуміння в бутті”) до спонтанно-духовного, або ще освітньо-екзистенційного розуміння буття, й у такий спосіб оптимізувати своє розумове, соціальне, рефлексивне і духовне зростання під час проходження певного навчального курсу в інноваційному часопросторі модульно-розвивальної освіти.

**Новітня історія.** Успішна багаторічна апробація вищезгаданої моделі у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [2; 3; 8; 9] у проєкції на досвід професійного методологування [7] уможливили побудову більш загальної, власне *методологічної, моделі організації процесів розуміння*, що названа нами біциклічною, тобто подвійно циклічною (*рис. 2*). У зв’язку з цим вдаємося до більш розгорнутих коментарів і рефлексивних узагальнень.

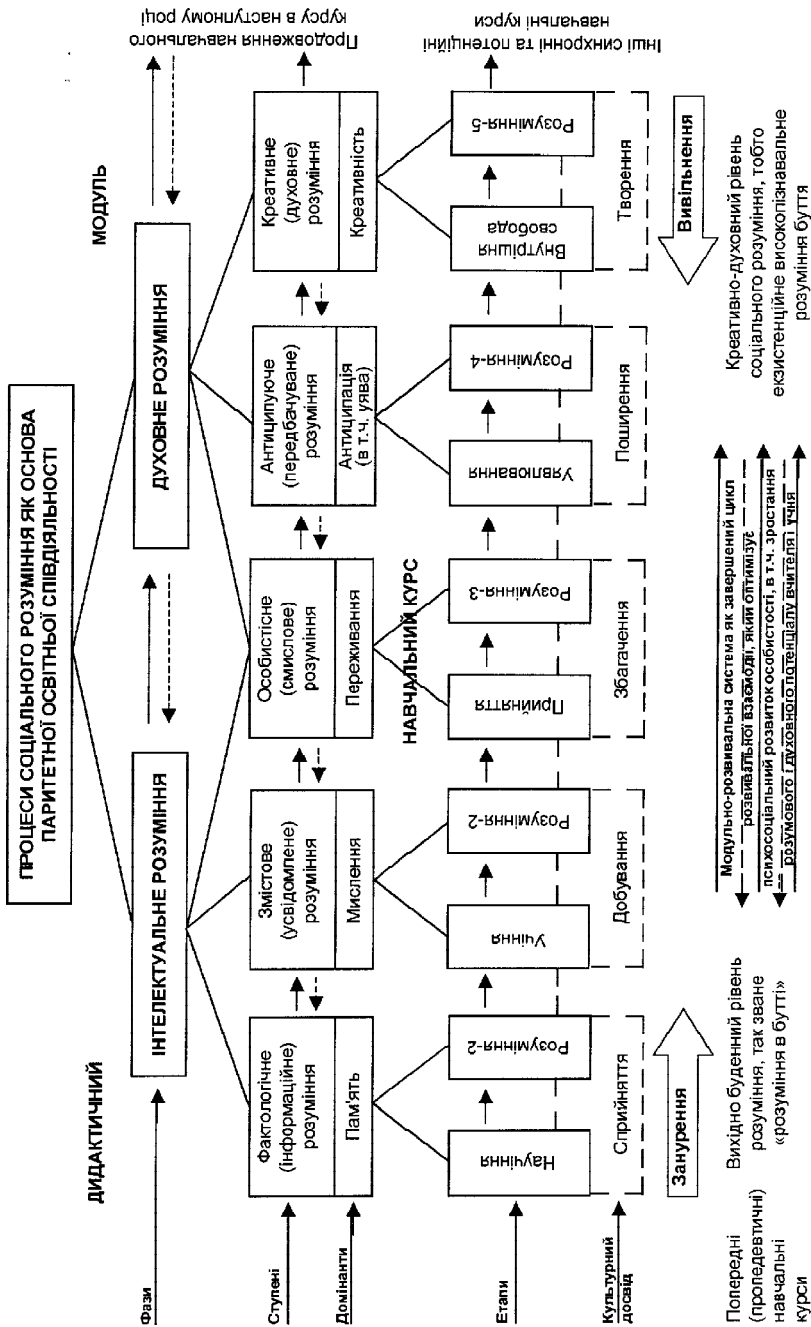
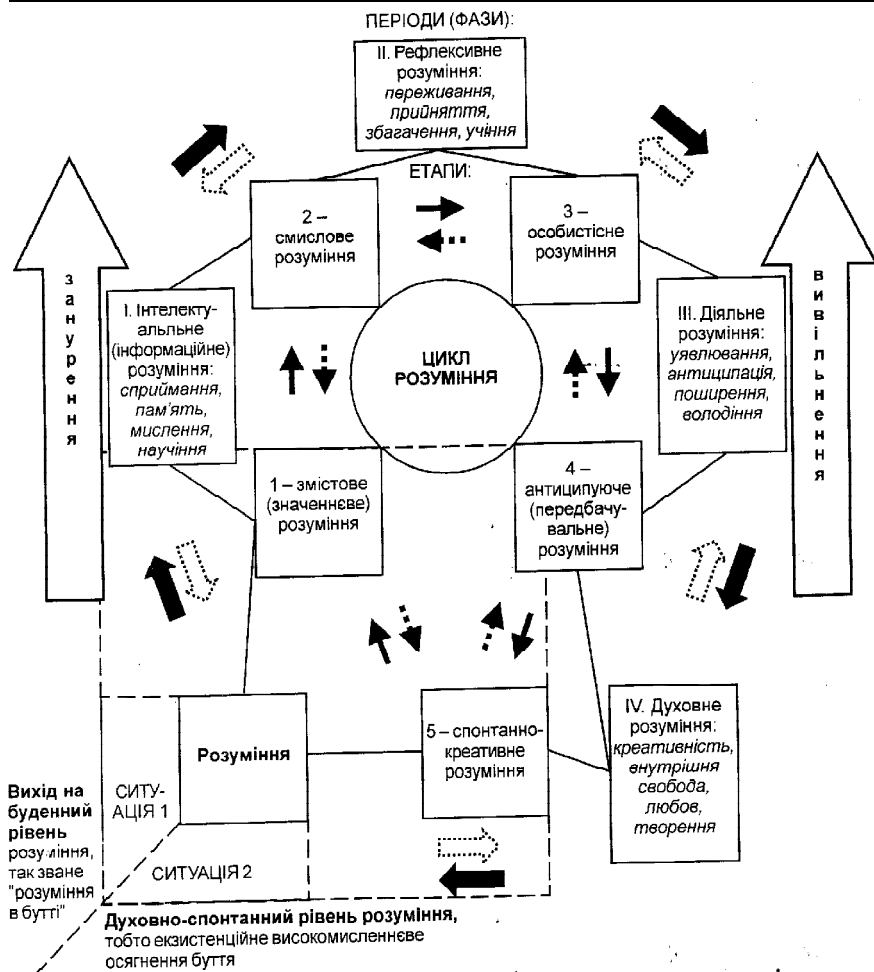


Рис. 1. Повний функціональний цикл процесів соціального розуміння за модульно-розвивальною системою освіти



*Рис. 2. Біциклічна модель організації процесів розуміння за модульно-розвивальної системи освіти*

1. Проходження учнем (студентом) навчального курсу може здійснюватися у формі психологічного занурення у зафіксований цим курсом фрагмент соціально-культурного досвіду. Тоді має місце своєрідна суб'єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цінностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоніфікованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внутрішні надбання її ментальної неповторної

індивідуальності. Це явище-процес і назване нами **зануренням**, яке щонайперше здійснюється у соціальній організації за допомогою мови і мовлення як найбільш універсальних опосередкованих способів культурного зростання особистості.

2. *Соціально-психологічне занурення* – це не лише основний механізм культурного розвитку особистості, а й чинник розгортання навчального та освітнього розуміння. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміння активність. Водночас має місце обопільне спричинення у розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення зумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення та особистісного ситуаційного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

3. Закономірністю психодуховного розвитку у процесі організованої освітньої діяльності особистості є те, що здійснюється її *поетапне занурення* у соціально-культурний зміст певного навчального курсу в контексті розгортання тенденцій до **внутрішнього вивільнення**. Вихідний етап характеризується пізнавальною поінформованістю, яка створює фактологічну базу наступної осмисленої мислеактивності, де природно переважають процеси пам'яті і навчання; перший вирізняється змістовною (теоретичною) мисленнєвою діяльністю, в якій учень набуває статусу повноцінного суб'єкта учіння, щораз означуючи своє поле пошукування; другий актуалізується як внутрішнє прийняття особистістю оточення і себе в ньому, але не стільки пізнавальними засобами, скільки афективними (переживання, інсайт, катарсис), коли перед учнем немов відкривається світ смислів і водночас він відкритий для цього світу; третій, завдяки особистісним детермінантам, чинникам та умовам, створює особливий місток між рефлексивним і діяльним видами розуміння, що дає змогу зліквідувати великий бар'єр між ними, створений традиційною системою вербального навчання; четвертий утворюється за переважання глибинно-антиципууючого осягнення досвіду за допомогою уяви, фантазії, уявлювання й результативно забезпечується не лише стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм (проектом) здійснення великих завдань, а й діяльною участю кожного у створенні власних інноваційних засобів і продуктів (учнівські міні-підручники, наукові проекти, мислесхеми, освітні сценарії, літературні твори тощо); п'ятий уможливується тільки в освітній діяльності творчих особистостей, оскільки окреслює найвищі рівні практичного втілення духовного розуміння – спонтанно-креативне творення культурного досвіду за законами людської мудрості, краси, добра, свободи, гармонії. Це і є перше, або внутрішнє, коло-цикл розуміння.

4. Модульно-розвивальна система реалізує *структурно-функціональну модель соціально-психологічного розуміння*, відповідно до якої проходження

вчителем і учнем навчального курсу організується у чотири фази другого, або зовнішнього кола-циклу розуміння – інтелектуальне, рефлексивне, діяльне, духовне, котрі конкретизуються у сукупності різноаспектних процесів першого кола, у тому числі актів мисленнєвого відтворення особистістю зовнішнього і внутрішнього світів – сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуючих і духовно-креативних, що й спричинюють глибинне осягнення значень, смислів, суті, контексту. При цьому освітнє розуміння становить важливу умову і водночас продукт спілкування та спільної освітньої діяльності учасників навчання, які у взаємодоповненні забезпечують проходження кожним п'яти рівнів особистісного розуміння, предметом якого є різні *ступені-механізми внутрішнього прийняття* соціально-культурного досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. “Процес розуміння один одного являє собою свосерідний прогресуючий рух-поступ через різні рівні схожості, сутнісно постаючи функціональним соціальним процесом, який повідомляє нас про розвиток відношень як про послідовне серійне конструювання системи значень особистості ...” [13, с. 516]. У такий поліпроцесний спосіб технологічно організується модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної взаємодії вчителя і учня, що оптимізує їхній психодуховний розвиток, у т.ч. зростання розумового, особистісного та морального потенціалу.

5. Модульно-розвивальна освітня технологія не просто враховує ситуативність розуміння і те, що перехід від ситуації 1 до ситуації 2 займає навчальний рік чи, принаймні, півріччя, а ще й психодидактично програмує оптимальну наступність гірлянд навчальних, виховних, рефлексивних і самореалізаційних ситуацій. На кожному новому періоді освітнього розуміння вчитель та учень, означуючи та осмислюючи ті чи інші навчальні обставини, ситууюють актуальний часопростір розвивальних взаємостосунків, вибудовують, реконструюють і діють в особистісних проблемних, критичних, конфліктних і навіть кризових ситуаціях освітнього спрямування. У зв'язку з цим Г.П. Щедровицький пише, що “кожен розуміє через вплив на нього тієї ситуації, у якій він перебуває..., відповідно до своєї ситуації. І при цьому ми здебільшого це розуміння називаємо словом “смісл” [4, с. 46]. Тому в системі інноваційного навчання знання й уміння не становлять самоціль, а є підґрунтям різних діянь у змінних, практико-зорієнтованих, освітніх ситуаціях нормативного, аксіологічного та психодуховного змісту. І це закономірно, адже “для того щоб зрозуміти щось по справжньому, треба увесь час переводити це в дію. Тільки тоді, коли людина починає діяти, вона й з'ясовує, адекватно чи неадекватно зрозуміла. Тому що у самому розумінні немає відмінності між правильним і неправильним, ця відмінність визначається дією. Дія є критерій правильності розуміння” [4, с. 49].

6. Розгортання процесів соціального розуміння за інноваційної системи освіти здійснюється в актах внутрішньої-зовнішньої мови-мовлення учня, виявляючи мотиви, цілі, зміст адресованої йому інформації, дії, енергії. Тому

в основі такого розуміння завжди знаходиться доцільне (практичне, уявне чи мисленнєве) перетворення предмета потреби, яке “співвідноситься із загальним смислом мети перетворення” [12, с. 271]. Водночас освітньо зорієнтована розуміннєва діяльність – це специфічно ментальний стан свідомості, коли особа усвідомила, прийшла до висновку, до впевненості, що ті її висновки-аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту того чи іншого об’єкта-предмета, дії-впливу, або ж регулюванням інших людей [12, с. 488]. У цьому контексті, – пише білоруський психолог В.О. Янчук, – “конструювання значень, розуміння, схожість чи єдиносутність з іншою людиною є процесом нескінченного встановлення і зміни різних складових безперервного процесу відношення. При цьому психологічну схожість корисніше розглядати як продовжувальний активний процес конструювання, а не як певний стан” [13, с. 516].

7. Індивідуальний поступ кожного наступника до вищих рівнів (механізми, способи, форми) соціального розуміння, розпочинаючись фактологічним й завершуючись екзистенційним, забезпечує: а) смислове проникнення у сутність предметів, б) особливий ментально-мисленнєвий стан суб’єкта розуміння, в) інтимне прийняття предмета (об’єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його задіяння до власного співбуття [10, с. 13], г) виникнення і формування у свідомості освітньої діяльності і соціального мислення. На вершині навчального порозуміння – *цілеспрямоване творення* особистістю духовних потреб і вчинків, етнонаціонального і власного ментального досвіду за законами істини, добра, краси, гармонії, вічності.

Отже, за модульно-розвивальної системи навчальний процес організується за **закономірностями** соціального розуміння, яке на рівнях:

а) *загального* – це соціально організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідуються у перші роки його життя) до високопізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креативне розуміння;

б) *особливого* – це спільна, проблемно-діалогічна активність учителя та учнів, котра спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо- й авторозуміння; основні ознаки цієї цілісності: а) конкретність (за Гегелем – єдність різного), б) визначеність (скінченність, обмеженість цілого), в) системність (упорядкованість, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, освоєння, кристалізації, самоактуалізації тощо);

в) *одиночного* – зовні оптимізоване суб’єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-практичного буття особи, що спричинюють розвиток і прискорене зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності, вчинків, творчості [10, с. 12];

г) *конкретного* – відображає ситуаційність і контекстність розуміння як процесу й водночас як одну із центральних людських функцій, котрі

означають здійснення акту пристосування всього, що сприймається, осмислюється, переробляється чи твориться людиною відповідно до своїх дій у певній ситуації, або внутрішньої роботи з організації низки нових дій із тими чи іншими образами, знаками, символами, текстом чи часопросторовим контекстом; відтак розуміння потребує зважених діянь у конкретних ситуаціях, які, зі свого боку, є критерій його правильності і повноти;

д) *універсального* – це найвагоміша процедура осягнення чи породження як смислу, так і смислових модулів, гірлянд, полів і навіть онтологій, котра спричиняє потребу в пізнанні та мисленні й становить певний спосіб експлікації того, що визначально передзадано (наприклад, у життєвій ситуації чи тексті), або продукування нового знання у єдності з іншими аналітичними та рефлексивними процедурами; водночас воно передбачає інтерпретацію та можливість переінтерпретації символів, схем, моделей, текстів, також його визначення як “інтуїтивного проникнення одного життя в інше” (В. Дільтей), як передумови будь-яких мисленнєвих процесів, актів і діянь; отож у цьому методологічному ракурсі розуміння – це “онтологічне визначення людського буття, яке задає його непереборний горизонт” (М. Хайдеггер), пошук герменевтикою смислу в ролі власного предмета і водночас процедур приписування значень, уміння діяти відповідно до соціокультурного контексту, а відтак і таке онтологічне самовизначення людини, котре повноформатно наявне у площині її практичного ставлення до світу і практичності розуму зокрема, коли розуміння утверджується як властивість природно створеної події [див. 1].

**Постісторія.** Пропонована біциклічна модель вочевидь задає нове бачення процесів соціального розуміння головню завдяки методологічному зреалізуванню *постмодерністського настановлення* стосовно:

а) *нелінійності* реального процесного перебігу розуміння як специфічної психосоціальної динаміки і воднораз непересічної події-факту;

б) *фрагментарності* впливу як минулого (тенденція), так і майбутнього (інтенція) на саморозгортання процесів розуміння Вчителя і Учня у контексті їх організованої освітньої взаємодії;

в) *контекстуальності* актуалізованих актів означення та осмислення, котрі у структурно-функціонально-спонтанному потоці розуміння організуються принаймні двоциклічно; відтак кожен із нас конструює значення і здобуває смисли із різних наявних форм співбуття (візуальні картини, часопросторова динаміка подій, тексти тощо);

г) *ситуаційності* реального руху-перебігу процесів розуміння, котра конструюється людиною під загальним впливом контекстуальності суспільного життя і з допомогою таких найвагоміших для руху-поступу цих процесів засобів, як значення і смисл, причому перше – розкодовується, набувається, конструюється, а другий – породжується, відкривається, твориться;

д) *непередбачуваності* розуміннєвого осягнення моментів довікліленнево організованого теперішнього, тому будь-яке смислопородження “двоспрямоване, тобто задає шлях, який смисл наслідуює і який він примушує розгалужу-

ватися” (Ж. Делез), а розгортання розумінневого потоку біциклічне, де кожний цикл являє собою динамічно пульсуюче опашало (рос. – веер) імовірних виборів залежно і від психодуховних форм того, хто породжує процеси розуміння, і від “актуальної лінії адаптації” (А.В. Фурман, І.С. Ревасевич), і від того чи іншого соціокультурного контексту;

е) *подієвості* як своєрідного дискретного підсумку розуміння-феномена-ефекта, який є неповторно унікальний, зважаючи на непересічність як внутрішнього світу людини з її центром Я, так і на ситуаційний та середовищний контексти її життєреалізування;

є) звідси *багатопроектність* перебігу розумінневих процедур, котра не лише задає певний обсяг означування та конкретну вагомість осмислення, а й може теоретично (ідеально) проектуватися як основа інноваційних освітніх систем і технологій.

У цьому сенсі для нас немає сумніву, що за модульно-розвивальною освітою майбутнє, вірогідно віддалене і вкрай нелінійне. Проте це не означає, що його не потрібно наближувати, причому не тільки мисленнєво, рефлексивно чи проектно, а й активними діями і публічними подієвими акціями у різних суспільних вимірах громадянського сьогодення, професіоналізуючи і навіть інституціоналізуючи продукovanу нами багатоканальну інноваційність соціогуманітарного спрямування.

1. *Абушенко В.Л.* Понимание // Новейший философский словарь / Сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов; науч. ред. М.А. Можейко, Т.Г. Румянцева; отв. секр. и ред. А.И. Мерцалова. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 767–769.

2. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.

4. 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.

5. 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.

6. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.

7. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

8. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

9. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

10. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995-2007 роки. – К.–Бердичів, 1996. – 35 с.

11. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 760 с.

12. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное радио, 1998. – 768 с.

13. *Янчук В.А.* Введение в современную социальную психологию: Уч. пособие для вузов. – Мн.: АСАР, 2005. – 768 с.



## МОДЕЛЬ РІВНІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*Теоретично обґрунтовуються ситуативний, дискусійний, лідерський і далекосяжний рівні громадянської відповідальності особистості. Вершинним є далекосяжний, зреалізування якого уможливорює організацію людиною своєї життєдіяльності не тільки за умови “тут-буття”, а й “так-буття”, а також вказує на її високу суспільну активність.*

На сьогодні важливого значення набуває громадянська відповідальність людства за своє теперішнє і тимчасово віддалене майбутнє. Яке воно буде – гармонійне, стабільне, з високим рівнем забезпечення чи, навпаки, агресивно-емоційне – залежить від життєвої позиції кожного громадянина і тих соціально-політичних процесів, котрим народ дає змогу відбуватися в державі. Адже від того, з якими побутовими, економічними, соціальними або політичними настановленнями зріле покоління постає в очах молоді, з такими самими нащадки прийдуть до своїх дітей. Це схоже на “політика, котрий хоч би як ґрунтовно діяв, усерівно він – не первинний творець, а витвір суспільства, справу якого узяв у свої руки. Отже, він відповідає не за те, що зробив, а за те, що його зробило, тобто він відповідальний за таких, як сам, тобто за тих, з кого утворюється суспільство даного моменту, відтак за успадковану країну сучасників, які довірили йому владу. Він повинен передати отриманий спадок у невизначене майбутнє” [2, с. 192]. І далі: “... держава може бути доброю лише тією мірою, якими добрими є її громадяни...” [2, с. 259]. Отож найкраща держава – це та, функціонування якої громадяни найменше помічають.

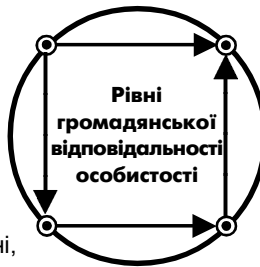
Громадянська відповідальність кожного з нас є наріжним каменем сьогодення та майбутнього у тому числі. Вона охоплює, з одного боку, правовий бік, а з іншого – моральний. “Звісно, політична діяльність на противагу приватній має більшу довгочасовість своєї дії і відповідальності” [2, с. 33, 34], оскільки від неї залежить як прийняття законів, Конституції тощо, так і те, як вони діятимуть у країні. Тому постає проблема пошуку змісту і функцій “далекосяжної громадянської відповідальності” [2] перед молоддю, яка давала б уявлення про непередбачувані її наслідки не тільки за умови „тут-буття, а й за так-буття” [2, с. 69]. Ця моральна якість, як висока форма активності людини, виникає у результаті інтеграції багатьох рис (причетності до свободи, співпереживання, самодисципліни і т. ін.). Саме вона підтримує готовність особистості вдосконалюватися і духовно розвиватися.

**1 – Ситуативний**

(переважає вигода й обов'язок) співвідноситься із безвідповідальністю

**4 – Далекосяжний**

(ґрунтується на добровільності, свободі, рефлексії, вчинковій післядії) співставляється із надвідповідальністю

**2 – Дискусійний**

(ґрунтується на зобов'язанні, життєвій позиції) відображає майже чи повно невідповідальність

**3 – Лідерський**

(переважає наполегливість, самостійність, самоаналіз, самоорганізація, самоконтроль) співвідноситься із відповідальністю

**Рис. Рівні громадянської відповідальності особистості**

Загалом, беручи участь у політичних процесах, громадянин держави формовиявляє свою соціально-політичну активність на пізнавально-когнітивному, комунікативному та поведінковому рівнях (Л.О. Кияшко). Підґрунтям цієї активності дослідниця вважає міру розвитку громадянської відповідальності, а провідним стимулом – мотивацію, яка опосередковує ці формовияви та типи політичної участі (ситуативно-діалогічний, творчо-аналітичний, лідерсько-активізуючий, переконувально-впливовий тощо). Звичайно, у цьому випадку важливе місце займає далекосяжна громадянська відповідальність, яка охоплює і теперішнє, і майбутнє (див. *рис.*).

Громадяни країни, котрі, невідаючи про це, буденно зреалізують зазначені рівні відповідальності у своєму житті через освоєні ними стратегії взаємодії, дають приклад для молодого покоління, яким чином вони, із переліку запропонованих, переважно користуються. І, відповідно, наступники, маючи вироблені установки, копіюють дорослих. Серед загалу людей далекосяжна надвідповідальність є рідкістю. Молодь нашої держави в основному керується дискусійно-невідповідальним або лідерсько-відповідальним рівнем життєзреалізування. Так формується громадянська свідомість, яка успадковується першими шляхом різнобічних взаємостосунків із старшим поколінням.

Зазначені на рисунку рівні співвідносимо із запропонованими нами видами громадянської відповідальності [1, с. 90]. Зокрема, *невідповідальність* охоплює такі підвиди: вкрай низький (безвідповідальність – нижній межовий полюс), дуже низький, низький; *відповідальність* розмежовується на нижче середній, середній, вище середній; а *над-*

*відповідальність* обіймає високий, дуже високий, вкрай високий (верхній межовий полюс) підвиди. Далекосяжний рівень громадянської відповідальності співставляється із високим видом надвідповідальності. Дуже високий і вкрай високий підвиди – це своєрідна верхня межа “маятника”, що є певним відхиленням. Теж саме стосується і вкрай низької безвідповідальності. Тому останню поєднуємо із ситуативним рівнем, де все ж таки, мабуть, дуже рідко можлива, залежно від обставин, крихітна відповідальність, але це, сутнісно, безвідповідальність.

Нинішні зміни, котрі відбуваються в суспільно-політичному житті нашої держави (започатковані різні реформи – економічна, правова, адміністративна, освітня та ін.), потребують формування високого рівня громадянської відповідальності молоді. Остання, як відомо, являє собою соціально-демографічну групу, яка переживає період становлення соціальної зрілості, їй властиві динамічність, творчість, активність, інтенсивні метаморфози в моральному дозріванні, адаптивність та ініціативність тощо. Тому цікаво і доцільно досліджувати саме цю категорію населення, оскільки вона з часом займатиме провідні позиції в управлінні життєдіяльністю соціуму, а також в майбутньому вирішуватиме проблеми державної вагомості. Це актуально ще й тому, що сьогоднішня молодь опинилася в соціально-економічній та духовній кризах, котрі знецінюють загальнолюдські чесноти – почуття любові та відданості Батьківщині, національної гідності та милосердя. Зазначені зміни почасти деморалізують юне покоління, що обертається небезпекою для майбутнього України-держави. Ось чому теперішня політична ситуація вимагає також вироблення нових підходів до молодіжної політики, вивчення проблем формування високих рівнів громадянської відповідальності юні.

1. *Гуменюк О.* Психологічний аналіз громадянської відповідальності особистості // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 81–92.

2. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації: Пер. з нім. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.

## МОТИВАЦІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНСТРУКТ

Олександра БУГОСЛАВСЬКА

*У статті методологічно обґрунтовані поняття “мотив” та “мотивація” як теоретичні конструкти. Розглянуті внутрішні передумови розвитку мотиву як психологічного явища. Описана структура мотиваційної сфери як циклічне нарощування спонукальних тенденцій, сил, здібностей.*

Проблема мотивації та мотивів поведінки і діяльності є однією з центральних у психології. Б.Ф. Ломов, наприклад, відзначає, що у психологічних дослідженнях діяльності питанням мотивації належить провідна роль. Він пише про це так: “Трудність тут полягає у тому, що в мотивах і цілях найбільш виразно виявляється системний характер психічного; вони постають як інтегральні форми психічного відображення. Звідки беруться і як виникають мотиви і цілі індивідуальної діяльності? Чим вони є? Розробка цих питань має величезне значення не тільки для розвитку теорії психології, але й для вирішення багатьох практичних завдань” [5, с. 205].

Саме тому у психолого-педагогічній літературі широко обговорюються проблеми мотивації, передусім між собою дискутують основні її розробники – Ю.М. Орлов, В.Г. Асєєв, С.С. Занюк, Л.І. Божович, І.С. Багракова, З.Г. Вершловської, О.С. Гуменюк, Т.В. Зеєр, Л.Р. Мітіна, З.Ю.Полуйкова, Е.П. Ільїн, І.І. Проданов, А.П. Тряпціна, Н.В. Чекальова, А.И. Щербаков та ін.

Погляди на психологічну суть мотиву в науковців істотно розходяться. Але, не дивлячись на це, всі вони однакові в одному: за мотив приймається якийсь один конкретний психологічний феномен. Причому в кожній моністичній концепції психічної діяльності розвиток одержує одна зі сторін мотивації. Так, у багатьох роботах потреба розглядається як спонука дій, діянь, поведінки і вчинків людини [3, с. 6]. Визначення мотиву як потреби дає змогу одержати відповідь, чому здійснюється активність людини, обґрунтування замість мотиву мети виявляє те, для чого уможливується ця активність, а прийняття за мотив стійких властивостей особистості вказує, чому обрані саме ця мета і цей спосіб її досягнення.

Вочевидь спонукання у вигляді мотиву розкриває тільки енергетичну сторону психічної діяльності. Тому очевидно, що вирішення питання про суть мотиву як підстави і спонуки до активності можливе лише при об’єднанні існуючих поглядів у єдиний і несуперечливий концепції. Зокрема, останніми роками стають актуальними концептуальні підходи, в яких детермінація поведінки і діяльності зумовлюється не просто розрізненими чинниками, а їх сукупністю, кожний з яких виконує у цілісному процесі спричинення певні функції (Б.Ф. Ломов, В.А. Іванников, М.Ш. Магомед-Емінов). Звідси мотив правомірно розглядати як складне інтегральне психологічне утворення [3, с. 15]. Він як усвідомлена спонука для певної дії, власне, й формується залежно від того, як людина враховує, оцінює обставини, у яких перебуває, як повно приймає мету, котра перед нею постає. У цьому разі й народжується мотив у його конкретній змістовності, значущий для реальної життєвої дії. Таким чином, до внутрішніх передумов розвитку мотиву як психологічного явища належать установка, певна потреба, усвідомленість, мотиваційна тенденція (*див. рис. 1*).

Залежно від того, на якій стадії зупиняється мотиваційний процес, яка повнота усвідомленого розуміння причин новопосталої спонуки, а відтак і ступінь задоволення потреби (досягнення мети чи запланованого результату) мотиваційні утворення є різноструктурними. В одному випадку – це сукупність чинників, котрі підтримують і спрямовують поведінку людини,

**1 – установка**

як готовність, схильність суб'єкта до майбутньої дії, діяльності чи вчинку

**2 – потреба:**

психічне явище відображення об'єктивної нестачі в чому-небудь організму чи особи

**4 – мотиваційна тенденція**

як інтенціальність до внутрішньої активності-діяння

**3 – усвідомлення нестачі**

як процес осягнення свідомістю суперечностей між актуальними потребами

*Рис. 1. Внутрішні передумови розвитку мотиву як психологічного явища*

в іншому – цілий модус мотивів, ще в іншому – енергоспонука, яка продукує активність організму і визначає його спрямування. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності, як діяння мотиву і як механізм, котрий визначає виникнення, спрямування і способи здійснення конкретних форм діяльності, як сукупна система процесів, котрі спричиняють дію спонукання і домагання [6, с. 461]. Звідси всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків: перше розглядає її із структурних позицій – як сукупність спонук-чинників чи мотивів, другий – як динамічне утворення, тобто як процес чи механізм.

Оскільки процес мотивації не спостерігається безпосередньо, то він не може бути сприйнятий як факт дійсності, що істотно утруднює його психологічне пізнання. Водночас як процес-стан, котрий не підлягає безпосередньому спогляданню, характеризується внутрішньою умовністю, що все ж полегшує розуміння джерел-спонук людської життєдіяльності. У цьому сенсі мотивація – це водночас важливий теоретичний конструкт, що, за Толменом, становить умовну, “проміжну” змінну, яка може вставлятися у схему пояснення дії між початковими спостережуваними обставинами ситуації і подальшими спогляданими явищами у самій поведінці людини.

Теоретичний конструкт, як зауважують методологи, не можна вигадати і довільно помістити у світ. Використання поняття “мотивації, як теоретичного конструкта” вимагає передусім встановлення, за яких специфічних початкових умов спрацьовує мотив, а потім визначити, які із спостережуваних після цього ефектів поведінки приведені в дію саме мотивами. Яскравим прикладом тут є так званий *мотив досягнення*. Початкові умови повинні надавати суб'єкту можливості для діяльності, результати якої він міг би приписати собі, а не випадковості, а також був у змозі би оцінити ступінь зреалізування своїх здібностей. Щоб виявився мотив досягнення, тобто виникло співвідношення виконання з конкретною шкалою здібностей, завдання повинні бути не дуже важкими і не надто легкими. Цей висновок був зроблений на підставі таких зовнішніх виявів діяльності, як зусилля і наполегливість в отриманні

позитивних результатів [7, с. 119].

Але щоб введення теоретичного конструкту було обґрунтованим, треба, разом із початковими умовами, специфікувати також подальші ефекти у спостережуваній поведінці, себто встановити, що має послідувати чи відбутися згодом. Так, якщо знову скористатися прикладом з мотивом досягнення, то потрібно визнати, що у людини із добре вираженим таким мотивом повинна переважати та діяльність, якою він займається довго й наполегливо і водночас яка є не легка, не надто важка і результат якої більше залежить від власної вправності, ніж від випадковостей.

Отже, пізнавальна цінність теоретичного конструкту визначається не чим іншим, як його місцем у системі науково-дослідницької роботи. Його проміжне положення між початковими умовами ситуації, індивідуальними особливостями суб'єкта, з одного боку, і наступною дією – з іншого, дає змогу пояснити послідовно спостережувану низку показників [8, с. 138]. Поняття мотиву має своє місце у загальній мережі спостережуваних зв'язків на зразок “якщо..., то...”. Теоретичні процеси (або їх гіпотетичні результати), що пояснюють комплекс зв'язків “якщо..., то...”, з якими доводиться стикатися в конкретній поведінковій ситуації, звичайно (як це було запропоновано вище), називають мотивацією, а індивідуальні особливості теоретичного процесу – мотивом.

Проте останніми роками серед багатьох вітчизняних психологів набув поширення погляд, згідно з яким діяльність і поведінка людини зумовлені одночасно багатьма мотивами (Л.І. Божовіч, В.К. Віллонас, В.І. Ковальов, О.М. Леонт'єв, В.Ф. Петренко, М.М. Філіппов, І.В. Імедадзе, О.С. Гуменюк). О.М. Леонт'єв, наприклад, висуваючи положення про *полімотивованість* діяльності, відштовхується від факту, що складні форми діяння здебільшого спонукаються кількома потребами. Перший варіант полімотивації, за О.М. Леонт'євим, полягає у спричиненні учбової діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, додаючими їй подвійного значення. Другий варіант полімотивації – це поєднання смислоутворювального мотиву, котрий здійснює функцію спонуки, напрямку діянь і смислоутворення, з мотивами-стимулами, які відіграють роль додаткової стимуляції даної діяльності. В.К. Віллонас пише: “У людини одночасний вияв і дія мотиваційних чинників різного походження є практично постійним фоном життя. Тому актуальною видається не сама собою констатація полімотивованості людської діяльності, а проблема її форм і механізмів” [1, с. 187].

Таким чином, процес полімотивації полягає в тому, що кожний діючий мотив у даній ситуації не є єдиним можливим варіантом спонукування поведінки чи діяльності. Дослідники розрізняють поліпотреби і полімотивацію. Це, – пише О.С. Гуменюк, – “різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання (прагнення) спричинює поведінкові операції і дії, у другому поліпотребове джерело є лише передумовою полімотивації, а не її сутністю, оскільки тільки утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, зумовлює повноцінне функціонування цього феномена” [2, с. 117].

Загалом функціональну структуру мотиваційної сфери утворюють мотивування, мотивація, мотив, полімотивування (*див. рис.2*).

**1 – мотивування:**

раціональне пояснення суб'єктом причин дії за допомогою вказівки на соціально приязні для нього обставини, що спонукали до вибору цієї дії

**2 – мотивація:**

процес утворення конкретного мотиву

**4 – полімотивування:**

одночасна дія кількох мотивів, які в контексті певної метадіяльності утримують багато усвідомлених потреб

**3 – мотив:**

усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дії до здійснення вчинків особистості

*Рис. 2. Функціональна структура мотиваційної сфери людини*

Отож, ієрахованість мотиваційної сфери – це відображення у свідомості людини значущості мотиваційних диспозицій, відповідно до яких одні з них мають домінуючу вагомість при формуванні мотиву, а інші – підпорядковані їм. Відтак цілеспрямоване формування мотиваційної сфери особистості – це сутнісно становлення самої особистості, котра знає що вона хоче і до чого прагне як у реальних соціальних ситуаціях, так і у житті в цілому.

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека: Монография. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.

2. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

5. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. заведений: В 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 651 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

7. Фурман А.В. Принципи “чотирьох К” у контексті професійного методологування // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 4–14.

8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕФЛЕПРАКТИКИ ЯК МЕТОДУ ДУХОВНО-РЕФЛЕКСИВНОГО САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Ярослава БУГЕРКО

*Розглядаються основні концептуальні засади та завдання рефлексивної діагностики як сучасного інноваційного метаметоду, котрий,*

*пропонує учасникам навчання активну позицію стосовно всіх етапів діагностичного дослідження, дозволяє їм створити цілісний, багатогранний образ досліджуваної реальності, провести психологічно безпечну (безоцінювальну) діагностику своїх рис (ознак) і використувати ці результати для професійного самовдосконалення, розвивати свою творчу непересічність та унікальність.*

Традиційні психодіагностичні методи, які в основному використовуються в освіті, характеризуються вимірювально-дослідницькою спрямованістю. Вони застосовуються для диференціації, відбору, атестації кадрів, для оцінки ситуації в педагогічному колективі та ін. [1]. Однак все більшої значущості в останні роки набувають методи рефлексивної діагностики, головним завданням яких є створення психологічних умов для професійного та особистісного розвитку учасників освітньої системи. Перспективний напрямок, з огляду на зазначене, – розробка особливих, рефлексивних форм і методик діагностики на основі концептуальної реінтерпретації та інструментальної модифікації особистісно-суб'єктного і проєктивного підходів у царині сучасної психодіагностики. Вони щонайперше спрямовані на створення умов для самодослідження суб'єктів навчальної діяльності та їх удосконалення у своїй життєактивності [2].

Розглянемо основні концептуальні засади та завдання рефлепрактики. Її практичне втілення як ідеї здійснюється шляхом розробки психологічних моделей створення співтворчого середовища. Системоутворювальними чинниками останнього є “каталізатори” організованої і систематичної рефлексії, тобто власне її носії. Такими носіями здебільшого постають або наявні у людини культурні цінності чи взірці діяльності, або, наприклад, психологи-рефлепрактики, здатні створювати і реалізувати різні розвивальні, психодіагностичні, психотренінгові методики, що побудовані на основі рефлексивного проживання особистістю досвіду (у т.ч. й професійного).

На відміну від традиційних методів, сутнісно репродуктивних – демонстраційно-інформаційних, поетапно-формувальних, проблемно-орієнтувальних, евристично-програмувальних, поведінково-адаптаційних, коли процес розвитку проєктується і технологічно вибудовується під наперед відому мету, форму і зміст, *суть методів рефлексивного культивування* полягає в їх принциповій інноваційній унікальності, парадоксальності, відвертості і надмірності стосовно кожного практичного завдання розвитку й одночасно – у їх зверненості до скарбниці світової культури, але не в репродуктивному, споживацькому сенсі, а у творчому чи співтворчому розумінні [4, с. 8].

Саме тому про проєктування рефлепрактики доречно говорити лише умовно, оскільки вона не може бути спроєктована раз і назавжди для всіх типових ситуацій і завдань розвитку, тому щоразу сценарується (замислюється) заново як унікальне і багатоваріантне спів-буття її потенційних учасників. При цьому каталізатором і водночас прототипом,



на основі якого відбувається навмисне вибудовування (“відсторонення”, за М.М. Бахтіним), виступає навіть не попередній сценарій або вже накопичений досвід розв’язання задач інноваційного розвитку, а спеціально підібраний культурний еталон, культурна цінність, культурний символ.

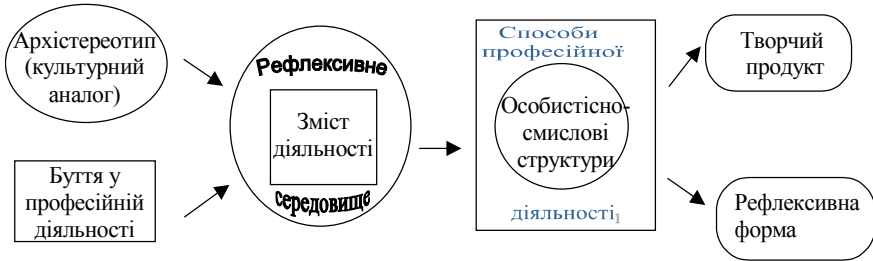
Будь-яка культурна цінність, художня чи історична (узята як подія, як прецедент з історії, релігії, казок, міфів, епосу, художньої літератури, кіномистецтва, музики тощо) в контексті культивування рефлексивних процесів розвитку набуває статусу динамічного архе- та архістереотипу (культурного аналога і символу, тобто рефлексивної форми і рефлексивного змісту), перетворення, вичерпання і розвитку сенсів якого уможливорює не тільки саму позицію співтворчості зі всіма учасниками практики рефлексії, але й одночасно з Культурою загалом [3, с. 96]. Інакше кажучи, рефлепрактика апіорі набуває можливості відбутися як культурний прецедент, як культурно-історична подія завдяки співтворчому буттю всіх її суб’єктів. І саме так вона і передбачається, і сценарується її ініціаторами – рефлепрактиками, а також актуально переживається її безпосередніми учасниками.

Одним із ключових методів, який визначає унікальну психологічну специфіку рефлепрактики стосовно інших тренінгових або ігрових практик розвитку і діагностики, є розроблений С.Ю. Степановим та апробований у співтворчості, спільно із співробітниками Інституту психології рефлексії, “метод рефлексивних інверсій”. Суть його полягає в тому, що за допомогою спеціальних психологічних “перевертнів” – реінтерпретацій культурних аналогів – учасники рефлепрактики долучаються до психологічного “іншосвіту”, тобто до умовного часопростору, у сенсі фантастичного існування цього “інобуття” на фоні вже наявного у їхньому житті нормального, звичного світу і буденного способу існування – “буття”. Схематично цей процес можна подати наступним чином (*див. рис.*).

Занурення людини у рефлексивний іншосвіт має психопластичніший й органічніший характер, ніж комп’ютерна віртуальність, а також відрізняється від специфічної життєдіяльності своїми особливими закономірностями. Для створення вказаних віртуальних атрибутів середовища використовуються інверсії (переосмислення) різних культурних прототипів (наприклад, казкових чи міфологічних героїв, літературних або кіноперсонажів і т.ін.).

“Ірреальність” рефлексивного іншосвіту дозволяє проживати і набувати таких переживань, знань і здібностей, які в нормальному житті здаються людині свідомо недоступними. У будь-якому разі іншосвіт не тільки забезпечує творчу самоактуалізацію, а й активізує дію захищеної самопроекції (тобто осмисленого і добровільного розкриття тайників свого внутрішнього життя з упевненістю, що її не травмують і не порушать), різних, першочергово закритих і слабо рефлексованих, структур індивідуального і колективного підсвідомого досвіду учасників рефлепрактики.

Завдяки зазначеним особливостям *рефлепрактика постає як метаметод* для організації сучасних соціальних практик, дає змогу



*Рис. Концептуальна схема культивування співтворчості у рефлепрактиці (за С.Ю. Степановим)*

актуалізувати у співтворчому психолого-педагогічному процесі не лише “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський), але і перспективи віддаленого професійно-особистісного (само-) розвитку людини як її творчої унікальності, а також забезпечує створення нових способів поведінки, спілкування і діяльності, розвиток смислових горизонтів реалізації найкращого ментального потенціалу особистості.

1. Словарь-справочник по психологической диагностике / [авт.-уклад. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.]. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
2. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 28–43.
3. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / Степанов С.Ю. – М.: Наука, 2000. – 176 с.
4. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелькина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.

## ГРУПИ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ ЗА ЕТАПАМИ РОЗГОРТАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Ян КОСТІН

*Доведено, що взаємодія вчителя і учня залежить від певних умов її реалізації. В інноваційній системі модульно-розвивального навчання нами*

*запропонована та науково обґрунтована класифікація чотирьох груп відповідних дидактичних умов, а саме: а) розвивально-педагогічних, б) програмово-методичних, в) організаційно-психологічних та г) науково-експертних.*

Розвивальна педагогічна взаємодія вчителя та групи учнів науковими засобами описує зміст оптимальних взаємовпливів учасників навчання один на одного, є чинником зростання їхніх внутрішніх позитивних настанов, здібностей, домагань. Зазначені взаємовпливи забезпечують відкритий, гуманно насичений, сприятливий психодидактичний клімат, інтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дій кожного учасника полівмотивованих взаємостосунків. Вони природно доповнюються процесами самовпливу і самотворення, долучаючи до модульно-розвивальної взаємодії нові задатки і спроможності учня й у такий спосіб прискорюючи його психосоціальний розвиток і культурну зрілість. За такого навчання дидактичні умови реалізуються через відповідні різновиди змісту навчальної модульно-розвивальної взаємодії: а) психолого-дидактичний, б) навчально-предметний, в) методично-засобовий, г) управлінсько-технологічний, що у єдності прискорюють розвиток учителя і учня як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей [див. **1; 2; 6**].

Отже, перевагою експерименту з модульно-розвивального навчання є практичне забезпечення синхронності періодів розвитку інноваційно-освітньої діяльності та етапів здійснення науково-дослідницької діяльності педагогічного колективу школи. Зважаючи на зазначене взаємодоповнення процесів оптимального введення новацій у конкретну дидактичну систему і поетапного нагромадження експериментальних умов роботи навчально-виховного закладу, нами здійснене групування дидактичних умов взаємодії вчителя і учнів за інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

У підсумку одержано чотири групи зазначених умов – розвивально-педагогічні, програмово-методичні, організаційно-психологічні та науково-експертні, що в сукупності відображають цілісну картину експериментально-новаційних змін в інноваційному програмово-методичному забезпеченні педагогічної взаємодії вчителя і учнів як засобу їхнього прискореного психосоціального розвитку (*див. табл.*).

Вивчення нами досвіду реалізації п'яти наукових програм педагогічними колективами загальноосвітніх шкіл: ліцею №157 м. Києва, ЗОШ І–ІІІ ступенів №10 м. Бердичева Житомирської області, Академічного ліцею при Запорізькому національному університеті, ЗОШ І–ІІІ ступенів №43 м. Донецька, ЗОШ І–ІІІ ступенів №54 м. Луганська, які працюють за модульно-розвивальною програмою, показало, що фактично має місце зміна дидактичної моделі життєдіяльності кожної окремої школи, про що наочно свідчать: а) нова версія планування її роботи, б) соціально-культурна стратегія управління освітнім процесом, в) інноваційне освоєння учнями навчальних курсів, г)

Таблиця

*Групи дидактичних умов педагогічної взаємодії вчителя і учнів за етапами розгортання загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання*

Етапи загальноосвітнього експерименту як періоди розвитку школи	Розвивально-педагогічні	Програмово-методичні	Організаційно-психологічні	Науково-експертні
<p><b>Підготовчо-організаційний:</b> пізнання новації (1-2 роки)</p>	<p>Зацікавлення новацією, усвідомлення потреби в інноваційних засобах, а також особиста причетність учителя до змісту дистанційного навчання</p>	<p>Ознайомлення та вивчення інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання, що підготовлені учителями-дослідниками інших експериментальних шкіл</p>	<p>Взаємозалежність бажаного і практичного курсів у процесі виконання програми дистанційної підготовки учителів-дослідників під керівництвом наукових керівників та консультантів експерименту</p>	<p>Комплексна діагностика розумового і соціального розвитку вчителів та учнів школи і впровадження на її основі моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання як необхідної умови переходу до модульно-розвивальної організації</p>
<p><b>Діагностико-концептуальний:</b> проективання нововведень (2-3 роки)</p>	<p>Внутрішнє вмютування вчителів до дослідницької та інноваційної діяльності та особистісна самореалізація свого кращого потенціалу у процесі їх професійної здійснення під наставництвом науковців</p>	<p>Створення учителями авторських граф-схеми навчальних курсів, їх апробація, експертиза, удосконалення та опублікування для масового використання як науково-програмного продукту</p>	<p>Розробка і впровадження нової модульно-розвивальної, оргуправлінської моделі життєдіяльності школи (насамперед модульного розкладу занять) та створення додаткових дослідницьких підрозділів (діагностичний центр, соціально-психологічна служба та ін.)</p>	<p>Проведення учителем під керівництвом науковців та шкільних психологів психодіагностичних обстежень розумового, соціального, психосоматолого та творчого розвитку учнів, кількісна і статистична обробка отриманих результатів, побудова відповідних психолого-педагогічних профілів особистості</p>
<p><b>Формувально-розвивальний:</b> впровадження інновації (5-7 років)</p>	<p>Професійна робота вчителів-дослідників із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у класі і завдяки цьому налагодження паритетної освітньої спільності з учнями</p>	<p>Створення і використання вчителями-дослідниками авторських програмово-методичних засобів [соціо-культурні матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники та ін.], їх опублікування для самовикористання</p>	<p>Взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів-дослідників, що здійснюється за окремою фундаментальною програмою на професійному рівні і передбачає поетапний перехід школи від традиційної моделі навчання до модульно-розвивальної</p>	<p>Повторна комплексна експертиза-діагностика різнобічного психодуховного розвитку вчителів і учнів школи, систематичне експертне відстеження ефективності психосоматичних технологій модульно-розвивальної взаємодії учителя-дослідника та учнів класу</p>
<p><b>Результативно-узгоджено-навчальний:</b> освоєння та моніторинг змін (2-3 роки)</p>	<p>Психолого-педагогічні клімати педагогічного колективу та учнівських груп; експертиза ефективності модульно-розвивальної взаємодії учителів-дослідників і навчальних колективів (класів)</p>	<p>Наукова експертиза якості інноваційних програмово-методичних засобів, їх доопрацювання та опублікування для педагогів загалу України як науково-експериментальних продуктів</p>	<p>Організаційно-управлінське розповсюдження апробованих інновацій як системи кількісно-якісних змін освітнього простору школи: підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів за результатами експерименту</p>	<p>Науково-педагогічна експертиза реалізації фундаментального експерименту; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу. Багатопараметричне оцінювання повноти наукового презентування соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи</p>

модульний розклад занять, д) комплекс експериментальних діагностичних методів відстеження ефективності психосоціального розвитку кожної особистості, е) якісно вища психологічна і методологічна підготовка вчителів експериментальної школи, є) авторська номенклатура програмово-методичних засобів, ж) системна психолого-педагогічна експертиза розвивальної педагогічної взаємодії. Саме зазначені групи базових умов запланованого експериментування забезпечують ефективний ситуаційний перебіг модульно-розвивальної взаємодії, дидактичний вплив якої визначається індивідуальними особливостями розвитку внутрішнього світу особистості учня, професійною майстерністю вчителя, структурою та співвідношенням основних сфер їхнього актуалізованого досвіду, нарешті, адекватним засобовим наповненням паритетного контактування учасників інноваційного навчання. Ці умови, змінюючись за етапами зазначеного експерименту як відносно завершеними періодами розвитку школи, відображають цілісну картину новітніх змін у життєдіяльності педагогічного колективу і кожного вчителя та учня зокрема [див. детально 2–5].

У результаті дидактичного моніторингу 150 модульно-розвивальних занять, на яких широко застосовувалися засоби програмово-методичного забезпечення та зреалізовувалися адекватні їм групи умов (розвивально-педагогічні, програмово-методичні, організаційно-психологічні, науково-експертні), встановлено істотне зростання ефективності взаємодії вчителя і учнів. Так, за 5,5 років колективного експериментування сукупний усереднений приріст розвивального потенціалу цієї взаємодії у класах усіх експериментальних шкіл та ліцеїв становить 28,7%, що цілком підтверджує стратегію поетапного введення дидактичних умов за етапами експерименту. Відмінності та особливості загальних і середніх показників наявності розвивальних міжсуб'єктних стосунків у класах і школах залежать не стільки від професійної спроможності педагогічних колективів здійснювати повноцінну інноваційну та експериментальну роботу за окремими науковими програмами, скільки від повноти реалізації кожним учителем розвиткового потенціалу інноваційних дидактичних умов, тобто від їх спроможності налагоджувати паритетну співпрацю з учнями у ситуаціях навчальної взаємодії.

1. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / *О. Гуменюк // Психологія і суспільство.* – 2005. – № 4. – С. 70–83.

2. *Костін Я. А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання / *Я. А. Костін ; за ред. А. В. Фурмана.* – Тернопіль : Ін-т ЕСО, 2005. – 62 с.

3. *Костін Я. А.* Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивального навчання як інноваційна система / *Я. А. Костін // Рідна школа.* – 2004. – № 11. – С. 11–15.

4. *Костін Я. А.* Програмово-методичне забезпечення сучасної середньої освіти: аналіз наукових підходів / *Я. А. Костін ; за ред. А. В. Фурмана.* – Тернопіль : Ін-т ЕСО, 2002. – 32 с.

5. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / *А. Фурман // Психологія і суспільство.* – 2005. – № 2. – С. 29–76.

6. *Фурман А. В.* Психокультура української ментальності / *А. В. Фурман.* – Тернопіль : Екон. думка, 2002. – 132 с.

## МОДУЛЬ 9 (2009 рік)

Думки праведних – право,  
підступні заміри безбожних –  
омана.  
Безбожних слова –  
чаткування на кров,  
а уста невинних ұрятовують їх.  
Перевернути безбожних –  
і вже їх нема,  
а дім праведних бұде стояти.

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. – УБТ,  
2002. – Пр. 12.5–12.7. – С. 720)

## МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ГЕНЕЗИСУ ПОНЯТТЯ ПРО ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ

Анатолій В. ФУРМАН

*“Від невідомого до зрозумілого,  
від досягнутого до унормованого,  
від соціалізованого до ціннісного,  
від осмисленого до одухотвореного  
на тлі віднайденого сенсу життя”  
(Автор, 15.01.2009 р.)*

*У форматі проблемно-модульної мислєдіяльності на предмет обґрунтування авторського ідеогенезу у сфері теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно-розвивального навчання здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у ретроспективі передісторії, історії, новітньої історії та у перспективі постісторії. Виявлена наступність принаймні п'яти моделей структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення,*

ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів змістового модуля з етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним процесом. У результаті цей модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категоріальне поняття та інструмент професійного методологування, і як складна реальність інноваційного навчання. В останньому випадку це – довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду, що є центральною ланкою навчального модуля, організований як окрема, адаптована й відкрита, діалектична система значень, знань, умінь, норм, навичок, цінностей, образів і смислів та психодуховних форм і зафіксований у шести-компонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивальної освіти. Водночас уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу вчителя-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проектування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введені двоє понять: **“центральна змістова лінія освітньої взаємодії”**, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну мислєдіяльність з організації, проектування та конструювання, і **“змістова траєкторія колективної освітньої діяльності”**, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб'єктивної взаємодії учасників навчання.

**Передісторія (1992–97 роки).** Переконання в доцільності розмежування принаймні трьох типів модулів – формального, змістового і навчального – виникло у 1992 році в контексті загальної *ідеї модульно-розвивального навчання* як безкомпромісної альтернативи чинній класно-урочній системі, що після двох років її різнобічної адаптації в Донецькому експериментальному об'єднанні шкільних модулів АПН України була оприлюднена у вигляді окремого спецвипуску журналу “Рідна школа” [20]. Останнім, як виголошувалося у вітальному зверненні до читачів, дотувалося “народження життєздатної системи навчання завтрашнього дня, що може успішно конкурувати на предмет ефективності з кращими у світі педагогічними моделями”.

Загалом на той час **модульне навчання** розумілося або як “пакет навчальних програм для індивідуального навчання, що забезпечує навчальні досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки” [20, с. 27], або як “комбінована система навчання, що обов'язково охоплює підсистему активного програмного управління” (П. Юцявічене), тому той, хто навчається, “більш самостійно чи повно самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, що інтегрує цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення поставлених дидактичних цілей” [21, с. 140, 10].

Центральною змістовою ланкою зазначеної дидактичної системи, виходячи з її назви, є **модуль**, причому не взагалі як відокремлювана, відносно самостійна частина якоїсь системи, організації, пристрою, а як : 1) функціональний вузол-фрагмент навчального процесу, що знаходить відображення у змісті, організаційних формах і методах, які у взаємодоповненні забезпечують досягнення конкретних навчальних цілей; 2) такий компонент цієї системи навчання, що дає змогу учням активно і навіть за певних умов самостійно оволодівати певною сумою знань і вмінь, зокрема тією їх частиною, що потрібна для реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків між учасниками актуальної педагогічної взаємодії; 3) самодостатній комплекс завершеного фрагмента змісту навчання, що одночасно є банком інформації і методичним керівництвом щодо його освоєння; 4) динамічна, відкрита підсистема, що забезпечує єдність процесів функціонування, розвитку та управління окремої навчально-виховної структури (інститут, факультет, кафедра та ін.)” [17, с. 15].

Подані визначення модуля, три з яких сформульовані у 80–90 роки ХХ століття, дають підстави для такого методологічного висновку: *тогочасне теоретичне мислення науковців не розмежовувало різні типи модулів, що потенційно наявні у сфері освіти*. Це наочно підтверджує, без сумніву, фундаментальна монографія литовської дослідниці Пальміри Юцявічене “Теорія і практика модульного навчання”, що побачила світ російською мовою у 1989 році. Якщо ж сьогодні здійснити процедуру спрямованого рефлексування, то вочевидь перше визначення стосується *навчального модуля*, друге – *формального* (так званої форми-модуля), третє – *змістового* (рос. – *содержательного*), четверте – *організаційного*. Забігаючи дещо вперед, зауважимо, що нами вже у 1997 році обґрунтовані зміст та обсяг, а головне – взаємозалежність принаймні сімнадцять типів модулів, що розрізняються методологічною думкою в теорії й експериментальній практиці модульно-розвивального навчання [див. 12, с. 84–86, 110–119, 147–149, 246–248, 311–319].

Спочатку (1992–94 роки) змістовий модуль визначався нами як “психодидактично адаптована, відкрита система понять (як правило, навчальної теми чи розділу), яка передбачає й оптимізує на практиці психосоціальний розвиток особистості учня і вчителя” [20, с. 29], згодом (1995–97 роки) – як “науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань, норм і цінностей, що визначається науковим проектом навчального модуля, сценарієм модульного заняття, міні-підручником і дістає процесуально-функціональне втілення в кількох об’єднаних міні-модулях з одного предмета, тобто у формальному модулі” [13, с. 4; 12, с. 113, 312]. Зазначене теоретико-методологічне опрацювання концепту “змістовий модуль” закономірно знайшло відображення в моделях: у вихідних розмірковуваннях змістовий модуль входить до структури навчального як його центральна ланка, що в діалектичній єдності з формою-модулем й



уможливило розгортання навчального процесу як власне модульно-розвивального (*рис. 1*); тоді як у подальшій методологічній роботі нами вперше створена окрема модель універсальної структури змістового модуля [див. **13, с. 5; 12, с. 115**], що в деталях фіксує засадничі формоелементи похідних модулів – знань, норм, цінностей (*рис. 2*). Причому в останньому випадку свідомо мовиться про *сфери змістового модуля*, що у перетині із різновидами змісту розвивальної взаємодії утворюють **типологію соціально-культурно-психологічного змісту**, що підлягає науковому проектуванню у системі модульно-розвивального навчання й окреслює траєкторію психологічного розвитку учня від когнітивних схем і пізнавальних фреймів до ціннісно-смыслових новоутворень та духовних психоформ [12, с. 215–216]. Так, власне, виникає *ідея матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів* як другого (після граф-схем) обов'язкового компонента проблемно-модульної програми паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, що швидко реалізувалася у діяльності педагогічного колективу ЗОШ №80 м. Дніпропетровська й результативно втілилась як окремий спецвипуск журналу “Рідна школа” (1998 р. [8]).

Водночас, методологічно оцінюючи зроблене на вже віддаленому в часі етапі своєї науково-дослідної діяльності, зазначимо такі позитивні моменти обох засадничих моделей змістового модуля.

1. Саме цей модуль є центральною ланкою та змістовим фундаментом навчального модуля і модульно-розвивального процесу загалом, а тому цілком слушно розглядається в теорії цього інноваційного навчання як категоріальне поняття, “тобто як “могутній засіб аналізу і розв’язку задач, рівного якому практично немає” (Г.П. Щедровицький [9, с. 90]).

2. Уперше змістовий модуль за наповненням та обсягом виходить за традиційний формат навчального матеріалу як специфічної єдності знань, умінь і навичок, котрими учні мають оволодіти передусім на інформаційно-пізнавальному рівні, що уможливило дослідження власне *освітнього змісту* як структурно-функціональної гармонії знань, норм і цінностей.

3. Первинні моделі змістового модуля відображають його взаємозв’язок з іншими типами модулів (дидактичний, формальний, результативний, процесуальний, графічний, тестовий), що сприяє формуванню цілісної картини того, що вихідно за змістом та обсягом охоплює це категоріальне поняття.

4. Безперечною перевагою другої моделі є виокремлення структурного покомпонентного наповнення кожного з похідних модулів (знань, норм, цінностей), що дає змогу повно конкретизувати імовірні набори формовивів цих модулів та свідомо користуватися ними під час наукового проектування і психомистецького зреалізування.

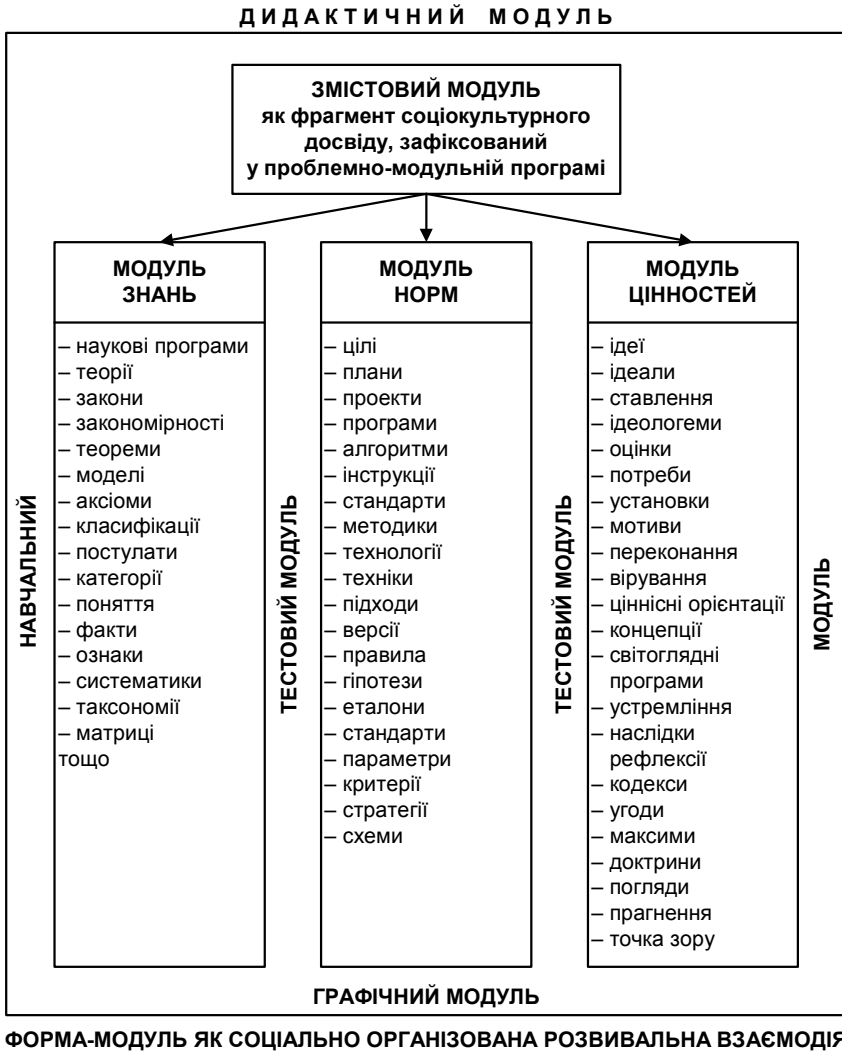
До певного недоліку аналізованих моделей варто віднести нехтування нами у їх структурній побудові педагогічною традицією, суть якої зводиться до головного: матеріал має бути освоєний кожним учнем за двома



Рис. 1. Дидактична структура навчального модуля  
(1994 рік [13, с. 5; 20, с. 30])

параметрами навчальної програми – “знати” й “уміти”, тому не врахування концепту “вміння” на цьому етапі теоретизування було методологічною помилкою.

**Історія (1998–2007 роки).** Якісно новий етап у розробці структури змістового модуля розпочався після виходу у світ монографії “Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення” [12], власне з того моменту, коли стало зрозуміло, по-перше, що до трьох змістових сфер обов’язково треба додати четверту – *модуль умінь*, який сам собою має



*Рис. 2. Універсальна структура змістового модуля  
(1997 рік [12, с. 115])*

досить обсяжний набір формоелементів; по-друге, що кожен із чотирьох субмодулів будь-якого змістового модуля має своє призначення, точніше окремий функціональний коридор, що задає оптимальні рамки коректного використання усіх чотирьох наборів компонентів зазначених субмодулів.

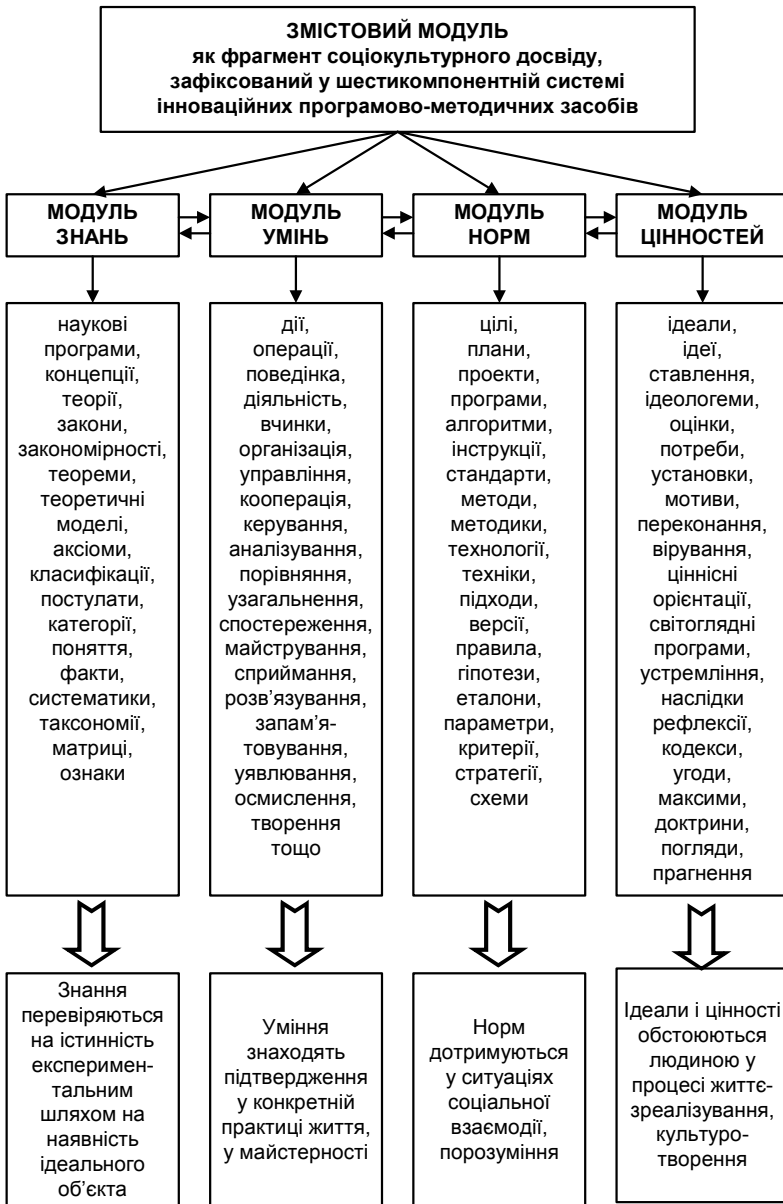
Сутнісно було відрефлексовано, що “знання перевіряються...”, “уміння знаходять підтвердження...”, “норм дотримуються...”, а “ідеали й цінності обстоюються...”. У результаті проведення такої методологічної роботи була отримана оновлена модель структури сфер змістового модуля (рис. 3).

Її перевагою є чітке визначення того, як потрібно працювати із знаннями, уміннями, нормами, цінностями і головне – не виходити за властиві їм функціональні межі, а відтак і не виправдано розширювати рамки їх призначення, тобто, скажімо, не допускати, щоб наукові знання обстоювалися як цінності чи ними керувалися як нормами у буденній практиці життя; звісно, що знання можуть бути різного спрямування (теоретичного, методологічного, проектного, технологічного, методичного чи суто досвідного). Проте факт залишається фактом: наближення адаптованих наукових знань до суспільної практики позбавляє їх сутнісної вагомості як найтипівішого продукту науково-дослідної діяльності і перетворює їх на інформацію, приписи, відомості чи інші організованості соціокультурного досвіду людства. У будь-якому разі справжні знання як результат пізнання та адекватне відображення реальності у мисленні людини завжди перевіряються на істинність експериментальним шляхом і є закономірним підтвердженням наявності ідеального об’єкта і встановлення закономірностей його функціонування, розвитку.

У зазначеному контексті методологування вкажемо принаймні на дві помилки, що властиві традиційному парадигмальному настановленню педагогів-теоретиків.

**Перша.** Зведення всього соціокультурного досвіду людства до інформації, існуванню якої приписується тотальність, всюдисущість. Однак це виправдано з інженерно-технічного боку, але аж ніяк із психосоціального чи тим більше із психодуховного, що неспівмірно повніше відображають реалії суспільного життя. Так, очевидно, що в суб’єктивному досвіді кожної людини наявні внутрішні тенденції і психоформи, котрі становлять суто енергоспонтанний, тобто позапросторовий і позачасовий, виміри її життєактивності (таким, як відомо, є несвідоме), а тому інформація про них не проявлена, неочевидна, або ж опосередкована символами, мислесхемами, психічними образами чи фантомами, мареннями. Ось чому така інформаційна редуція загальнолюдського досвіду виправдано гіперболізує науково-технічне, пізнавально-розумове у єстві людини, тоді як її гуманне, ціннісно-смісловне, власне духовно-сакральне залишається на узбіччі сучасної цивілізації, у тому числі науки, освіти, культури, повсякдення.

Яскравим прикладом указаної редуції є як нормативні документи МОН України щодо організації навчального процесу за *кредитно-модульної системи* підготовки фахівців у ВНЗ, так і праці відомих українських та російських дидактів. Зокрема, в авторитетному міністерському положенні змістовий модуль визначається як “система навчальних елементів, що поєднана ознакою відповідності певному навчальному об’єктові”, тобто



*Рис. 3. Універсальна структура сфер змістового модуля  
(2001 рік [18, с. 125])*

такому обсягу інформації, що має самостійну логічну структуру і зміст та дає змогу оперувати цією інформацією у процесі розумової діяльності”. Причому навчальний елемент – це “автономний навчальний матеріал, призначений для засвоєння елементарної одиниці знання або вміння, використовується для самонавчання чи навчання студента під керівництвом викладача”. Вочевидь увесь понятійний апарат тут закріплює пізнавально-трансляційну парадигму освіти, що давно увійшла у суперечність із чинними вимогами суспільного виробництва і здолана у реформаторському досвіді розвинених країн світу (Японія, Англія, Канада та ін.).

Не розрізняє навчального, змістового та формального типів модулів А.М. Алексюк, котрий одним із перших в Україні зреалізував *принцип модульності* до курсу “Педагогіка вищої школи” [1]. Визначаючи модуль як “відносно самостійну частину навчального процесу, що містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів”, він тим самим зводить змістовий модуль до категоріальних понять, засадничих законів і базових принципів, що, безсумнівно, інтенсифікує традиційно організований освітній процес шляхом посилення індивідуалізації навчальної діяльності студентів, урізноманітнення форм їх вмотивованої активності та контролю за процесом засвоєння знань.

Суто інформаційно-пізнавального підходу дотримується й академік АПН України В.І. Бондар, який пише, що модуль навчальної дисципліни – це “не просто її частина (тема чи розділ), а інформаційний вузол, який у свою чергу є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі” [2, с. 200]. Відомий дидакт, хоч і виокремлює різні типи і рівні змістових модулів (наукознавчі, теоретичні, полівалентні, базові, моновалентні, узагальнювальні, а також першого, другого і третього рівнів [див. 2, с. 207–211]), усе ж наводить (щоправда без посилань на джерело) відому модель російських науковців структури навчального модуля [2, с. 200] і ніяк не трактує сутність чи будову змістового.

Відмітимо напричуд парадоксальну ситуацію із понятійно-концептним використанням терміна “модуль” у педагогічних дослідженнях, що пов’язана із широким плагіатом ідей, визначень, схем і навіть моделей та підходів. Скажімо, структуру модуля, котру подає В.І. Бондар (мета й навчальні завдання – компоненти змісту – види зв’язків між компонентами (структура) – спосіб функціонування змісту – результат функціонування, дії [2, с. 200]) спочатку знаходимо у роботі П.І. Третьякова та І.Б. Сенновського (1997 р. [10]), до цього у монографіях К.Я. Вазіної (1990–91 роки [2; 3]). Причому в останньому випадку справді маємо оригінальну авторську концепцію модульного навчання для системи післядипломної освіти, що пояснює унікальність навчально-інноваційної практики на рівнях мети і завдань, змісту і форми, технології і методів й, природно, результатів.

**Друга** помилка. Ідеалізація та гіперболізація навчальних процедур засвоєння (освоєння, привласнення) наукових знань (інформації, досвіду)

порівняно із соціальними нормами, культурними цінностями, формами і методами духовного практикування (сповідь, молитва, медитація та ін.). Це приводить до формування людини розуму – раціоналіста, прагматика, споживача, у котрого переважає об'єктивне над суб'єктивним, зовнішнє над внутрішнім, минуле над майбутнім, біологічне над соціокультурним, значення над смислами, матеріальне над духовним, а у підсумку до життєзреалізування однозначно приймається стратегія аналізу, проникнення, руйнування, що антагоністично нівелює стратегією любові, підтримки, творення. У цьому разі мовиться не про розвиток людини як індивідуальності та універсума, котрій притаманна позитивно-гармонійна Я-концепція [див. 5–7], а про неї як ненаситного в задоволенні буденних потреб суб'єкта та повно конформну й ригідну особистість.

Критеріально-параметричне нерозмежування компонентів та індикаторів оптимально спроектованих знань, умінь, норм і цінностей, що характерне для традиційних та популістських підходів до відбору змісту середньої і вищої освіти, та ще й у контексті предметоцентризму і мультидисциплінарності помножених на домінування привласнювальних оргсхем загальної чи спеціальної підготовки дітей і молоді, позбавляє освітній процес належного – різнобічного й ефективного – *розвивального впливу*, коли гармонійно зростає їх розумовий, соціальний, психосмисловий і духовний потенціал. Це підтверджує й такий емпіричний факт: сьогодні типові навчальні програми за структурою і змістом у переважній більшості копіюють логіку розвитку тієї чи іншої науки або наукової дисципліни, примушуючи тих, хто навчається, постійно перебувати у ролі багатьох науковців, причому більше теоретиків, аніж експериментаторів. Усе це істотно обмежує соціокультурну компетентність випускників середньої школи і ВНЗ, особливо в найважливіших аспектах – буденного і наукового нормотворення, усвідомленого й діяльного цілепокладання, духовного оздоровлення і повноцінного самозреалізування.

Сутнісно переорієнтувати парадигмальну позицію науковців і практиків у проектуванні змісту національної освіти й дає змогу запропонована модель (*див. рис. 3*). І це природно, зважаючи на те, що вона фіксує внутрішню будову та покомпонентні формовияви кожного із чотирьох субмодулів (знання, вміння, норми, цінності), їх наступність та діалектику, нарешті функціональне поле коректного вжитку. Головне, що вона параметрично виходить за звужений формат соціокультурного досвіду традиційної системи навчання у середній і вищій школі (“знати” й “уміти”), тобто є справді новаційною порівняно з іншими аналогічними моделями й концепціями, оскільки додає ще два надважливі параметри освітнього змісту – “нормувати” і “цінувати”, які у взаємодоповненні із класичними гармонізують структурно-функціональну цілісність такого психодідактичного явища, як змістовий модуль. У теоретико-методологічному опрацюванні термін, що описує це складне явище, закономірно отримує науково-рефлексивний статус *категоріального поняття*.

**Новітня історія (2008 рік).** Приблизно рік тому для нас стала чітко осмисленою невідповідність чотирьох структурних компонентів змістового модуля періодам модульно-розвивального освітнього циклу. Так, якщо модуль знань дійсно переважає на пізнавально-інформаційному періоді, то модуль умінь, зважаючи на свою функціональну всеохватність, більшою чи меншою мірою рівноцінно присутній на всіх періодах. І далі: модуль норм співмірний за критерієм домінування нормативно-регуляційному періоду, а не ціннісно-рефлексивному, якому, зі свого боку, характерний модуль цінностей, що, знову ж таки, невиправдано віднесений до завершальної, духовно-спонтанної фази; натомість виходить так, що остання ніяк змістовно не представлена в інноваційному освітньому циклі, а тому й із труднощами реалізується вчителями-дослідниками практично, себто психомистецьки.

Зняти зазначену різноаспектну невідповідність дала змогу окрема методологічна робота, яка здійснена нами в контексті створення оновленої *теоретичної концепції інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу* [16] й результативно об'єктивувалася у більш досконалії **моделі універсальної структури змістового модуля** (рис. 4). Є підстави констатувати, що до її додаткових переваг слушно віднести принаймні три моменти:

*по-перше*, відтепер субмоделі змістового модуля чітко – причинно, логічно й функціонально – співвідносяться з періодами цілісного освітнього циклу, що відображає об'єктивну картину почергового домінування їх компонентів у реальній конкретно-ситуативній діалектиці перебігу модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учня від першого періоду до четвертого;

*по-друге*, модуль умінь є своєрідним результатом якості зреалізування змісту освітньої співдіяльності педагогом-психологом і школярами після кожного періоду інноваційного циклу ділових взаємостосунків і водночас передумовою повноти та ефективності використання нормативного психолого-педагогічного змісту періодів, починаючи від другого й завершуючи четвертим, а тому закономірно розповсюджує свій функціональний вплив на формокомпоненти всіх субмодулів;

*по-третє*, уперше введений до структури змістового сегмента **модуль психодуховних форм**, котрий є якісно відмінним порівняно із трьома попередніми як у сенсі наповнення, так і функціональної дії, спрямованості; він сутнісно характеризує “самореалізацію Я-духовного учня як універсума, котрий утверджує життєстійкий пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-соціальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного)”, здійснюється за наявності *духовно-креативної технології* (духовно-естетичний і спонтанно-креативний етапи), механізму вчинкової післядії та вершинного рівня іманентності духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (зокрема, Бога як абсолюта добра) [6, с. 150–154, 142–143].



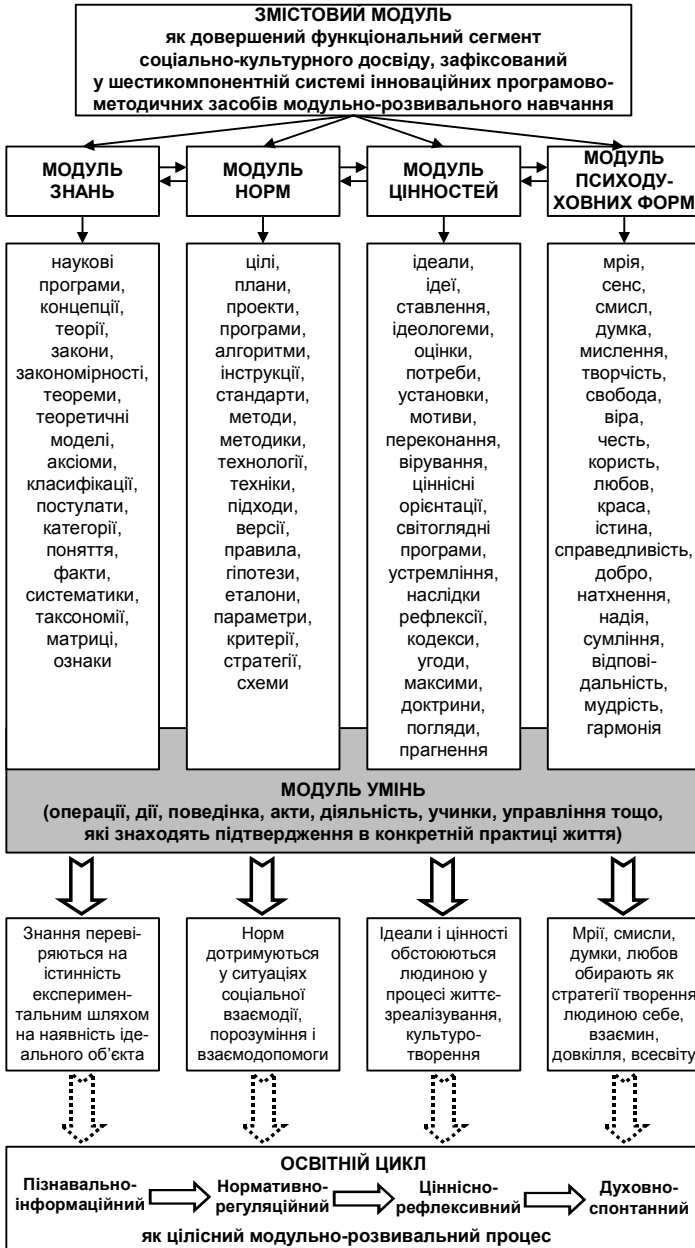


Рис. 4. Універсальна структура змістового модуля (2008 рік [16, с. 158])

У цілому унікальність субмодуля психодуховних форм, як і всього духовно-спонтанного періоду освітнього циклу, полягає в тому, що учень чи студент тут навчається не на змісті конкретних навчальних (у тому числі й повчальних) ситуацій і найближчого довкілля, а на власному життєвому змісті-досвіді, тобто черпає нові знання, вправність, норми і цінності не зовні, головню від сторонніх джерел (батько, мати, природа, друзі, вчитель, книга, телевізор, Інтернет тощо), а від самого себе, пробуджуючи свою Самість, самоактуалізуючи свій кращий людський потенціал, саморозкриваючи своє Я-духовне, самоплекаючи власну позитивно-гармонійну Я-концепцію. Іншими словами, у першому випадку учень здатний стати *суб'єктом* своєї ідеально-практичної поведінки, *особистістю* актуально здійснюваної освітньої діяльності і навіть *індивідуальністю* власних учинкових дій (О.Є. Гуменюк), але ніколи не універсумом своїх саморозвитку і самотворення як високодуховної сутності, котра переживає “внутрішню неподільне злиття із Всесвітом через прийняття нею однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо” [6, с. 99]. Причому навіть молодші школярі, як показує багаторічний експериментальний досвід упровадження модульно-розвивального навчання, володіють унікальним досвідом переживання, пізнання та освоєння зовнішнього світу, а тому здатні до оригінального ситуювання, спонтанно-образного продукування, довільного фантазування, смислоперетворення і почуттєвого проживання ситуацій, подій, життєвих сцен.

Зазначений науковий факт відкритий нами дванадцять років тому при розробці наукової програми “Школа ментальності” [15; 19] та під час обґрунтування *принципу ментальності* в системі освіти [12, с. 35–48]. Його основний зміст зводиться до наступного. Оволодіння людиною соціокультурним досвідом у процесі життя доленосно відбувається **двома способами, двома стратегіями** – через зовнішні впливи соціуму на неї (як організовані, так і ситуативні, як видимі, так і латентні, приховані, невидимі) і через її смислове занурення у власний життєвий досвід (реально пережитий, діяльно освоєний та ідеально осягнутий). У першому випадку особа навчається на прикладах поведінки і діяльності інших, у другому – на підвалинах власного матеріального, соціального, смислоорієнтаційного і духовного вимірів життя. Якщо в основу першої стратегії її психокультурного розвитку закладено зовні спричинену психічну активність, яка є своєрідною реакцією-відповіддю на динамізм оточення, то в основі другої – визначальною є самоактивність та її різні форми, зумовлені змінами у психодуховній організації внутрішнього світу індивіда. Наслідком першого способу є соціально задані межі психічного розвитку особистості-громадянина, другого – її саморозвиток, який не має обмежень щодо продукування соціального таланту, розширення обріїв духовного самовдосконалення та самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції.

Сучасна система шкільної освіти в Україні не виправдано однобоко зорієнтована на перший стратегічний спосіб опанування юним поколінням

соціокультурним досвідом і фактично нівелює значний, нічим незамінний і справді унікальний, розвивальний потенціал другого. Натомість вищезазначене однозначно підтверджує наявність зовсім іншої картини у теорії і практиці інноваційної системи модульно-розвивального навчання, де одним із переконливих прикладів вдалого використання непересічних розвиткових спроможностей саме другого способу оволодіння досвідом (багаторівневими шляхами самопізнання, самонавчання, самоосвіти, самотворення) і є модель універсальної структури змістового модуля (*див. рис. 4*).

**Пістгорія (початок 2009 року – майбутнє).** Отже, здійснена методологічна рефлексія дає змогу сформулювати *чотири принципи*, реалізації вимог яких підлягає **ідеогенез** (А.В. Петровський і М.Г. Ярошевський) *поняття про змістовий модуль* у нашому сімнадцятирічному досвіді професійного теоретизування:

а) *взаємодоповнення* двох стратегічних способів оволодіння учнями і студентами соціально-культурним досвідом у системі модульно-розвивального навчання, що знаходить локалізоване відображення у *взаємозбагаченні* змісту низки структурних моделей змістового модуля, що запропоновані на різних етапах виконання наукової програми й аж ніяк не суперечать одна одній, а лише розвивають ті чи інші ідеї і концепти;

б) *ускладнення*, що фіксує закономірне зростання складності пропонуваніх моделей про один і той же предмет, їх усе більшу повноту і цілісність, що цілком закономірно, зважаючи на відоме методологічне настановлення, сформульоване свого часу Г.П. Щедровицьким: для складних проблем (відповідно, й предметів дослідження) не існує простих методів розв'язку; “завжди є один шлях: коли складні проблеми розв'язуються з допомогою складних методів”, тоді впровадження останніх пов'язане з ускладненням оргуправлінської системи, що “дає нам можливість робити те, чого ми не робили раніше і не робити того, що вже виконувалося” [9, с. 140];

в) *деталізації*, що більш докладно структурує змістовий модуль як психодидактичне явище, яке об'єктивоване у системі інноваційних програмово-методичних засобів, тобто виокремлює підсистеми (субмодулі), вказує на їх функції, види зв'язків елементів і на їх функції, а також задає норми зв'язків, способи взаємодії підсистем та результат їх функціонування;

г) *гармонізації*, що відображає зростання пропорційності та симетричності як загальної структури моделей, так і їх окремих фрагментів чи вузлів, що фіксує їх відповідність ергономічним нормам та естетичним еталонам.

За логікою подальшої теоретико-методологічної роботи заданого цим дослідженням упредметнення очевидною є потреба повно врахувати причинну залежність цілісного модульно-розвивального процесу від **центральної змістової лінії** розгортання освітньої співдіяльності вчителя та учнів не лише за відповідними періодами, а й за етапами – від чуттєво-естетичного (нульового) чи настановчо-мотиваційного до спонтанно-креативного. У такий спосіб фактично буде реалізована єдина можливість

виконати вимоги одного із базових постулатів: *змістовий модуль – це завжди центральна ланка навчального модуля, що забезпечує оптимізацію нашарувань різноаспектного, чітко змодульованого, освітнього змісту*. Інакше кажучи, пропонуючи новітню структурну модель змістового модуля, треба зважити на те, щоб вона у кожному випадку організованого навчання фіксувала основні та похідні віхи восьмиетапного сходження наступника від певного невідомого аж до одухотворення на тлі віднайденого чи переосмисленого сенсу життя, що й фіксує цитата-формула, наведена у підзаголовку статті. До того ж стало очевидно, що змістовий модуль – це своєрідне дзеркальне відображення сутності або змістового образу навчального, який, зі свого боку, є багатоінтегральним утворенням часопросторового розвитку реально-ситуативної освітньої взаємодії вчителя і учнів у класі чи лабораторії.

Зазначені методологічні настановлення вже на етапі завершення цієї статті дали змогу побудувати *п'яту модель універсальної структури змістового модуля (рис. 5)*. Її нововведення стосуються чотирьох вирішальних моментів.

1. Уведено поняття “**центральна змістова лінія освітньої взаємодії**”, що пояснює фундаментальну закономірність розгортання освітнього змісту **від** вихідного субмодуля психодуховних форм, що позитивно налаштовує учнів на співпрацю й порозуміння, активізує найпозитивніші засновки їхнього вітакультурного досвіду, **або від** добре зрозумілого для них субмодуля значень, що надає в їх розпорядження необхідний набір культурних засобів і знарядь для подальшої освітньої діяльності, **до** результативного субмодуля психодуховних форм як логічного підсумку продуктивного проходження кожним наступником усіх восьми етапів інноваційного циклу, належного опрацювання різновидів модульно організованого соціально-культурно-психологічного досвіду й досягнення оптимально можливих рівнів змістовної самоорганізації і самісного самотворення. Причому методологічно коректне вживання цього поняття як важливого *концепта* теорій модульно-розвивального навчання та освітньої діяльності головно зводиться до інструментального забезпечення проблемно-модульної мислєдїяльності, тобто до оперування ним як засобом організації, проектування, конструювання чи конституювання [див. детально **11, с. 77–82**]. Ось чому концепт “центральна змістова лінія” є винятково евристичним під час наукового проектування не лише розвивального простору школи чи модульно-розвивального процесу, а й будь-яких інших новаційних освітніх технологій, оргформ, систем, комплексів.

2. Поруч із вищезазначеним поняттям уперше за принципом взаємодоповнення введено додаткове – “**змістова траскторія колективної освітньої діяльності**”, що розкриває вже не зміст роботи вчителя-дослідника з наукового проектування цілісного модульно-розвивального процесу, а його ситуативне психомистецьке зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб’єктивної взаємодії учасників інноваційного навчання. У такий спосіб

реалізується одна з найголовніших вимог обстоюваної нами теорії: *модульно-розвивальний освітній цикл з'являється у роботі вчителя двічі – спочатку як науково спроектований за психодидактичними принципами, закономірностями і механізмами імовірного здійснення, а потім як реально впроваджуваний, освітньо-мистецький процес, причому уможливлений за зовсім іншими критеріями і параметрами – за психодраматичними канонами, правилами, техніками.* Очевидно також, що у цьому колективному річещі-траєкторії перебігу освітньої діяльності з'являються *індивідуальні змістові траєкторії*, що й спричинюють не лише пофрагментарне освоєння наступниками соціокультурного досвіду, а й їхній оптимальний психокультурний розвиток як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів на конкретному змістовому підґрунті теми, розділу чи модуля. Отож концепт “змістова траєкторія” є не менш евристичним порівняно з попереднім та потребує окремого прискіпливого розгляду.

3. Вперше до структури змістового модуля долучені *субмодулі значень, навичків та образів і смислів*, що відповідно є засадничими для настановчо-мотиваційного, системно-узагальнювального та духовно-естетичного етапів освітнього циклу. Сподіваємося, що вибудовані паралелі будуть підтверджені не лише науково, а й освітянським повсякденням. Те, що значення сутнісно співмірні із завданнями настановчо-мотиваційного етапу щонайперше підтверджують їх такі організованості, як знак, символ, слово, мова, схема, рисунок, що потребують приписування окремих значень та їх використання як культурних знарядь чи інструментів опосередкованої взаємодії людини і соціуму. Воднораз навички, найповніше вирішуючи психодидактичні завдання системно-узагальнювального етапу, розвиваються завдяки таким формовітленням, як повторення дій, систематичне виконання вправ, постійні тренування, котрі призводять до їх високої автоматизованості, входження як засобу до більш складних діянь і вчинків. Ось чому саме навички уможливають точне, економне, стійке виконання дій чи роботи в цілому. Нарешті субмодуль образів і смислів, повно відповідаючи психолого-педагогічному формату духовно-естетичного етапу, зосереджується у суб'єктивній картині світу кожного, збагачуючи її фрагменти, концепти і контексти завдяки активності уявлення, фантазування, розуміння, мислення, антиципування, пере- і доосмислення тощо. У цьому разі кожен наступник має змогу не лише відображати, регулювати і наповнювати смислами свою, ситуативно залежну життєдіяльність, а й долучатися до спрямованого колективного *смислогенезу*, котрий організується за законами прекрасного, гуманного, добропорядного, свободолюбного і самовідповідального. Звісно, що ці контурно окреслені генетичні, структурні, функціональні і суто каузальні зв'язки потребують ґрунтового теоретико-методологічного опрацювання.

4. Завдяки методологічному обґрунтуванню субмодулів *психодуховних форм та образів і смислів* цілком виправданим є трактування змістового

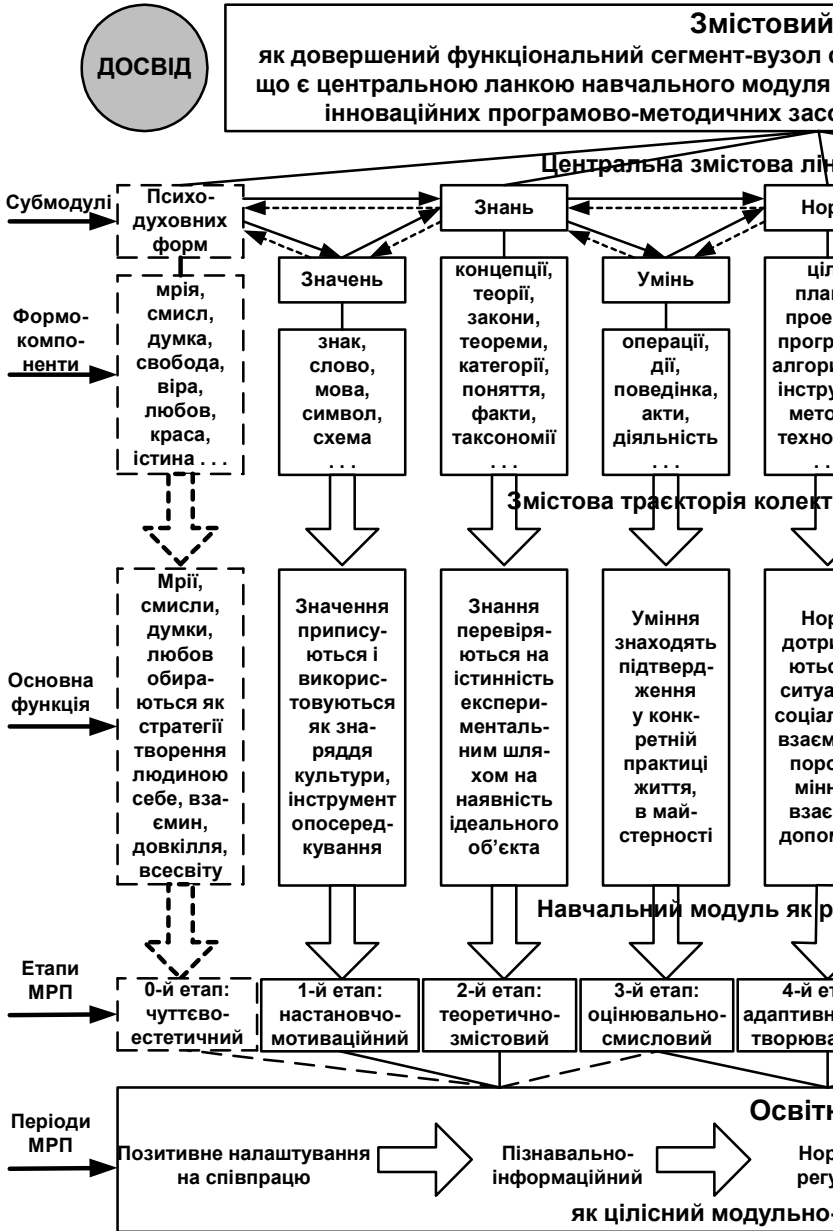
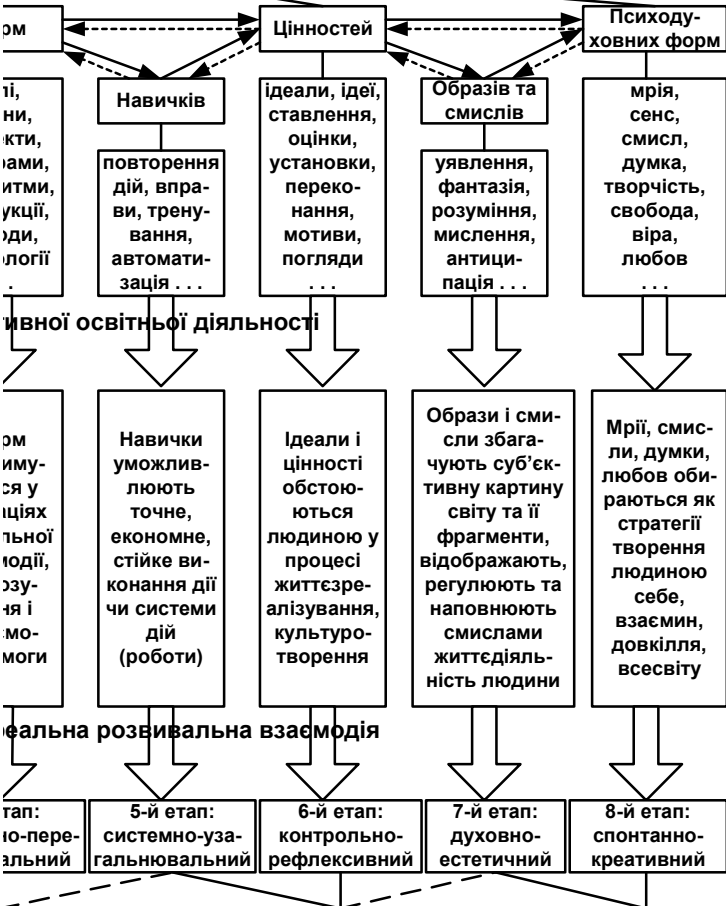


Рис. 5. Універсальна структура змістового модуля

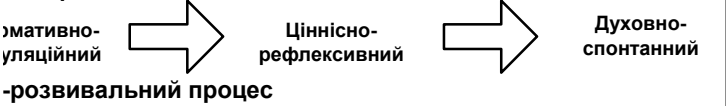
**модуль**  
соціально-культурно-психологічного досвіду,  
й зафіксований у шестикомпонентній системі  
обів модульно-розвивального навчання



**ія освітньої взаємодії**



**ній цикл**



*в контексті періодів та етапів модульно-розвивального освітнього циклу (17.01.2009)*

модуля через соціально-культурно-психологічний досвід як видове категоріальне поняття. У зв'язку з цим є нагальна потреба піддати теоретизуванню ту реальність, що описується терміном **“досвід”** (у нашому випадку – вітакультурний або соціально-культурно-психологічний), а також ту дійсність, що позначається терміном **“самотворення”**, що ґрунтовно опрацьований О.Є. Гуменюк [6; 7]. На жаль, на рисунку ці буттєві наявності лише зафіксовані як полюси-онтологемами єдиного освітнього циклу. Мабуть, доречним буде й ще один крок – увести в науковий обіг та наповнити змістом і значенням поняття **“модуль досвіду”**. Проте всі ці проблемні питання вимагають часу і зусиль для їх фундаментального вивчення й належної методологічної рефлексії.

1. *Алексюк А.М.* Педагогіка вищої школи: [курс лекцій]: модульне навчання / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: ІЗМН, 1993. – 240 с.
2. *Бондар В.І.* Дидактика: [підр. для студ. вищих пед. навч. закл.] / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. *Вазина К.Я.* Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека: [монографія] / Кира Яковлевна Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.
4. *Вазина К.Я.* Саморазвитие личности и модульное обучение: [уч. пос.] / Кира Яковлевна Вазина. – Н. Новгород, 1991. – 128 с.
5. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
6. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
7. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
8. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
9. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.
10. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе: [практико-ориентированная монографія] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
11. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
12. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
13. *Фурман А.* Модульно-розвивальна система / Анатолій Фурман // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 10 січня. – С. 2–6.
14. Фурман А. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.
15. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
16. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.
17. *Фурман А.В.* Тенденції розвитку модульних технологій навчання у ВНЗ / Анатолій Васильович Фурман // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: зб. мат. до



Другої регіон. н.-пр. конф., Тернопіль, 31 січня 2003 р. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 13–16.

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

19. Школа ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 1 жовтня. – 16 с.

20. Школа розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об'єднання шкільних модулів АПН України // Рідна школа: Спецвипуск. – 1994. – №6. – 80 с.

21. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения: [монография] / Пальмира Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

## ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ЯК БАГАТОПАРАМЕТРИЧНОГО ЯВИЩА

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*У статті вперше, на основі методологічного аналізу сутності модульно-розвивальної системи як наукового проекту інноваційної освіти та засадничих параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція) її центральної ланки – інноваційно-психологічного клімату, обґрунтовується авторська програма дослідження цього клімату, що охоплює наступність чотирьох етапів – теоретико-експериментального, організаційно-технологічного, аналітико-синтетичного і методологічно-рефлексивного. У результаті зазначений клімат постає як складноструктурований предмет соціально-психологічного пізнання, тобто як багатопараметричне локалізоване явище сучасної національної освіти і водночас як онтопсихологічний підсумок інших відомих кліматів (емоційного, морально-психологічного, організаційного тощо).*

Одним із напрямів інноваційного розвитку середньої і вищої освіти сьогодні є **модульно-розвивальна система**, котра підтвердила свої переваги у ході багаторічного експерименту, що висвітлені у працях А.В. Фурмана та представників його наукової школи [див. 2; 8; 10; 11 та ін.]. Зокрема, обґрунтовані не лише принципи (ментальності, духовності, розвитковості, модульності), за якими має здійснюватися модульно-розвивальна взаємодія між учителем і учнями, а й визначені організаційні та психолого-педагогічні умови, сукупність технологій навчання і програмово-методичних засобів її оптимального уможливлення за конкретних обставин життєдіяльності загальноосвітньої школи.

Модульно-розвивальна система – науковий проект інноваційної освіти А.В. Фурмана, що:

1) реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку України;

2) має на меті науково-практичне обґрунтування школи майбутнього – школи культури і духовності;

3) програмується як єдність міждисциплінарної теорії, вітакультурної методології, повноцінної соціально-психологічної технології і практики фундаментального експериментування у закладах освіти;

4) втілює вимоги ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей функціонування дидактичних, навчальних, змістових, формальних, технологічних, організаційних, процесуальних, результативних та інших модулів як специфічних метасистем;

5) спирається на авторську теорію освітньої діяльності, що пояснює дію основних механізмів культурної з'яви людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума шляхом занурення у соціальний досвід й одночасно внутрішнього вивільнення, а відтак здобуття кожним учнем-наступником більшої свободи для самореалізації і самовдосконалення;

6) є якісно новою формою продуктивної взаємодії представників сучасної соціогуманітарної науки та новаторської освітньої практики, яка конструктивно розширює простір їх обопільного культуротворення, сприяючи розвитку як наукових шкіл, так і практико-освітніх, суто педагогічних (головно у форматі середньої та вищої школи);

7) експериментально впроваджується з 1992 року в дванадцяти загально-освітніх школах України як взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічних колективів, що дає змогу гармонізувати етапи розгортання психодидактичного експерименту з періодами розвитку школи як соціокультурної організації;

8) передбачає зреалізування низки засадничих програм, а саме: а) дистанційної підготовки вчителя як професійного психолога-дослідника, б) комплексної діагностики психодуховного розвитку вчителів, учнів, батьків, в) оргуправлінської перебудови школи як науково-освітнього закладу (в т. ч. забезпечує її перехід на модульно-розвивальний розклад занять), г) створення ефективної соціально-психологічної служби експериментальної школи, д) систематичної роботи предметних кафедр, методологічних об'єднань, а також експериментально-ліцензійної, науково-видавничої та інших творчих груп учителів, управлінців, науковців;

9) практично втілюється як система взаємопов'язаних психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії, котрі організовані циклічно за періодами (інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-естетичний – спонтанно-духовний) і, відповідно, за восьми основними етапами: настановчо-мотиваційний, теоретично-змістовий,

оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-загальнонавчальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний;

10) створює особливий інноваційно-психологічний клімат, який у контексті високорозвивального вітакультурного простору школи не лише демократизує та гуманізує численні міжособисті та міжгрупові стосунки, а й внутрішньо оптимізує розумове, соціальне, психосмыслові і духовне зростання кожного учасника організованого освітнього процесу.

*У зв'язку з тим, що своєрідним підсумком або системоутворювальною ланкою модульно-розвивальної освіти є **інноваційно-психологічний клімат (ІПК)**, то саме він обраний нами для детального психологічного вивчення, перші результати якого знайшли відображення у монографії [3]. Проте очевидно, що не всі наукові завдання вдалося вирішити повно, а тим більше розв'язати сформульовані проблеми остаточно. Головне **завдання** цієї публікації – методологічно аргументувати достовірність чотирипараметричної психологічної структури ІПК, зважаючи на зреалізовану програму дослідження цього клімату як метасистемного явища сучасної освіти.*

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічній літературі живають такі найпоширеніші поняття клімату, як психологічний, соціально-психологічний, організаційний та інші. Перший характеризують як такий, що обґрунтовує емоційний настрій, морально-психологічний стан людини і виявляється у процесі спілкування. Водночас соціально-психологічний клімат, щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні дії), тобто міжособистісні чи безпосередні взаємостосунки. “У групі 7–20 осіб, – пише В.П. Казміренко, – існує СПК, а в групі 50–100 і більше людей міжособисті взаємини групуються в 3–5 самостійних підструктури” [7, с 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, які досліджує організаційний клімат (ОК), котрий залежить також і від тих процесів, які сформувалися у СПК.

Дослідженням вищезазначених різновидів клімату займалися Н.П. Анікеєва, Д.Б. Паригін, В.П. Казміренко, В.В. Бойко, О.Г. Ковальов, В.Н. Панфьоров, С.К. Рошін, А.Л. Свенцицький, В.А. Соснін, В.І. Антонюк, Г.А. Моченов, Є.В. Шорохова, О.І. Зогова, Р.Х. Шакуров, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та інші. Вкажемо й на те, що свого часу ще Л.М. Толстой виділяв такий феномен, як “дух школи”, А.С. Макаренко, аналізуючи колектив, застосовував як обов'язкові такі його параметри – це “стиль” чи “тон”, а Б.Д. Паригін, поряд із поняттям “клімат”, вживає поняття “духовна атмосфера” або “дух колективу”. Водночас учений стверджує, що вони не тотожні. “Атмосфера – це нестійка, постійно змінювальна сторона колективної свідомості, а клімат позначає не ті чи інші ситуативні зміни в настроях людей, а лише його стійкі риси” [9, с. 9, 10]. Крім того, клімат – це “частина соціально-психологічного простору організації, психологічне

поле” (К. Левін), на якому розгортається праця людини, “плацдарм життєдіяльності особистості” (Б.Д. Паригін).

Структура проявів СПК за допомогою відносин охоплює ставлення до: а) один до одного, б) загальної справи, в) світу (система ціннісних орієнтацій особистості) і г) самі себе (самосвідомість, самоставлення і самопочуття) [9, с. 12, 13]. Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою СПК є загальний емоційний настрій колективу. Такої позиції дотримуються і К.К. Платонов, О.М. Лутошкін, Н.Л. Коломінський та інші дослідники. Р.Х. Шакуров пише, що “психологічна сторона клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи..., хоча у них можна фіксувати й соціальний бік. Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.” [13, с. 55, 69].

Здійснений стилій огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає підстави стверджувати та погоджуватися із позиціями Б.Д. Паригіна, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, що недоречно їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального стану людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – це їхній загальний емоційний настрій. Скажімо, Л.М. Карамушка виокремлює три основних види психологічного клімату – з позитивною, негативною та нейтральною спрямованостями.

Воднораз В.П. Казміренко зазначає, що не варто ототожнювати СПК і ОК, оскільки перший найчастіше відображає безпосередні міжособистісні стосунки, котрі властиві малим групам, а другий, щонайперше, – міжгрупові, хоча й враховує міжсуб’єктні. Це – вихід на новий методологічний рівень і, згідно з цим підходом, аналізу підлягають не тільки безпосередні, а й опосередковані взаємини. Відтак можна констатувати, що ОК має свою природу і “знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обмінів, способів і засобів активізації діяльності елементів організації на всіх рівнях” [7, с. 108].

Зрозуміло, що “сприятливий, або здоровий клімат” (Л.М. Карамушка) у найзагальнішому розумінні слова супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв’язує питання соціального і психологічного потенціалу людства. Позитивний клімат створює відповідно культуру у взаєминах, є чинником формування активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. Його сутнісно важливі ознаки – задоволення від праці, позитивний настрій, порозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб’єктний і міжгруповий генезиси, саморегуляція і самоорганізація, а також творча атмосфера.

Отже, під ІПК розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно описують організацію, впливають на форми активності людей у групі, їхній

емоційний і моральний стан та настрої, міжгрупові стосунки. До його психологічної структури належать: а) психологічний вплив та його класи [5], б) освітнє спілкування та його аспекти [5], в) полімотивація та сфери умов її розгортання [6], г) становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів [4; 12]. Звідси, власне, й походить основна ідея нашого дослідження: під час проходження повного функціонального циклу навчального модуля зароджуються освітні процеси, які знаходять відображення у співвідношенні таких базових параметрів ППК: 1) психологічного впливу, що функціонує у контексті культурно-психологічного простору-часу, 2) освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну і 3) полімотивації як способу активізації освітньої діяльності школярів. У психолого-педагогічній єдності вони спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учнів, яка охоплює когнітивну складову суб'єкта (Я-образ), емоційно-оцінковий компонент особистості (Я-ставлення), вчинково-креативну складову індивідуальності (Я-вчинок), спонтанно-духовний компонент універсума (Я-духовне). Іншими словами, якщо одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригінім, є самоставлення, самопочуття, котрі перебувають у просторі самосвідомості людини, то центральним утворенням ППК постає Я-концепція. Однак треба пам'ятати про умовність такого (суто теоретичного) поділу, тому що у реальному житті особи названі аспекти діалектично пов'язані між собою.

Єдність і взаємодоповнення зазначених структурних параметрів знайшли відображення в авторській **методологічній план-карті дослідження** [1; 3, с. 24–36], що являє собою: а) особливе зображення об'єкта, б) презентує певний предмет у науці, в) розчленовує об'єкт на низку предметів вивчення (Г.П. Щедровицький). Можна констатувати, що, по-перше, ця план-карта містить принаймні чотири предмети (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція), а останній становить інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатися, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів на рівні психологічного теоретизування; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт психологічного пізнання у цілому; по-п'яте, вона “являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів” [14, с. 666].

Таким чином, ППК досліджується нами як складноструктурне інтегральне утворення, котре охоплює, з одного боку, його системні параметри (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивацію та Я-концепцію), з іншого – дослідно-експериментальну та інноваційно-освітню діяльності педагогічного колективу, що взаємозалежно організуються за певною науковою програмою, ще з іншого – три рівні системних змін у

життєдіяльності навчально-виховного закладу: а) поверховий, коли переважають зовнішні трансформації у життєдіяльності школи, що знаходять відображення у зміні її організаційної моделі; б) внутрішній, на якому відбувається органічне переживання інновації та її особисте прийняття у форматі СПК; в) глибинний, котрий пов'язаний з гуманними вчинками особистостей, з їх самоствердженням, з адекватним сприйняттям довкілля, з критичною і творчою рефлексією та зосереджується на позитивно-гармонійній Я-концепції кожного окремого учня, вчителя.

Теоретична рефлексія поданого наукового матеріалу дала змогу виокремити чотири основних етапи дослідження ІПК як системного явища, що організовані нами у вигляді окремої програми (рис.). Так, на першому етапі, завдяки критичному аналізу теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльності, а також з допомогою результатів соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання, вдалося описати ІПК як нововиявлене явище сучасної освіти; на другому – була не тільки створена, а й упроваджена у педагогічну практику оргдіяльнісна модель створення цього клімату, що взаємодоповнила інноваційно-освітню та науково-дослідницьку діяльності педколективів експериментальних шкіл на базі ідей, категорій, принципів, концептів, закономірностей, умов, параметрів і засобів модульно-розвивальної системи навчання; на третьому – нами побудовані моделі-конфігуратори чотирьох параметрів ІПК, що деталізують структуру і зміст цього багатofункціонального явища; насамкінець на четвертому – створена авторська методологічна план-карта дослідження ІПК як взаємозалежність низки предметів цього складного об'єкта психологічного пізнання.

## ВИСНОВКИ

1. Найефективнішим механізмом об'єднання і співорганізації знань, відповідно до СМД-методології, є той, що дає змогу вибудовувати багатосторонню картину об'єкта на процесному фундаменті конфігурування (синтез різних знань про об'єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему), що завершується створенням методологічної план-карти (розчленовує досліджуваний об'єкт на низку предметів та гармонізує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів).

2. Методологічна план-карта модульно-розвивальної системи дає змогу чітко обґрунтувати не тільки об'єкт дослідження – інноваційно-психологічний клімат експериментального загальноосвітнього закладу, а й предмет – психологічну сукупність його параметрів (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) у збалансованому взаємодоповненні.

3. Інноваційно-психологічний клімат – це складне структурно-функціональне явище у системі організованого освітнього процесу, котре

ЕТАПИ	ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК												
<b>I. Теоретико-експериментальний</b>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Теорія навчальної діяльності → Теорія проблемного навчання → Теорія педагогічної діяльності → Теорія учбової діяльності → Теорія виховання → Теорія розвивального навчання</p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p><b>Теорія освітньої діяльності</b></p> <p>Теорія модульно-розвивальної системи навчання → Соціально-психологічний експеримент → <b>ІПК</b></p> </div> </div>												
<b>II. Організаційно-технологічний</b>	<p style="text-align: center;"><b>Оргдіяльнісна модель ІПК:</b></p> <p>а) Періоди розвитку школи → Інноваційно-освітня діяльність педколективів → Пізнання новачі → Проектну нововведення день → Впровадження інновації → Освоєння та моніторинг змін</p> <p>б) Теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання: ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби, результат</p> <p>в) Етапи експерименту → Науково-дослідницька діяльність педколективів → 1. Підготовчий (1–2 роки) → 2. Діагностико-концептуальний (2–3 роки) → 3. Формувальний (5–7 років) → 4. Результативно-узагальнювальний (2–3 роки)</p>												
<b>III. Аналітико-синтектичний</b>	<p style="text-align: center;"><b>Моделі-конфігуратори параметрів ІПК:</b></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%;">– пізнавально-суб'єктного впливу;</td> <td style="width: 25%;">– комунікативної міжсуб'єктної взаємодії;</td> <td style="width: 25%;">– поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності</td> <td style="width: 25%;">– самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції</td> </tr> <tr> <td>– нормативно-особистісного взаємовпливу;</td> <td>– міжособистісної інтеракції;</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>– ціннісно-індивідуального самовпливу</td> <td>– перцептивної міжіндивідуальної взаємодії</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	– пізнавально-суб'єктного впливу;	– комунікативної міжсуб'єктної взаємодії;	– поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності	– самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції	– нормативно-особистісного взаємовпливу;	– міжособистісної інтеракції;			– ціннісно-індивідуального самовпливу	– перцептивної міжіндивідуальної взаємодії		
– пізнавально-суб'єктного впливу;	– комунікативної міжсуб'єктної взаємодії;	– поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності	– самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції										
– нормативно-особистісного взаємовпливу;	– міжособистісної інтеракції;												
– ціннісно-індивідуального самовпливу	– перцептивної міжіндивідуальної взаємодії												
<b>IV. Методологічно-рефлексивний</b>	<p style="text-align: center;"><b>Методологічна план-карта дослідження ІПК:</b></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 25%;">психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі</td> <td style="width: 25%;">освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну</td> <td style="width: 25%;">полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання</td> <td style="width: 25%;">позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів</td> </tr> </table>	психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі	освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну	полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання	позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів								
психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі	освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну	полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання	позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів										

*Рис. Етапи реалізації програми дослідження ІПК як багатопараметричного явища сучасної освіти*

відображає як емоційно-моральні властивості учасників навчання, так і міжособистісні, міжгрупові, а відтак характеризує актуальний модульно-розвивальний зміст психологічних взаємостосунків у класі чи аудиторії.

4. Наукова розробка проблематики ППК спричинена розгортанням двох ліній осмислення нових соціально-психологічних явищ – теоретичної та практичної. Перша, активізуючи свій пояснювально-інтерпретаційний потенціал, фактично прогнозує закономірне виникнення інноваційно-психологічного клімату як своєрідного синергічного підсумку психологічного, соціально-психологічного та організаційного кліматів, друга – емпіричним шляхом створює особливе середовище взаємозалежної співдіяльності учасників освітнього процесу, яке донині було не осмислене як феномен ситуційного культуротворення – предметів, взаємин, людського Я. Фактично перехресна зустріч цих двох ліній й народжує у нашому досвіді теоретизування концепцію ППК та програму його дослідження.

1. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С 70–83.

2. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

3. *Гуменюк О.Є.* Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.

4. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

5. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

6. *Гуменюк О.Є.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – № 1. – С. 74–123.

7. *Казмирєнко В.П.* Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУЦ, 1993. – 384 с.

8. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – № 3–4. – 292 с.

9. *Парьгин Б.Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. – М.: Наука, 1981. – 192 с.

10. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

11. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наук. вид. –Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

12. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Навч. посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

13. *Шакуров Р.Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

14. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 760 с.



# МЕДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ІНТЕГРАТИВНОЇ ФІЛОСОФСЬКО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗІВ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Ярослава БУГЕРКО

*У статті з методологічних позицій розглядається розвиток досліджень рефлексії як спеціальної наукової категорії у форматі філософських учень та психологічних узагальнень, аналізуються процеси інституалізації рефлексивної психології, трансформації рефлексивних психологічних розвідок в особливу галузь гуманітарного знання – рефлексивну психологію.*

Дослідження рефлексивної проблематики – стратегічно важливий напрямок для окреслення загальних перспектив розвитку сучасної науки та вирішення низки практичних завдань. Евристична цінність і фундаментальна значущість зазначеної категорії у науковому плані пов'язана із “зміною домінанти каузального підходу на домінанту телеологічного підходу, з міждисциплінарною інтеграцією при побудові нових способів і засобів моделювання та методологічною підтримкою різного роду соціальних суб'єктів та утворень, із створенням нових парадигм інтеграції різнорідних знань та ін.” [4, с. 6].

У практичному плані основний пласт досліджень рефлексії пов'язаний з подоланням “безсуб'єктності” у соціальних системах, з розробкою принципово нових технологій підтримки індивідуальних і групових суб'єктів діяльності, із зміною в освіті переважання наукових знань на домінування розвитку рефлексивних процесів і здібностей.

Рефлексія як наукова категорія має досить складну історію, її проблематика у своєму розвитку зазнала певних якісних змін та аналізувалася в руслі практично всіх філософських напрямків при поясненні суб'єктивного та об'єктивного проживання життя. Варто врахувати, що вона є одночасно формою існування філософського знання, основним методом його одержання, а також засобом взаємодії з конкретними галузями знань. Філософія узагальнила досвід рефлексивної діяльності, який наявний в науковому пізнанні і соціальній практиці кожної епохи. Воднораз вона, виробляючи уявлення про рефлексію, виявляє свою власну рефлексивну функцію. Однак варто зазначити, що уявлення про рефлексію, які на сьогодні прийняті у філософії та психології, не завжди адекватні не лише науковій рефлексії, а й власному рефлексивному призначенню. Тому є доцільним,

виходячи з принципів організації професійного методологування [8, с. 191], проаналізувати гносеологічні та феноменологічні засади розвитку досліджень рефлексії як наукової категорії (*табл.*).

Аналітичний розгляд філософських учень дозволяє побачити якісні перетворення смислового контексту рефлексії як здатності людини осягати сутність власного буття у форматі четвертинної мислесхеми, яка охоплює: 1) рефлексивну експлікацію засад поліаспектного обговорення філософських проблем (Антична Греція); 2) рефлексивні основи онтологізації біполярних витоків у свідомості людини (середньовічна філософія); 3) рефлексія як іманентна складова загальної картини функціонування духу (класична німецька філософія); 4) рефлексивно-екзистенційна форма осмислення людиною свого буття у світі (Новий час). Детальний розгляд зазначеної мислесхеми див. у [2].

В XIX столітті рефлексія набуває екзистенційної форми осмислення особистістю свого буття у пограничних ситуаціях, у т.ч. досліджуючи змінені стани свідомості. Завдяки рефлексії людині стає доступне психічне у його власній сутності. Відтак рухливо-плинне специфічне життя Я, життєпотік свідомості не тільки поверхово спостерігаються, а й експлікуються у спогляданні відповідно до своїх сутнісних складових на всіх рівнях.

XX століття характеризується переосмисленням шляхів і напрямків розвитку європейської культури, пошуком нових орієнтирів, переоцінкою цінностей, що сприяє розвою світоглядно-політичної, літературно-художньої і науково-філософської рефлексії. Загалом у філософії початку XX століття виділяються два основні напрями в розумінні і розробці проблеми рефлексії: як універсального способу аналізу феноменів і змісту свідомості (феноменологія) і як джерела та засади самосвідомості людини (екзистенціалізм).

У роботах з феноменології специфіка організації свідомості виявляється в її суб'єктно-об'єктній структурі: будь-який акт свідомості передбачає наявність самого об'єкта і свідомість суб'єкта, який рефлексує. Для пояснення феномена рефлексії Е. Гуссерль вводить термін "трансцендентальна рефлексія", під яким розуміє "акт безпосереднього осягнення, інтуїтивного охоплення об'єкта" [цит. за 3, с. 17].

У філософському форматі екзистенційного напрямку ґрунтовне трактування рефлексії наводиться Ж.П.Сартром у роботі "Буття і ніщо". Він розглядає феномен рефлексії в контексті аналізу свідомості: "Свідомість за своєю природою нереклексивна, і тому вона спочатку не знає не тільки світу зовнішніх об'єктів, але також і самої себе. Проте вона відразу ж усвідомлює себе як відмінну від світу "в собі" [9, с. 211]. Називаючи свідомість "буттям для себе", Ж. П. Сартр розводить самосвідомість і знання себе (рефлексію).

У вітчизняній філософії інтерес до проблеми рефлексії значно зріс в останній третині XX століття, коли відкрилася можливість її прямої розробки. Якщо до початку 60-их років категорія "рефлексія" трактувалася як чужа марксистській теорії пізнання, зокрема, у Великій Радянській

Таблиця

## Категоризація поняття “рефлексія” у філософських учіннях

Історичні етапи	Представники	Вихідні засади філософського осмислення рефлексії	Гносеологічні характеристики рефлексії	Методологічні напрямки розробки рефлексивної проблематики	Етапи розгортання рефлексивного циклу (за В.М. Розіним)
Античність	Сократ	Предмет знання – духовна активність у її пізнавальній функції	Рефлексія як самопізнання діяльності власної душі	Формування рефлексивної позиції стосовно світу	1. Передрефлексивний етап 2. Рефлексивна схематизація
	Платон	Пізнання – знання ідеального світу, тобто одержуються людиною щораз заново в даній ситуації	Рефлексія - заглиблення у внутрішню сутність предмета суб'єктивності	Розробка понятійного апарату рефлексивного мислення і способів його розгортання	
	Аристотель	Процес одержання знань за готовою схемою; єдність предмета знання і самого знання, тотожність думки і того, що нею мислиться	Рефлексія - атрибут божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність	Побудова античного органону знань як першооснова методологічної системи	
Середні віки	Декарт	Концепція вроджених ідей, принцип обґрунтованості і достовірності знання	Рефлексія як процедура методичного сумніву та єдиний спосіб здобуття достовірного знання	Онтологічна постановка проблеми рефлексії як способу пізнання організації світу об'єктів	3. Об'єктивація й упироднення рефлексії
	Локк	Два види досвіду – зовнішній (чуттєвий) і внутрішній (рефлексивний)	Рефлексія – спостереження як внутрішній досвід, у котрому розум піддає аналізу свою діяльність, внаслідок чого в ньому виникають ідеї цієї діяльності	Побудова рефлексивної схеми відображення внутрішньої діяльності	
	Лейбніц	Функціональна усвідомленість знань про внутрішню діяльність душі	Рефлексія як здатність монад до аперцепції, тобто до усвідомленого уявлення свого власного змісту	Формування контексту рефлексії як проблеми відношення знань до ідей, що знаходиться поза людиною	
Класична німецька філософія	Кант	Апріорне досвідне знання володіє ознаками всезагальності і необхідності	Рефлексія як невід'ємна ознака здатності до розмірковувань, котра виявляється у формі логічної та трансцендентальної рефлексії	Поняття рефлексії набуває сучасної гносеологічної і методологічної форми	4. Розупредметнення рефлексії
	Фіхте	Філіація ідей: людина одержує знання, трансформуючи і розгортаючи вже наявні в неї знання	Рефлексія як суб'єктивно-діяльнісний механізм історичного розвитку знань	Рефлексія одержує епістемологічний відтінок (рефлексія – як «наукознавство», «обізнане знання»)	
	Гегель	Знання у поєднанні з рефлексією як рушійна сила розвитку Духу	Рефлексія як форма саморозгортання Духу; три типи рефлексії – покладальна, порівняльна, визначальна	Рефлексія як засіб розкриття категоріальної структури науки	

Енциклопедії вона характеризувалася як “термін буржуазної ідеалістичної філософії, який позначає звернення свідомості на свою власну діяльність”, а тому “... діалектичний матеріалізм заперечує термін “рефлексія” як теоретико-пізнавальне поняття”, то вже на межі 60–70-х років саме в колишньому СРСР відбувається найбільш суттєвий прорив у вивченні явища, що описується цим поняттям. Засновники Московського методологічного гуртка – О.О. Зінов’єв, М.Г. Алексєєв, П.Г. Щедровицький позиціонують рефлексію як осмислене співвіднесення характеристик об’єкта із особливостями засобів та операцій діяльності, з перетворенням діяльності. При цьому Г.П.Щедровицький, скажімо, виходить з трактування рефлексії як моменту, механізму й організованості діяльності.

Введення у 60-х роках В.О. Лефевром понять “рефлексивна система”, “рефлексивне управління”, використання ним інноваційного рефлексивно-суб’єктивного підходу до “самоорганізованих і саморефлексивних систем” істотно змінило існуючу в той час парадигму досліджень складних соціально-культурних об’єктів. Відомий учений не лише першим зміг вивести проблематику рефлексії з під явного ідеологічного контролю, скориставшись актуальністю проблем моделювання військових конфліктів, але й створив математичні моделі, що теоретично обіймали і внутрішній світ людини.

Зазначений методологічний підхід у багатьох аспектах не співпадав ні з філософським, ні з психологічним трактуванням рефлексії. Він, по-перше, задав новий напрям досліджень рефлексії, а по-друге, саму психологію розглядав не лише як “раціонально структуровану наукову дисципліну з технологічно існуючою сферою соціально-організованої практики, а й з ідеографічною формою комунікативно-синергійного мистецтва – мистецтва рефлексивного розуміння себе й інших, мистецтва співтворчого спілкування з іншими людьми і групами, мистецтва психотерапевтичного впливу на них” [6, с. 98].

Це, закономірно, сприяло утвердженню більш широкого розуміння рефлексії, дозволило обґрунтувати предмет її дослідження, розробити математичні моделі рефлексивних процесів, створити професійну мову, позбавлену ідеологічних побічних сенсів.

Приблизно із середини 70-х років вітчизняними філософами піднімається питання аналізу форм наукової діяльності, головно рефлексії, її засобів та цілей, а також рефлексивного аналізу пізнавальної творчості, рефлексії змісту науки та міждисциплінарних досліджень, рефлексії створення моделей надскладних об’єктів, проектування і конструювання соціальних систем, рефлексії засобів інтеграції досліджень та їх результатів тощо.

Завдяки роботам ВА Бажанова, Г.Г. Копилова, В.О. Лекторського, А.П. Огурцова, М.А. Розова, В.С. Швирьова була відстежена специфіка метатеоретичних досліджень як особливої форми рефлексивності знання, розкриті механізми видів і рівнів самопізнання сучасної науки,

запропонована типологія рефлексивності наукового знання. При цьому “під рефлексивністю (чи саморефлексивністю) наукового знання розуміється його самозверненість, наявність у ньому механізмів і норм свідомого контролю над процесом його зростання і функціонування” [1, с. 104].

Складність, багатошаровість і розгалуженість сучасної науки, на думку В.А. Бажанова, передбачає розшарування рефлексивності наукового знання на внутрішньотеоретичну, метатеоретичну, міждисциплінарну, загальнонаукову і філософсько-методологічну рефлексію. Значення останньої полягає в тому, що вона навчає науку самопізнанню і самосвідомості, й замість мрій здатна змалювати контури реально обґрунтованої стратегії пізнавальної діяльності.

В останній третині ХХ століття істотно збільшилося коло філософських проблем, які певним чином пов’язані з феноменом рефлексії. Так, продовжуються подальші емпіричні дослідження науки як системи з рефлексією науковою школою М.А. Розова. Важливим внеском у дослідження зазначеної проблеми є напрацювання наукової школи логіки і методології інтелектики І.С. Ладенка.

Отже, на сьогодні виник міждисциплінарний “рефлексивний рух”, який чинить істотний вплив на формування концептуальних підходів різних сфер знань – філософії, соціології, психології, педагогіки. “Категорія рефлексії – яскравий приклад такого поняття, що з однаковою очевидністю належить і філософії, і психології... Вона є природним “концептуальним мостом” синтезу філософського і психологічного знання” [3, с. 21]. Проте психологічні дослідження рефлексії мають значно коротшу (і змістовно, і хронологічно) історію, ніж її філософське вивчення. Так, тільки у 1930-х роках минулого століття А. Бузманом було сформульовано “психологічне” визначення рефлексії як перенесення переживання із зовнішнього світу на себе. Цей науковець також уперше запропонував виділити психологію рефлексії у самостійну галузь досліджень. У підсумку перший систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію був здійснений у 1948 р. бельгійським філософом А. Марком у роботі “Психологія рефлексії” [3, с. 22].

Становлення психології рефлексії у вітчизняній науці підготовлено опрацюванням даного поняття І.М. Сеченовим, Б.Г. Ананьєвим, П.П. Блонським, Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном та ін. Це здійснено на теоретичному рівні психологічного знання як одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і перш за все її вищої форми – самосвідомості. У цьому методологічному висвітленні винятково значущим концептом виявилася багатоконтекстність рефлексії, що спричинила розроблення її досліджень у різних напрямках: при вивченні мислення, самосвідомості особистості, процесів комунікації і кооперації. Результативно всі існуючі підходи до розуміння проходження і розвитку рефлексії умовно можна поділити на дві групи: 1) пізнання її як феномена в мисленнєвій

діяльності людини та 2) вивчення її як специфічного утворення у структурі особистості. Вочевидь традиційне розуміння рефлексії як засадничої умови мислення і творчості одержало значний розвиток у концептуальній моделі рефлексивної організації мислення І.М. Семенова. Вчений розробив концептуально-методологічні засоби вивчення ролі рефлексії у структурі мислення, що послужило теоретичною і методичною основою виникнення оригінального напрямку системно-психологічного вивчення рефлексивної саморегуляції творчого процесу. Розробка особистісного аспекту рефлексії дозволила подолати як звуженість її трактувань і зведення лише до ретроспекції (що, до речі, виявлялося і в методологічних розробках тлумачення рефлексії), так і абстрактну всеосяжність терміна. Розуміння зазначеного поняття як переосмислення людиною рухо-потоків своєї мислєдіяльності (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов), уможливило розмежування рефлексивної та особистісної складових зазначеного явища.

Критичний аналіз експериментальних досліджень рефлексії дозволив І.М. Семенову і С.Ю. Степанову виокремити такі її основні психологічні аспекти, як інтелектуальний, особистісний, кооперативний, комунікативний [7, с. 36]. Найбільша кількість досліджень стосується інтелектуального аспекту рефлексії як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Невід'ємна ланка центрального механізму мисленнєвого процесу – рефлексивно-особистісні компоненти, функцією яких є забезпечення Я-здіяння суб'єкта у цей процес (В.К. Зарецький, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов). Вивчення комунікативного аспекту рефлексії показало, що розвиток цього складного явища самосвідомості здійснюється у спілкуванні, через взаємодію з іншими людьми (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Н.Й. Гуткіна, В.І. Слободчиков). Уміння скоординувати свої дії з діями інших за колективно-кооперативного розв'язання проблем найефективніше демонструє практику породження рефлексивних процесів, виявляє умови їх виникнення і функціонування. Дослідження групової творчості в аспекті психології рефлексії спричинило введення терміна “групова рефлексія” (М.І. Найдьонов). Його зміст трактується “як складна багатоконпонентна структура, яка містить у собі, зокрема, міжперсональну сферу (що складається із компонентів взаємодії, взаєморозуміння та взаємоузгодження)” [5, с. 33].

Різнострамованість та багатопластовість досліджень рефлексивної проблематики призводять, з одного боку, “до поділу рефлексивних досліджень на окремі підходи, коли втрачалася єдність рефлексії як багатогранного феномена (хоча поняття рефлексії і було введене для подолання частковості окремих психологічних знань)” [5, с. 33], а з іншого – до інституалізації рефлексивної психології, перетворення її з наукового руху (яким вона стала в останній третині ХХ століття) в наукову дисципліну. Зазначений процес, на думку І.М. Семенова, можливий за двох принципових умов – інформаційної (публікаційно-комунікативної) і соціальної

(інституційно-дисертаційної). Критичний аналіз трансформації рефлексивно-психологічних досліджень в особливу галузь гуманітарного знання – рефлексивну психологію, проведений зазначеним ученим, дозволив констатувати наявність таких об'єктивних показників даного процесу, як, по-перше, різке та інтенсивне зростання публікацій у наукових виданнях; по-друге, виникнення наукових, а в подальшому і науково-практичних конференцій з нової предметної проблематики та їх поширення із московських наукових центрів в інші регіони і, навіть, країни, по-третє; широке впровадження у різні сфери соціальної практики (управління, охорону здоров'я, освіту) організаційно-методичних розробок, що ґрунтуються на засадах рефлексивної психології. До останніх можна віднести такі “проривні напрямки” використання рефлексивного підходу на практиці, як проблематика підтримки управлінської діяльності в сучасних умовах комп'ютеризації (суб'єктно-зорієнтована концепція В.Є. Лепського, роботи І.П. Беляєва, Є.Г. Григор'єва, В.І. Максимова), збільшення питомої ваги рефлексивного підходу у сфері освіти (школа В.В. Давидова, роботи В.В. Рубцова, І.М. Семенова, авторські школи послідовників Г.П. Щедровицького) [4, с. 7].

Таким чином, істотне розширення поля філософсько-психологічного аналізу рефлексії, у поєднанні із збільшенням комплексних, міждисциплінарних розробок зазначеної проблеми, потребує узагальнень рефлексивно-психологічних, рефлексивно-акмеологічних і рефлексивно-педагогічних пошукувань, задля подолання такої ситуації у сфері вивчення рефлексії, коли через строкатість, малоструктурованість і різномірність одержаного матеріалу відбувається девальвація змісту самого поняття. Варто врахувати, що категорія рефлексії є антиномією, а отже, по-перше, новий, рефлексивно виокремлений зміст одержується із старого змісту (нове міститься в старому); по-друге, рефлексія сама належить тому цілому, яке вона рефлексує. Останнє положення передбачає потребу введення уявлення про замкнутий універсум (духу, свідомості, особистості), в якому засобом рефлексії виявляються все нові і нові стани (форми, поняття, організованості), котрі утворюють розвиток змісту цього універсуму. Отож зазначене поняття є фактично невичерпним, а тому з певністю можна прогнозувати, що подальший розвиток рефлексивної психології є закономірною рисою розвитку сучасної психологічної науки.

1. *Бажанов В.А.* Действительно ли найдена новая модель развития науки? / В.А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – Т. 2, № 2. – С. 104–106.

2. *Бугерко Я.* Феномен рефлексії у форматі осмислення людиною свого буття / Ярослава Бугерко // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 51–58.

3. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности: [монографія] / Анатолий Викторович Карпов. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.

4. Научное и социокультурное значение рефлексивного движения в России. [Материалы Круглого стола 05.03.2001 Ин-та психологии РАН] // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1, № 1. – С. 6 – 10.

5. *Найдыонов М.І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях: [монографія] / Михайло Іванович Найдыонов. – К.: Міленіум, 2008. – 484 с.

6. Семенов И.Н. Вклад Н.Г. Алексеєва в психологию рефлексии / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 2. – С.94–100
7. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.И. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–40.
8. Фурман А.В. Идея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
9. Sartre J.-P. L'être et le neant. Essai d'ontologie phenomenologique. – Paris: Gallimard, 1953. – 578 p.

## ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСМИСЛЕННЯ ЛЮДИНОЮ ЕКОНОМІЧНОГО БУТТЯ У ВСЕЛЕНЬСЬКОМУ ПРОСТОРИ-ЧАСІ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*У контексті вітакультурної парадигми (А. В. Фурман) обстоюється думка про виняткове значення людського чинника в економічній життєдіяльності суспільства. На основі пропонованої мислєсхеми розкривається наступність і сутнісний зміст основних модусів Вселенського простору-часу (світу навколо, світу близьких людей, світу самоті та світу трансценденції), у кожному з яких актуалізується економічне буття відповідного психологічного виду людини.*

У попередніх теоретико-методологічних розвідках [6; 7] економіка розуміється нами як цілісна матеріально-духовна система, котра існує у Вселенському просторі та розвивається за своїм власним часом. У даному контексті актуальним постає той факт, що саме людський чинник сприяє становленню економічної соціокультурної сфери, її прогресивному розвитку. Відомо, що сучасне суспільство переживає кризу смислів життя і діяльності, девальвацію базових цінностей. Фізичне виживання сьогодні стало завданням усього людства. “Кожен із мешканців нашої планети – обов’язковий учасник космічного протистояння сил життя і смерті у масштабі Всесвіту” [1, с. 90]. За цих умов “центром буттєвості стає індивід, і саме він, здатний до прозріння, духовного прориву, непередбачуваного проекту, винайде шляхи усунення загрози існування...” [3, с. 221].

Для обґрунтування даної тези звернемося до базових основ гуманістичної психології, зокрема до концепції екзистенційного аналізу Ролло Мея. У своїй книзі “Відкриття Буття” вчений виділяє три модуси світу, тобто три одночасно існуючі аспекти, які характеризують буття у світі кожного з нас:



1) *світ навколо* – природне середовище, що містить біологічні потреби, інстинкти, потяги, тобто світ, у якому живий організм буде існувати навіть без здатності усвідомлювати себе; 2) *світ близьких людей* – соціальне довкілля, котре передбачає взаємовідносини між суб'єктами, у процесі яких вони відповідно змінюються; 3) *світ самості* – власний простір самосвідомості, підґрунтя, на основі якого особистість розглядає реальність у її справжньому ракурсі [5, с. 145–152].

Забезпечуючи кватерне структурування культури як Вселенського простору-часу у контексті професійного методологування [8], доцільно, на нашу думку, доповнити даний перелік четвертим модусом – *світом трансценденції* (*див. рис.*). Адже людина часто прагне вийти за межі свого Я, за межі існуючої ситуації. Глобалізований інформаційний простір створює багато можливостей для економічного зреалізування особистості. Однак чи “можна бути “хорошою і здоровою особою” у недосконалій культурі?” [2, с. 167]. Це питання носить риторичний характер й актуалізує трансцендентні прояви суб'єкта.

Підсумовуючи основну ідею цього повідомлення, підкреслимо, що сучасний ринок містить не просто “економічних індивідів”, а метаістот, кожна з яких перебуває у певному модусі Вселенського простору-часу, а виокремлені нами архетипові елементи людського Я [6; 7] співвідносяться із психологічними “видами” людини (за класифікацією О.А. Донченко). Відтак у природному оточенні відбувається активне задіяння державної людини, особи системи і традицій, зародження групових норм економічної взаємодії, здійснення господарських перетворень для створення економічних благ та утворення Ми-зібрання. Світ близьких людей передбачає формування Я-групового, тобто людини корпоративної, котра насамперед зорієнтована на привласнені економічні цінності певної організації і накопичення практичного досвіду господарювання. Світ самості актуалізує свободу і самодостатність, унікальність і психодуховний потенціал економічної людини, котра орієнтується на корисність для себе і для інших, сприяючи цим самим вивільненню Я-автономного. Світ трансценденції символічно спричиняє зародження вічних цінностей самоактуалізованої особистості, формування адекватної економічної культури людства, сприяє утвердженню Ми-духовного. 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” [4, с. 123].

Отже, осмислюючи економічне буття універсума в культурі як Вселенському простору-часі, потрібно врахувати, що економіка – це не лише перетворення людиною зовнішнього світу, а й самозміна самої особистості, вивільнення її психодуховного потенціалу, утвердження фундаментальних ідеалів та метацінностей.

**1 – світ навколо:**

природне середовище, що містить біологічні інтереси, інстинкти, потяги, тобто світ земного проживання, у якому живий організм існуватиме навіть без здатності самоусвідомлення

**2 – світ близьких людей:**

соціальне довкілля, котре передбачає взаємовідносини між суб'єктами, у процесі яких вони змінюються – вдосконалюються, функціонують або деградують

**4 – світ трансценденції:**

вихід за межу буття, щонайперше за межі конкретної ситуації життя, зв'язок з Абсолютом і причетність до сакрального

**3 – світ самоті:**

власний простір самосвідомості як підґрунтя, на основі якого особистість розглядає реальність оточення у її об'єктивній істинності

**Рис. Гуманістично зорієнтовані компоненти економічного буття людини у культурі як Вселенському просторі-часі**

1. *Андерсон Р.* “Акулы” и “дельфины” (психология и этика российско-американского делового партнерства) / Р. Андерсон, П. Шихирев. – М. : Дело ЛТД, 1994. – 208 с.

2. *Гавалешко О. М.* Інформаційна культура особистості як один із чинників її самореалізації у процесі глобалізації суспільства / О. М. Гавалешко, Т. А. Кривко // Особистість. Час. Культура. Міждисциплінарні проблеми дослідження їх взаємозв'язку в гуманітарних науках : матеріали наук.-практ. конф., 28-29 листопада 2005 р. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 161-168.

3. *Горак Г. І.* Філософія : курс лекцій / Г. І. Горак. – К. : Вілбор, 1998. – 272 с.

4. 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.

5. *Мэй Р.* Открытие Бытия / Ролло Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.

6. *Ревасевич І.* Культура та економіка, їхня взаємодія в історичному часі і вітакультурному просторі / Ірина Ревасевич // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 39-42.

7. *Ревасевич І.* Психокультурна взаємодія людини та економіки / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 56-62.

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

## ПАРАДИГМИ ФІЛОСОФІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Марія БРИГАДИР

*Здійснено аналіз парадигм філософії соціальної роботи, обґрунтовано історико-культурні та цивілізаційні передумови розвитку теоретико-методологічних моделей організації соціальної допомоги, описано їх особливості.*

Соціальна робота як наукова дисципліна знаходиться у процесі становлення, формування свого предметного поля і структурного визначення. Відбувається усталення її теоретичних засад, наукових принципів, методології, виділення найбільш загальноновизнаних концепцій. Це супроводжується появою нових моделей соціальної роботи й уточненням концептуального бачення вже існуючих. Детальне дослідження особливостей становлення наукових та методологічних основ соціальної практики вимагає аналізу її теорій.

Соціальна робота як галузь теоретичних знань отримала свій власний розвиток після того, як відбулось її визнання як професії. Нова теорія створювалась у результаті виникнення потреби суспільства в науково-теоретичних дослідженнях у галузі соціального розвитку і взаємовідносин між соціумом і людиною на новому соціально-культурному та економічному етапі становлення цивілізації. Також з'явилася потреба в науково-практичних і методологічних рекомендаціях щодо надання соціальної допомоги людям, окремим соціальним групам, які опинились у складних життєвих ситуаціях.

Розглядаючи класифікацію теорій, варто звернути увагу на основні парадигми філософії соціальної роботи. Вони формують ідеологію професійної діяльності, її цінності та ідеали. Філософія соціальної роботи – це колективне уявлення людей, об'єднаних однаковими вимогами до своєї професії, котрі мають певні знання, керуються відповідними суспільними й професійними принципами, нормами, цінностями, утверджуючи їх у повсякденному житті.

Як писав М. Сипорін: “Кожна професія характеризується через її перспективу і сукупність переконань, а також колективну совість, які є її основою. Ми називаємо це професійною філософією. Вона забезпечує певні сутнісні моделі і стандарти для використання їх при описі і вимірюванні дійсності, для формування морально-етичних думок. Останні ми називаємо нормами, вказівками, або моральними, або етичними, принципами. Така філософія є центральною частиною професійної субкультури, яка формує

Таблиця

*Парадигми філософії соціальної роботи (за М.В. Фірсовим)*

Парадигма філософії соціальної роботи	Час і причини появи	Основні смислові конструкти
Гуманізму	Кінець XIX століття, активне благочинне діяння, суспільна та державна опіка про нужденних, в основному діє принцип залишковості	Екзистенційні цінності людини, суспільство прагне задовольнити мінімальні потреби людини, розвинути її потенціал, основою є ідея філантропії, яка пізніше трансформується в християнські уявлення про любов та допомогу ближньому
Позитивізму	20-ті роки XX століття, її появу спонукали досягнення в розвитку психологічної науки, яка активно використовувала експериментальні дослідження	Первинність та важливість знання, соціального зокрема, розвиток теоретичних концепцій соціальної роботи та виокремлення саме теорії соціальної роботи як самостійної дисципліни
Утопізму	Середина XX століття, прагнення створити ідеальні умови функціонування соціуму, встановлення соціальної справедливості	Основу становлять концепції лібералізму та соціал-реформізму, клієнт у соціальній роботі розглядається як соціально вразливий суб'єкт, тому соціальна робота спрямовується на організацію соціальних акцій, а не на розвиток у нього здатності до самопомоги
Професіоналізму	Парадигма сучасної організації соціальної роботи, її появу спричинив розвиток геополітичних традицій	Гуманістичні, демократичні ідеали та цінності, центральною у соціальній роботі є людина як неповторна індивідуальність, завдання соціальної роботи – розвинути її здібності до самопомоги та самореалізації, при цьому враховуються індивідуальні, колективні, національні і міжнаціональні потреби

культуру тих, хто навчається, і в межах якої здійснюється соціалізація. Таким чином, філософія стає частиною професіоналізму” [2, с. 72].

Філософські цінності стають невід’ємною частиною соціальної роботи в другій половині XIX століття [1; 3]. Саме у цей період намічається відхід від практики добровільних помічників і філантропічної діяльності, заснованої на індивідуальних способах підтримки та перехід до розв’язання цих проблем як колективних. У середині XX століття у практиці соціальної роботи починають переважати підходи, які захищають права дискримінованої людини. Й у зв’язку з цим проблеми, що розглядаються соціальними працівниками у різних галузях людської життєдіяльності, переосмислюються на принципах глобальної солідарності.

З другої половини XIX століття до кінця XX у філософії соціальної роботи можна визначити наступні основні моделі: гуманізму, позитивізму, утопізму, професіоналізму [3] (*див. табл.*).

Гуманізм виник на противагу пуританській етиці, основу якої становлять ідеї соціал-дарвінізму. Засадничі положення даної концепції пов’язані з уявленнями про сильну особу, яка виживає в жорсткій конкуренції, а її етичні принципи спрямовані проти допомоги соціально уразливим верствам населення – хворим, бідним, старезним та іншим категоріям. Допомога і підтримка розглядається як послаблення суспільства, як соціальні дії, котрі спонукають його до руйнування.

Основою парадигми позитивізму є абсолютизація знання взагалі і соціального зокрема. Саме воно постає критерієм об’єктивності, дозволяє людям змінювати зовнішні обставини, а науковий метод дає реальне уявлення про макро-, мезо-, мікропсихічні і соціально-економічні процеси.

У парадигмі утопізму основою філософії соціальної роботи є лібералізм і соціал-реформізм. Буденне життя стає першопочатком теоретичних концептів і практичних підходів.

Парадигма професіоналізму ґрунтується на гуманістичних та демократичних ідеалах і цінностях. Задоволення потреб людини, розвиток її потенціалу і здібностей, досягнення соціальної справедливості – це основні доміанти філософії соціальної роботи сьогодні. Отож парадигма професіоналізму охопила досягнення попередніх методологічних пошуків і на сьогодні забезпечує позитивний поступальний розвиток соціальної роботи як наукової дисципліни і як практичної діяльності.

1. *Канська А.Й.* Соціальна робота: деякі аспекти соціальної роботи з дітьми та молоддю. – К.: ІДЦССМ, 2001. – 210 с.

2. *Фирсов М.В., Буденова Е.Г.* Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

3. *Фирсов М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (исторически-понятийный аспект). – М.: ИПС, 1997. – 197 с.

# ОСНОВНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАУКОВОГО ОБҐРУНТУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Ольга ШАЮК

*Розглянуто основні підходи, аспекти та рівні вивчення феномена “толерантність” у руслі різноманітних інтерпретацій, зокрема аксіологічному, ідеально-типологічному, конфліктологічному, онтолого-історичному та ін., здійснено методологічний аналіз цього явища як загальнолюдської проблеми.*

Поняття “толерантність” є нині одним з найбільш уживаних як у науковій і науково-публіцистичній літературі, так і у ЗМІ та побутовій мові, де трактується у найрізноманітніших аспектах, зокрема державно-правовому, етико-філософському, політико-ідеологічному, психолого-педагогічному, соціологічному та ін. Така багатоаспектність призводить до його певної семантичної “розмитості” і, взагалі, зумовлює немало складностей і протиріч у розумінні цього феномена: з одного боку, вчені згодні, що толерантність є чеснотою, цінність якої важко заперечити, з іншого – не всі одностайні в думці про межі, ліміти, форми вираження й, узагалі, у трактуванні засновків, передумов, чинників та механізмів дії-перебігу цього суто людського явища.

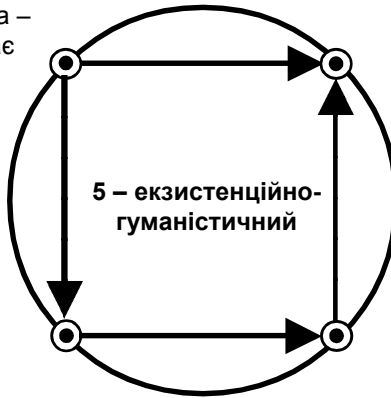
Існуючий калейдоскоп визначень того, що являє собою явище толерантності, і який зміст поняття, що описує це явище, вказують на те, що конче потребує комплексного аналізу толерантність і як явища-риси, і як методологічної категорії. Звідси очевидно, що в сучасній науковій літературі існує багато підходів до вивчення феномена толерантності. Основними методологічними підходами на сьогодні є аксіологічний, ідеально-типологічний, конфліктологічний, онтолого-історичний (*рис.*).

Аксіологічний підхід є найбільш поширеним у вивченні феномена толерантності. Ось чому толерантність в усі часи вважалась однією із основних цінностей суспільства й основою для розвитку людських контактів на різних рівнях. Однак, простежуючи процес становлення толерантності, дослідники відмічають, що раніше, а саме в епоху Середньовіччя, вона була радше інструментом запобігання конфліктів, а не “цінністю у собі”.

Нині ціннісний підхід до толерантності головно визначається спрямуванням глобального розвитку в напрямку переходу від культури насильства до культури миру та злагоди й цілком природно передбачає утвердження в міжнародному співтоваристві принципово нової парадигми. І

**1 – аксіологічний**  
(від грецького ахіа –  
цінність): визначає  
терпимість як  
цінність "у собі"

**2 – ідеально-  
типологічний:**  
інтерпретує  
толерантність  
як моральний  
для суспільного устрою



**4 – онтолого-  
історичний:**  
розглядає  
толерантність як  
певний спосіб  
співіснування  
груп у процесі  
історичного  
розвитку  
людства

**3 – конфлікто-  
логічний:**  
відображає  
боротьбу між  
групами, культурами  
і переконаннями

*Рис. Основні методологічні підходи до наукового обґрунтування  
толерантності у соціокультурному контексті*

все ж, незважаючи на досить тривалу історію утвердження ціннісного підходу до розуміння толерантності, сама вагомість толерантності сьогодні вже сприймається не так однозначно. А тому в науковій літературі, особливо західній, не припиняються дискусії з цього приводу.

Зокрема, один із теоретиків цього напрямку, П. Ніколсон, вважає, що "толерантність є чеснота утримання від використання сили для втручання в думку чи дію іншого, якщо б вони й відхилялись у чомусь важливому від думки чи дії суб'єкта толерантності, причому навіть тоді, коли останній морально з ними не згоден" [7, с. 3]. Отож науковець бачить у толерантності безперечне благо й особливу добродієність кращих людей та суспільств, закликає до її примноження в нашому недосконалому світі.

Серед характеристик толерантності як загальнолюдської цінності зустрічаються і роздуми про толерантність як цінність конкретної держави, нації, міжцивілізаційних відносин, де вона розглядається як феномен людської суб'єктивності і являє собою окремий вид реальності, особливий вид ковітального буття. "Феноменологічний опис толерантності – це опис "буття – у свідомості" як абсолютно специфічного "буття – в" [3].

З аналогічних позицій характеризує толерантність український дослідник Є. Бистрицький. Він робить висновок про те, що за сучасних умов толерантність означає можливість знаходження в ситуації паралельного існування з усім інакшим. Так визначаючи толерантність, учений вказує на

культурні світи індивідів, тобто на локальний спосіб буття людей, на їхню повсякденність, яка максимально визначає їхню поведінку та зв'язки в суспільстві – особисті переживання, розуміння сенсу життя, почуття страху й т. ін. [2]. Додамо, що представник одного із визнаних напрямів філософії ХХ століття – феноменології – Е. Гусерль теж розглядає толерантність залежно від культури, й у зв'язку з цим доводить, що будь-яка стриманість у власних діях виявляється принципово залежною від значень тієї культури, котра є персоніфікованим життєвим світом (Lebenswelt) [4].

Потрібно відмітити також той факт, що толерантність як цінність важлива у тому відношенні, що їй притаманна активна позиція у ставленні до чужого-іншого. Більшість авторів, котрі пишуть про толерантність, указують на її сутнісну несхожість з індиферентизмом. Так, А.А. Погодіна, підкреслюючи виняткову вагомість толерантності в активному ставленні до іншого, заявляє, що толерантність – “категорія далеко не пасивна, адже це не тільки повага інших при відсутності своїх власних цінностей, але й категорія активна, що передбачає розширення кола особистісних орієнтацій за допомогою позитивної взаємодії з іншим” [8].

Саме з активної позиції декларується толерантність ЮНЕСКО. “Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім активна позиція, яка формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. У жодному разі вона не може бути виправданням посягання на ці основні цінності, котрі повинна виявляти кожна людина, групи людей та держави” [8, с. 2].

Ідеально-типологічний підхід бере свій початок у філософії І.Канта і ґрунтується на концепції природних індивідуальних невідчужуваних прав.

Теоретики даного підходу, найбільш відомий з яких – Дж. Ролс, стверджують, що вимога існування толерантності не виводиться із інтересів держави, а насправді єдиною причиною для заперечення рівних загальних свобод є намагання запобігти ще більшим несправедливостям, які зумовлюють втрату свободи. Цінність толерантності, за Дж. Ролсом, безпосередньо витікає із принципів справедливості, оскільки останні зводяться до рівної свободи рівних громадян, котра, своєю чергою, можлива лише за умови державної незацікавленості у будь-якій філософській течії, або у тій чи іншій релігії.

Вочевидь з таких же причин Д.Д. Рафаель заявляє, що толерантність закінчується тоді, коли відбувається зазіхання на свободу та права особистості. Потрібно толерантно ставитися до того, що в даний момент більшістю оцінюється позитивно, навіть якщо у тебе протилежна думка. Ось чому Р.П. Друа у вирішенні проблеми меж толерантності закладає ідею свободи, вважаючи, що толерантність ґрунтується на принципі взаємності. Суть останнього полягає в тому, що якщо слова та вчинки людини не зазіхають на права та свободи іншої, то вони об'єктивно є толерантними. “Слід визнати, що у нас немає методів оцінки, за допомогою яких ми могли



б точно сказати, які з моделей, прийнятих тією чи іншою групою людей, найкращі з абсолютної точки зору”. Іншими словами, толерантність – це виключення претензії на одноосібне володіння істиною, це визнання за іншими права на вільне існування та вільне самовираження, а принцип взаємності не дозволяє толерантності переродитися у свою протилежність, дійти до абсурду, до самозаперечення [11, с. 11]. “Тому, – заявляє інший дослідник проблеми толерантності В. Янкелевич, – краще час від часу відмовляти вбивцям свободи заради майбутнього свободи взагалі” [12, с. 759].

Конфліктологічний підхід у дослідженні толерантності передбачає не відміну боротьби за свої погляди, а, навпаки, боротьбу, але у певних межах, які неможливо визначити апріорно, оскільки їх задає реальна практика ситуативного протистояння. Теоретики даного підходу (Б. Капустін, Ш. Муфф, Ж. Лаклау) стверджують, що нерідко в історії конфлікт між далекими культурами, під час якого сторони поступово починали пізнавати одна одну, приводив до формування основ терпимості, здатної забезпечити їх мирне співіснування.

З погляду Б. Капустіна, сам собою конфлікт між традиціями є достатньою підставою для того, щоб розуміти, що у них наявне щось спільне. І хоч консенсус у даному разі здебільшого відсутній, зате наявне взаємопроникнення культур, у результаті якого цінності однієї з них становлять виклик цінностям іншої, і цей виклик адекватно розуміється та приймається. За відсутності подібного виклику будь-які відмінності, наскільки б сильними вони не були, залишають їх байдужими один до одного, тому “... толерантність та індиферентність – не просто різні, а взаємовиключні поняття”: у своїх розвинутих формах толерантність передбачає “не пасивну байдужість, а активне взаємопроникнення опозиціонерів саме як опонентів, кожен з яких відданий не тільки своїм власним цінностям, котрі відрізняють його від інших, а й загальній цінності свободи” [5, с. 44].

Онтолого-історичний підхід до вивчення феномена толерантності є важливим, зважаючи на те, що він допомагає відстежувати динаміку його розвитку і становлення. Найбільші досягнення у цьому напрямку належать М. Уолцеру, котрий у праці “Про терпимість”, на основі культурно-релігійних відмінностей у способі життя людей, описує п’ять типів або режимів функціонування толерантності: релігійна терпимість як відсторонено-смирнене ставлення до відмінностей заради збереження миру та спокою; позиція пасивності, розслабленості, милостивої байдужості до відмінностей; своєрідний моральний стоїцизм – принципове визнання того, що “інші” мають право, навіть якщо їхній метод користування цими правами не викликає схвалення; відкритість у ставленні до інших, допитливість, можливо, навіть повага, бажання прислухатися та вчитися; захоплене схвалення відмінностей, “схвалення естетичне, при якому відмінності сприймаються як культурна іпостась..., розмаїття творинь Божих або природи;... або схвалення функціональне, за якого відмінності розгля-

даються (наприклад, ліберальні прихильники мультикультуризму) як невід’ємна умова розквіту людства” [10, с. 25–26].

Аналітичний огляд вищенаведених методологічних підходів до дослідження феномена толерантності яскраво засвідчує, що вченим не вдається не тільки дати толерантності однозначну дефініцію, звести її суть до якоїсь однієї характеристики, але й локалізувати у певній тематиці. А це означає, що її сутність не може зводитися лише до окремої риси чи характеристики, адже насправді це складний, багатоаспектний та багатокомпонентний феномен, якому властиві такі “базові виміри”: емоційний, когнітивний, поведінковий, особистісний.

Отже, за сучасних умов толерантність – це основа порозуміння, солідарності, а відтак одна із базових громадянських цінностей. Тільки толерантна людина зуміє вирішити проблеми, не порушуючи права співгромадян і залишаючись при цьому повноцінною особистістю. Саме з цих причин формування основ толерантної поведінки посідає чільне місце у системі професійної освіти.

1. *Асмолов А.Г.* Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / Под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2000. – С. 5–34.
2. *Бистрицький С.* Конфлікт культур і філософія толерантності // Політична думка. – 1997. – №1. – С. 130–150.
3. *Бодрилин А.П.* Толерантность в междивизиационном взаимодействии: ценностное измерение / А.П. Бодрилин // Режим доступа: <http://web-lokal.rund.ru/web-lokal/uem/gumsoc/1/Html/Doc/Sympos2.doc>.
4. *Гуссерль Э.* Феноменологическая психология. Амстердамские доклады. – [www.philosophy.ru/library](http://www.philosophy.ru/library).
5. *Капустин Б.Г., Клямкин И.М.* Либеральные ценности в сознании россиян // Полис. – 1994. – №2. – С. 39–75.
6. *Лекторський В.О.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 17–28.
7. *Матраверс М.Д.* Проблема толерантности в англо-американской философии // Толерантность: материалы летней школы молодых учёных “Россия – Запад: философские основания социокультурной толерантности”. Екатеринбург; под ред. М.Б. Хомякова; ч. 1. – Екатеринбург: Изд-во Уральск. у-та, 2001. – С. 3.
8. *Погодина А.А.* Проблема толерантности в современном мире / А.А.Погодина // Педагогический вестник. – Режим доступа: <http://sun.20.history.yar.ru/vestnik/index.htm>
9. *Романенко Л.М.* Лики российской толерантности. Размышления участницы симпозиума // Полис. – 2002. – №6. – С. 180.
10. *Уолцер М.* О терпимости. – М., 2000. – С. 25-26.
11. *Droit R.P.* Aes deus visages de la tolerance // La tolerance aujourd’hui (Fnalises philosophiques): Document de travail pour le XIX Congres mondial de philosophi (Moscou? 22 – 28 aout 1993). – Paris: UNESCO, 1993. – P. 11.
12. *Jankelevich V.* Traite des vertus. – Paris, Bordas, 1968 – 1970. – P. 759.

## ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТОРУ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

Юлія МЕДИНСЬКА

*У публікації розглянуто такі параметри психотерапевтичної практики, як час, простір та символічний дискурс, що визначають конкретні способи комунікації між психотерапевтом та пацієнтом, а також стосунок, котрий вибудовується у контексті вищезазначених параметрів. Указані компоненти охарактеризовані як різновид мовної практики – психотерапевтичного дискурсу, котрий є метафоричним, символічним, відтак і “міфологічним” у сучасному розумінні поняття.*

Дискурс як мовна практика є вагомою складовою культури в усіх її вимірах, починаючи від індивідуального, сформованого у процесі соціалізації кожної людини, й аж до етнонаціонального, що функціонує як специфічна семіотична система великої спільноти. Як відомо, сучасні глобалізаційні тенденції сприяють асиміляції та ще більшому розширенню “спільних” міждержавних культурних просторів. Натомість всередині етнонаціональних та кроснаціональних утворень існують менші знаково-сміслові системи – культурні середовища окремих сімей, соціальних, демографічних, професійних, етнічних чи політичних груп. Стикаючись, взаємно перетинаючись, вони збагачують одна одну смислами, символами, способами комунікації, творять загальну тканину культурного дискурсу, котра у базових онтологічних аспектах може бути прочитана більш-менш ідентично всіма учасниками даної спільноти [3; 4; 7; 8]. Психотерапевтична практика, котра реалізується у контексті тієї чи іншої теоретико-методологічної парадигми (психоаналітичної, когнітивно-поведінкової, клієнтцентрованої тощо), відповідної системи пріоритетів та стратегій інтерпретації фактів психічної реальності, охоплює специфічні прийоми взаємодії з пацієнтом та термінологічний словник, що обслуговує психотерапевтичну комунікацію, також може розглядатись як мовна практика у межах певного *дискурсивного простору*.

Ми не випадково вжили поняття “дискурсивний простір” стосовно психотерапевтичної практики, оскільки власне цей вид лікування передбачає створення захищеного від зовнішніх впливів і внутрішньо безпечного середовища й часу, в яких відбувається комунікація між пацієнтом і лікарем (психотерапевтом) [6]. Поєднання просторових і часових аспектів відбувається через творення та послідовну реалізацію певного дискурсу –

структурованого спеціальним чином, продовженого в часі спілкування у вербальній та невербальній формах, організованих за певними, чітко фіксованими правилами. У контексті психоаналітичної психотерапії згідно з цими правилами будь-який психічний феномен (почуття, спогад, стосунок, сновидіння, навіть поведінкове відреагування) перетворюються на певний код, який підлягає інтерпретації на засадах глибинно-психологічного розуміння та наступному “поверненню” пацієнту в доступній формі [2; 6; 9]. Як показує досвід, терапевтична роль такої комунікації є незаперечною, хоча й неоднаковою для кожного пацієнта за глибиною та інтенсивністю психологічних змін.

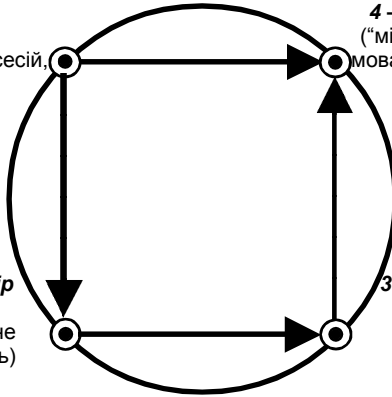
Дискурсивний простір психотерапевтичної практики, на нашу думку, можна назвати високою мірою міфологічним, причому в тому розумінні “міфологічного”, яке йому надають сучасні семіотичні дослідження, зокрема, у контексті поглядів Р. Барта [1] та К. Леві-Строса [5]. Міфологічні елементи пронизують всі культурно-психологічні виміри життя, – починаючи від смислових кодів дитинства, де казково-архаїчна символіка присутня максимально наочно, і закінчуючи інтелектуальними сферами (наукові дослідження, маніпуляції масовою свідомістю тощо), де міфологічні мотиви не прийнято відкрито ідентифікувати. Розвиток навичків до символізації у клієнта як одне із завдань психотерапії перманентно присутній у психоаналітичному лікуванні: йдеться про поступову передачу від психотерапевта до пацієнта здатності до символічного бачення життєвих ситуацій [2; 9]. Зрештою, згідно із сучасними уявленнями, міфологічний дискурс визначається не стільки тим, що говориться, а тим, як це робиться, на чому зупинимось більш детально.

Міфологія, за Р. Бартом [1], є вторинною семіотичною системою, сконструйованою як надбудова над первинною системою мови. Аналізуючи останню, дослідник виділяє три її складові – *означаюче, означуване та знак*. Останній виникає як поєднання акустичної форми (означаюче) із означуванним (предмет, концепт). Всі три елементи пов’язані між собою настільки тісно, як форма і зміст, які, не будучи тотожними, все ж немислимі одне без одного. Міфологічний дискурс має аналогічну будову, але роль означаючих у його контексті виконують не прості акустичні форми, а мовні знаки, позбавлені первинного смислу та наповнені новим значенням. Іншими словами, те, що у контексті мови функціонує як знак, для міфології знаходиться на одну “семіотичну” сходинку нижче та є означаючим. Знак мови – це означаюче міфології, відтак більшу складність мають й означувані в міфологічному дискурсі феномени. Міфологічне означаюче починає вказувати на множину смислів, до того ж однаково валідних, що спричинено їх єдиносутністю суб’єктивністю, детермінованістю контекстом вживання.

Міфологічними знаками, за К. Леві-Стросом [5], можуть бути і слова, й образи, і події. *Психотерапевтичний дискурс*, реалізований уже під час проведення первинного інтерв’ю, до певної міри “міфологізує” історії

**1 – Час** (гарантована частота та тривалість психотерапевтичних сесій, загальна тривалість психотерапії)

**2 – Фізичний простір** (стабільне місце психотерапії, захищене від сторонніх втручань)



**4 – Символічний дискурс** (“міфологічна” – символічна мова, що належить лише цій парі “пацієнт – психотерапевт”)

**3 – Стосунок** (сукупність поведінково-вербальних інтеракцій та емоційних реакцій)

*Рис. Мислесхема складових дискурсивного простору психотерапевтичної практики*

пацієнтів. Конкретні обставини життєвих історій, розказаних пацієнтами своїм психотерапевтам, під певним кутом зору втрачають своє значення як таке, і набувають нового звучання. Очевидно, що при фіксації історії хвороби важливим є зазначення основних життєвих подій та етапів, переломних моментів в індивідуальній історії пацієнта. Але, як показує досвід, добре “почута” та написана історія завжди виходить за межі простої розповіді, адже вона спрямована на розуміння, вербалізацію ключових переживань пацієнта, “виловлювання” прихованих смислів. “Розуміючий” анамнез життя та захворювання, котрий прояснює додаткове смислове навантаження життєвих обставин, – різновид міфу у вищеприписаному розумінні цього поняття.

Отже, психотерапевтична практика поєднує три ключові моменти – захищений час, простір та специфічний символічний дискурс, котрий розвивається як дуже інтимний, приватний інструмент комунікації у кожній парі “пацієнт – психотерапевт”. Власне ці три складові дозволяють конструювати стосунок, котрий є основою та засадничою передумовою будь-якого психотерапевтичного лікування. Вищезазначене проілюстровано нами за допомогою четверинної мислесхеми, створеної за принципом кватерності [10] й зображеної на *рис.*

Як видно із вищенаведеного, ідентифікація дискурсивного простору психотерапевтичної практики, здійснювана на основі сучасних уявлень про міфологічні системи, може стати плідною у систематизації та створенні метафор для осмислення психотерапевтичного досвіду. У цьому контексті розкриваються нові перспективи використання сучасного теоретико-методологічного інструментарію для плідного синтезу практичних і суто мисленневих складових отриманого досвіду.

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр., сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 615 с.
2. *Бион У.* Научение через опыт переживания / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 2008. – 128 с.
3. *Кассирер Э.* Избранное: Индивид и космос / Академия исследований культуры. – М., СПб.: Университетская книга, 2000. – 653 с.
4. *Кісь Р.* Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
5. *Леві-Строс К.* Первісне мислення / Пер. з франц., вст. слово та примітки С. Йосипенка. – К.: Український центр духовної культури, 2000. – 323 с.
6. *Леваль Г.В.* О терапевтической работе в психоанализе // Антология современного психоанализа / Под ред. А.В. Россохина. – М.: Издательство “Институт психологии РАН”, 2000. – С. 300–326.
7. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Психология масс: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2001. – С. 195–314.
8. *Сторі Дж.* Теорія культури та масова культура / Пер. з англ. С. Савченка. – К.: Видавництво “Акта”, 2005. – 357 с.
9. *Ферро А.* Психоанализ: создание историй / Пер. с итал. А.Н. Казанской, Е.А. Кисловой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2007. – 232 с.
10. *Фурман А.В.* Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв’язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти. Інформаційний бюлетень. – Вип. 4. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 4–7.

## ГЕРМЕНЕВТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

Галина ГІРНЯК

*Розглядаються герменевтичні аспекти розуміння навчальних текстів у суб’єкт-об’єктному взаємозв’язку та наступності таких ланок, як “автор тексту – навчальний текст – методологія розуміння (читацька компетентність) – читач (реципієнт)”.*

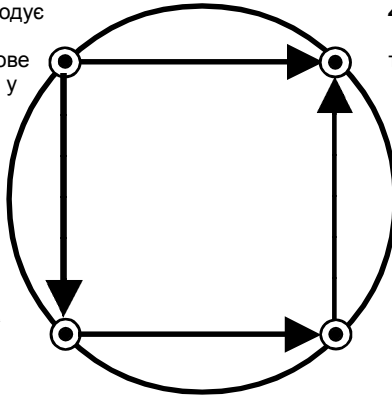
*Герменевтика* (з грецької *hermeneutike* – роз’яснення, тлумачення) – це сутнісно мистецтво і водночас теорія тлумачення, розуміння або інтерпретації текстів (*рис.*). Її історичними різновидами є: а) переклад (тлумачення сказаного на іншу мову); б) реконструкція (пояснення, відтворення дійсного, істинного смислу); в) діалог (формування нового смислу, яке відбувається через зіставлення із первинним його варіантом) [6, с. 239].

Герменевтика у своєму генезисі пов’язана з проблемами інтерпретації чи виявленням глибинної семантики тексту. Саме остання утворює справжній об’єкт розуміння [8, с. 6].

Психологічна герменевтика як один із її напрямків займається вивченням процесів розуміння та інтерпретації реальності, у тому числі й психічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого у різноманітних текстах. Саме ж розуміння розглядається “як процес, у якому ми зі знаків,

**1 – Автор тексту** кодує (трансформує, опосередковує) змістове повідомлення (думку) у текст

**2 – Текст** як система культурних кодів і знаків; засіб фіксації змісту повідомлення



**4 – Читач** (реципієнт) як інтерпретатор і тлумач текстового повідомлення

**3 – Методологія розуміння текстів** як сукупність стратегій, алгоритмів, операцій та прийомів читацької діяльності

*Рис. Текст як предмет розуміння*

чуттєво даних із зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст”, що сприяє розкриттю цілісного смислу тексту і духовного світу його автора. Таким чином, психологічна герменевтика покликана не лише вивчити психологічні механізми розуміння та інтерпретації повідомлень, їх зв’язки із особистісними характеристиками людини, а й виробити ефективні методи роботи із текстовим матеріалом [8, с. 10; 1].

*Текст* є послідовною і повною системою знаків, що характеризується цілісністю, внутрішньою осмисленістю та потребує (внаслідок своєї неочевидності) інтерпретації [6, с. 1022]. Він має бути не просто адекватно зрозумілим, а й породжувати роздуми, оскільки, “читання і навіть розуміння ще самі собою не роздуми” [2, с. 89].

Процес розуміння – це спроможність наблизити до себе чужий текст, здатність знайти у чужому своє, або знайти самого себе новим у чужому [2, с. 85]. Потрібно зосередити особливу увагу на моменті переходу від нерозуміння до розуміння, переходу кількості накопиченої інформації в якість, тобто у результат процесу, спрямованого на розуміння [2, с. 86]. Що ж стосується навчального тексту, то розуміння як специфічна розумова діяльність, котра веде до відтворення його смислу, здійснюється з допомогою низки розумових дій: а) орієнтації у змісті; б) з’ясування основних смислів та їх структурування; в) переструктурування смислів з урахуванням завдання; г) згортання і побудови схеми розгортання смислів [5].

Смислепокладання і зчитування смислів тексту традиційно позначаються двома тенденціями – як *розуміння* та як *інтерпретація*. Розуміння – це своєрідне мистецтво осягнення значення знаків, що передаються однією свідомістю іншій, тоді як інтерпретація являє собою витлумачення знаків і текстів, зафіксованих у письмовій формі (Поль Рікер) [8, с. 6–7].

*Інтерпретація* здебільшого розглядається як фундаментальний метод роботи з текстами. Будь-який текст несе в собі потенційну множинність смислів, яка, своєю чергою, зумовлена контекстуальним багатством початкового повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових нашарувань, кожний з яких відсилає реципієнта до певного контексту. Завдання останнього – допомогти відшукати ті “сміслові ключі”, котрі дають змогу зрозуміти зміст тексту [8, с. 6–7].

Однак чим би не визначалася та чи інша інтерпретація, все одно вона перебуває у рамках тексту. Читач, за образним висловом А. Бітова, подібний на музиканта, який грає за нотним набором. Варіативність розуміння в даному випадку допомагає побачити глибину твору. Чим багатший інтелект, котрий стикається з текстом у процесі, спричиненому метою зрозуміти, тим більше він знаходить смислових пластів [2, с. 88].

Визначальним для розуміння, за Н.В. Чепелевою, є саме процес переструктурування текстового матеріалу, перегрупування елементів тексту та встановлення ієрархії смислів. Читач має перейти від сприймання зовнішньої, поверхневої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. У сприйманні наукових і навчальних текстів допускається регламентована авторським задумом свобода інтерпретації тексту читачами. Отож, використовуючи різноманітні засоби зовнішньої структури навчальної книжки, є можливість керувати процесом читання, тобто технологізувати учнівське сприймання та розуміння твору [7, с. 48; 9], запропонувати відповідні процедури його смислового аналізу [4, с. 49].

Внаслідок осмислення тексту в читача має утворитися його *проекція* як “продукт процесу смислового сприйняття повідомлення ..., що тією чи іншою мірою наближається до авторського варіанту проекції тексту”. Остання утворює систему уявлень (смислів), яка формується у реципієнта при взаємодії з початковим повідомленням. На думку Т.М. Дридзе, реципієнт адекватно інтерпретує текст лише у тому разі, коли основна його ідея тлумачиться адекватно задуму автора, тобто коли проекції тексту автора і читача максимально наближені одна до одної [3]. Якщо ж реципієнт чітко зрозумів, за якою метою створене дане повідомлення, що саме хотів сказати автор за допомогою задіяних у тексті засобів, то є підстави зробити висновок, що він інтерпретував його адекватно.

1. *Гірняк Г.* Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів / Г. Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 28–32.

2. *Граник Г.Г.* Понимание текста: проблемы земные и космические / Г.Г. Граник, О.В. Соболева // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 85–89.

3. *Зорькина О.С.* О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205–210.

4. *Карпенко З.С.* Герменевтика психологічної практики: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: Рута, 2001. – 160 с.

5. *Круглик О.П.* Психологічні особливості засвоєння студентами навчального матеріалу [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-126/lang-1/index.html>

6. Новейший философский словарь / [сост. и глав. ред. А.А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

7. *Чепелева Н.В.* Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К.: Главник, 2004. – 96 с.

8. *Чепелева Н.В.* Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н.В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 3. – С. 6–10.

9. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.



## МОДУЛЬ 10 (2009 рік)

Коли мудрий кого ұтискає,  
то й сам нерозумним стає,  
а хавар гүбитъ серце.  
Кінець діла ліпший  
від початку його;  
ліпший терпеливий  
від чванькүватого.

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Пр. 7.7–8. – С. 748)

## РЕФЛЕКСИВНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕНТРІВ ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Анатолій В. ФУРМАН

*“Системний підхід у нинішній соціокультурній ситуації  
можна розвивати і він буде ефективним тільки у тому разі,  
коли повно задіюватиметься до більш загального й набагато  
ширшого завдання – до створення та розробки засобів  
методологічного мислення і методологічної роботи”  
(Георгій Щедровицький [14, с. 48])*

*У статті вперше різнобічному рефлексуванню піддані центри вітакультурної методології (ВК-методології) як ідеальні форми довершено промислової дійсності, що погруповані бінарно, зважаючи на розмежування фундаментального і прикладного аспектів стратегій культуротворення. У результаті отримано вісім діалектично взаємопов'язаних центрів методології постнекласичного формату раціональності, здійснений логіко-змістовий аналіз виявленої діалектики фундаментально-прикладних зв'язків і за-*

*лежностей вітакультурно зорієнтованого методологування, а також окреслені парадигмальні особливості авторської наукової школи як відкритої до різних типів, форм, способів та інструментів філософування.*

Науково-проектно-експериментальна розробка *модульно-розвивальної інноваційної системи освіти* свого часу стала можливою завдяки обґрунтуванню **соціально-культурної парадигми**, котра, на противагу інформаційно-пізнавальній, характеризується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, розвитковою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуротворчим потенціалом [7, с. 11–14, 25–28, 323–327]. Однак подальший пошук оптимальної парадигматики згодом дав змогу логіко-змістовим шляхом синтезувати **вітакультурну методологію** як свосередній підсумок майже двадцятирічних напрацювань [див. 6], а в її лоні – *вітакультурну парадигму* як її прикладний взірець, самобутнє концептуальне втілення [див. 8–10].

Концентр (від лат. префікса *con* – разом, спів, і *centrum* – центр, осереддя, основоположення) як термін первинне застосування одержав в освітній практиці та педагогіці, зокрема в дидактиці та методиці викладання іноземних мов. Так, на сьогодні зміст поняття “концентр” витлумачується у таких значеннях: а) це окремий ступінь навчання, що пов’язаний із попереднім єдністю змісту і водночас відмінний від нього більшою складністю та більшим обсягом; тому викладання та учіння розмежовано принаймні на два центри; б) це також відносно замкнутий цикл освітнього процесу, під час якого учні чи студенти оволодівають певним обсягом мовного і мовленнєвого матеріалу; причому вже після першого концентру вони можуть брати участь у справжньому мовленнєвому спілкуванні, хоча й у рамках дуже обмеженого кола тем і ситуацій, а також спроможні читати і розуміти деякі типи тестів; кількість концентрів визначається цілями та умовами навчання і водночас задає його певну етапність, циклічність; в) на довершення це ще й однокорінне похідного поняття “концентризм”, яке у педагогіці набуло статусу *методичного принципу* навчання, що передбачає розподіл і систему подачі навчального матеріалу у вигляді відносно замкнених циклів, тобто концентрів, що уможливають поступове розширення й поглиблення, а тому забезпечують цілісність і наступність освітнього процесу на різних його етапах, ступенях.

На наше переконання, є підстави, причому як етимологічні, лексико-граматичні, так і суто методологічні, увести в теоретичний дискурс сучасної соціогуманітарної науки також *широке розуміння аналізованого поняття “концентр”*. Річ у тім, що вдалий приклад надання зазначеному поняттю загальнонаукового статусу демонструє Петро Кононенко, коли обґрунтовує періодизацію українознавства й аналізує науковий інструментарій його суб’єктно-творчого уможливлення. Зокрема, він пише таке: “Універсальна

цілісність українознавства як наукової системи постає, досягається й розкривається на шляху історизму, синхронного і діахронного розгляду (пізнання) еволюції об'єкта дослідження (України й українства) в усіх сферах буття народу і, відповідно, через систему знань, які формулюються у їх концентрах: Україна – етнос; Україна – природа; Україна – історія; Україна – мова; Україна – культура (матеріальна й гуманітарно-духовна: релігія, філософія, право, мистецтво, освіта, наука; валеологія; військо); Україна в міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля, історична місія” [3, с. 54].

Не вдаючись до критичного аналізу пропонуваного П.П. Кононенком набору концентрів українознавства (скажімо, не менш значущими є такі, як: Україна – земля; Україна – громадянин; Україна – суспільствотворення; Україна – держава; Україна – Всесвіт, Бог), підкреслимо виняткову вагомість новаторського кроку відомого науковця-патріота: фактично він уперше обґрунтовує те, що системне теоретичне знання (принаймні у царині соціогуманітарних наук) найкраще подавати у вигляді *концентрів як своєрідних ідей-згустків, або досконалих мислеформ довершено промислової дійсності*; причому кожний окремий концентр не виникає сам собою, а формується у процесі тривалої миследіяльності інтелектуалів, наукових шкіл і навіть глобальних культурних спільнот. У своєму промисленому і відкомунікованому завершенні він постає як потужний інструмент уреальнення засадничих першооснов у багатопараметричній взаємодії “Людина – Світ”, відображає організованість концентрованого – згущеного та інтерференційного – наукового знання.

Вищевикладене дає змогу здійснити наступний методологічний крок – перейти від аналізу концентрів як одиничного (освіта, педагогіка, методика навчання) і як особливого (українознавство) і до їх обґрунтування як загального (теоретизування, методологічна робота, оргдіяльнісні, пошуково-імітаційні, карнавальні та інші форми людського квітального практикування) і як універсального (типи філософування, системно-миследіяльнісна методологія, професійне методологування). В такий спосіб, з одного боку, відкриваються перспективи розробки *концентра як категоріального поняття і світоглядної універсалії* (категорії культури), з іншого – уможливується пізнання і відтворення реальної діалектики мисленнєвої роботи у різних значеннєво-смыслових полях опрацювання *концентра як потужного концепту сучасного теоретизування*, котре зреалізовується на всіх чотирьох рівнях наукової раціональності – класичне, некласичне, посткласичне і постнекласичне [див. 6, с. 121–124]. Але найголовніше те, що постановка *концентрів як гармонійних мислеформ* актуальне для розвитку самої методології, особливо тієї, котра сповідує системно-миследіяльнісну (Г.П. Щедровицький і його школа) і проблемно-модульну стратегії та похідні від неї тактики і процедури методологування. У цьому разі виникає ситуація збагачення сфери професійної методології ще одним високоточним *інструментом* категоріального аналізу, коли мовиться про концентр як

універсалію, і водночас новітньою *логіко-методологічною процедурою* виняткової вагомості для розширення часопростору мисленнєвої культури і наддосконалої діяльності, коли йдеться про процесний перебіг-здійснення *концентрування*. Вочевидь з'ясування цих питань потребує окремої теоретико-методологічної розвідки.

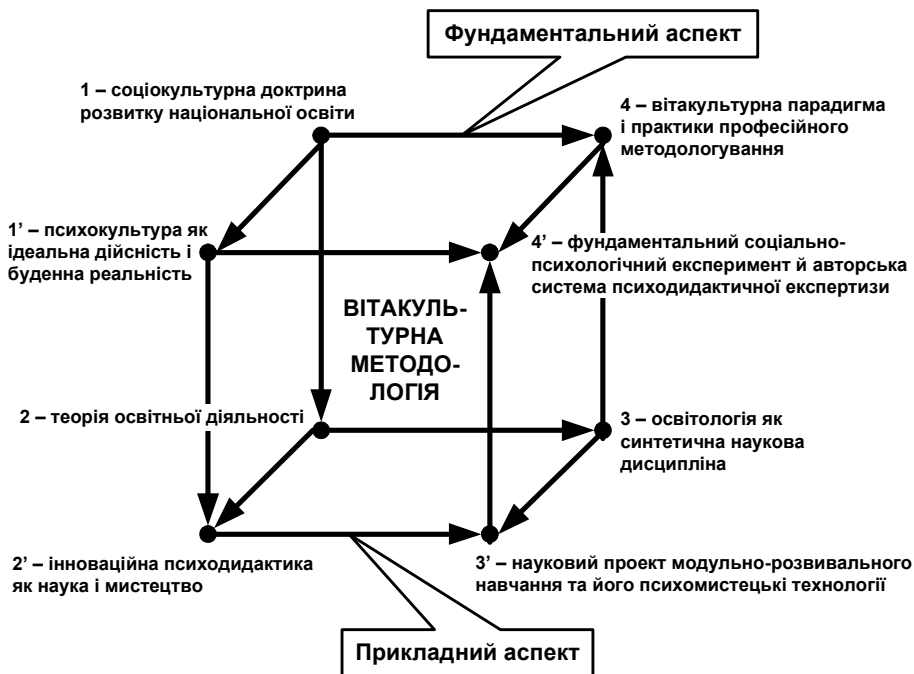
Наразі, наслідуючи Г.П. Щедровицького, котрий обґрунтував і канонізував шість ознак методологічної роботи, пропедевтично визначимо **шість ознак концентрувально-методологічного діяння** на будь-який предмет:

- *поєднувальність* в основоположних, засадничих, центральних ідеях, епістемах, позиціях, поглядах, підходах, діях, речах;
- *ступеневість* чи *рівневість* у взаємозалежному розміщенні концентрів, що критеріально визначається зростанням складності – формальної і змістової, кількісної та якісної;
- *циклічність*, яка є атрибутивною характеристикою розиткового функціонування будь-якого повноцінного концентру;
- *усвідомлюваність* концентрів як своєрідних ідей-згустків, думок-вузлів чи стрижневих мислеформ довершено просвітленої свідомістю дійсності;
- відкрита *розитковість* та *незавершеність* гармоніки концептів як наддосконалих інструментів миследіяльності і професійного методологування, а відтак й уреальнення засадничих першооснов багатопараметричної взаємодії у форматі “Людина – Світ”;
- *універсальність* світоглядного розвою пізнання і відтворення діалектики мисленнєвої роботи у різних значеннєво-сміслових полях опрацювання *мережі концентрів* як потужного концепту сучасних теоретизування, методологування, проектування та інших форм рефлексивного практикування.

В оновленій авторській науковій програмі є підстави виокремити, спираючись на бінарне розмежування аспектів-стратегій культуротворення – *фундаментальний* і *прикладний*, принаймні вісім діалектично взаємопов'язаних **концентрів** вітакультурної методології (*рис.*).

Рефлексивно окреслимо їх змістовий формат у найпродуктивнішому бінарному взаємодоповненні.

**1 – 1'**: *соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти – психокультура як ідеальна дійсність і буденна реальність*: якщо перша являє собою довершену концепцію-вчення світоглядно-ідеологічного змісту та алгоритмічно визначеної процедури щодо принципів підходів до реформування освіти як ресурсу і сфери суспільного виробництва [8, с. 112-123], то друга – особливу субстанцію ковітального існування соціуму, що у точці “тут-тепер-повно” охоплює відомі форми життєреалізування і культурні напрацювання людства й водночас інтенційні домагання та прагнення, що актуалізуються, вдосконалюються і транслюються від покоління до покоління у вигляді продуктів історії, культури, буденного практикування індивідів, груп, етносів, націй. Термін “психокультура” введений нами в науковий обіг у 2001 році [9] для пояснення до того



*Рис. Концентри вітакультурної методології у єдності і взаємодоповненні фундаментальних і прикладних аспектів-стратегій культуротворення*

незбагненого – органічного й змістовно безперервного – зв'язку між культурою як багатоманітням моделей людської життєактивності і психологією як сферою мислєдїяльності всіх і кожного. На рівні категоріального поняття його обсяг інтегрує майже полярні вектори ідеально-практичного буття людини у світі: з одного боку, це повсякденна реальність як певне, історично зумовлене, динамічне, програмово-духовне налаштування великого чи локалізованого соціуму на той чи інший спосіб свого життєреалізування (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення), котрий забезпечує виживання, відтворення та оновлення психосоціальної вітальності окремих спільностей, щонайперше ідей, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей діяння-творення людей, національної ментальності та соціальної психіки загалом [12, с. 221], з другого – це теоретичний конструкт, що пояснює внутрішньо- і міжгрупові особливості перебігу життєактивності, допомагає зрозуміти те, чому окремі індивіди, колективи чи спільності вчиняють так, а не інакше, нарешті обґрунтовує відмінності у їх мотивації, світосприйнятті, настановленнях, ціннісних орієнтаціях, психосмислових інваріантах. У нашому досвіді психокультура сьогодні розглядається як:

1) *суспільна реальність*, що обіймає світ значущостей і цінностей, напрацьованих людством (так звана друга, штучна природа), та психодуховну складову, або психозмістове наповнення цієї культури (у тому числі й несвідоме, надсвідоме);

2) *соціогуманітарна наука*: синтетичний науковий напрямок гармонійної єдності знань чотирьох наук – психології, соціології, культурології і методології;

3) *навчальна дисципліна* (авторський курс “Психокультура інноваційних соціосистем”), що має свої мету, завдання, зміст, структуру, форми контролю та оцінювання академічної успішності студентів;

4) *соціальна практика*: система ідей, установок, уявлень, очікувань, вартостей як зміст колективної та індивідуальної свідомості у єдності із підсвідомим і надсвідомістю.

**2 – 2’:** *теорія освітньої діяльності – інноваційна психодидактика як наука і мистецтво*: якщо перша є *метатеорією*, що логіко-історично постає із трьох, визнаних у культурному досвіді людства, теоретичних систем [див. 11], то друга виникає як відповідь на дотепер нездоланне, неприродне і навіть надумане, розмежування зовнішніх і внутрішніх чинників та умов зреалізування чотириєдиного – навчально-виховно-освітньо-самоактуалізаційного – дійства; “якщо упредметнення дидактики стосується більше форм, методів і засобів організації навчального процесу, то упредметнення психології – змісту, функцій та закономірностей розвитку учня чи студента у форматі його актуальної і потенційної навчальної взаємодії. Саме у такий спосіб утворюється новий бінарний предмет наукового пізнання, що обіймає у теорії зовнішнє і внутрішнє, форму і зміст, явище і сутність, потенційне й актуальне, загальне й одиничне” [12, с. 8]. Ось чому *психодидактика* сьогодні постає як перспективна галузь інтегрованого психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розвиткової ефективності організованого навчання. У будь-якому разі площини освітньої діяльності як теоретичної системи і психодидактики як системно-спеціального знання не просто перетинаються, а в засадничих концептах і моделях співпадають. Це означає, що названа метатеорія обов’язково повинна мати психодидактичне обґрунтування, а *інноваційна психодидактика* асимілювати її принципи, поняття, закономірності і наукові факти у свій пояснювальний формат.

**3 – 3’:** *освітологія як синтетична наукова дисципліна – науковий проект модульно-розвивального навчання та його психомистецькі технології*: якщо перша конструюється науковими засобами неklasичної раціональності саме як синтетична наукова дисципліна, котра інтегрує на якісно нових засадах теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого знання (філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію), де її інтегральним предметом є ідеї,

принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізації освітнього простору (міжконтинентального, загальнодержавного, регіонального, місцевого, ситуативного) у єдності його двох сфер – видимої (формальної) і невидимої (змістової) [див. детально **6, с. 134–156**], то другий становить своєрідний місток між теорією освітньої діяльності та інноваційною психодидактикою і широкомасштабною експериментальною практикою соціально-психологічного та психодидактичного наповнення, що за умов його реалізації, як показує 17-річний досвід експериментування, змінює фундаментальні засади життєдіяльності школи як суспільно-культурної організації: від освітньої моделі традиціоналістського, пізнавально-відтворювального, знаннево-трансляційного типу до моделі інноваційної, модульно-розвивальної.

**4 – 4': вітакультурна парадигма і практика професійного методологування – фундаментальний соціально-психологічний експеримент та авторська система психодидактичної експертизи:** якщо перші, завдяки новітнім мисленневим засобам (проблемно-модульний і типологічний підходи, принципи кватерності і чотирьох “К”, категорійне аналізування і модулювання, побудова моделей-конфігураторів і методологічних план-карт дослідження), оргдіяльнісним та імітаційно-вчинковим формам (методологічні семінари і сесії, оргдіяльнісні ігри, психодидактичні тренінги, наукові конференції і зібрання авторської наукової школи), уможливають здійснення найскладнішої теоретичної, методологічної, проектної, методичної та будь-якої іншої роботи у таких сферах суспільного виробництва, як наука, освіта, культура, то другі у безпосередній освітній практиці не лише зреалізують усе те, що розроблено в теорії, методології, проектах і технологіях інноваційної освіти, а й дають повну картину того, як шляхом фіксації багатьох параметрів та індикаторів змінюється життєдіяльність школи за роками експерименту, передусім настільки її соціально-культурно-психодуховний простір набуває розвивального змісту, стимулює формування повноцінної освітньої діяльності і сприяє розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції кожного учасника освітніх паритетних взаємостосунків [див. **2**].

У вищеокресленій діалектиці концентрів ВК-методології виняткову синтезуючу роль, виходячи з вимог принципів кватерності та фундаментальності, відіграють **вітакультурна парадигма і практики професійного методологування** (організаційно-діяльнісні ігри, методологічні сесії і тренінги тощо) [див. детально **6; 8**]. У цьому рефлексивному контексті коротко зупинимось на результатах двох, напрочуд критичних й водночас евристичних, розвідках, що здійснені Юлією Мединською у 2004 і 2006 роках на предмет осмислення *постнекласичного потенціалу ВК-парадигми* з позицій реалізації метапарадигмальної дослідницької стратегії і з метою її інтеграції у загальнофілософський дискурс.

Перша публікація [4] присвячена аналізу особливостей ВК-парадигми з погляду психологічного пізнання, передусім її параметрів-приписів,

передумов, дисциплінарної матриці, застосування методу ампліфікації, інтеграції амбівалентних джерел. Зокрема, Ю.Я. Мединська, аналізуючи значеннєво-смысловє наповнення категорій “культура” і “вітальність”, аргументує наявність двох асоціативних рядів: “Культура – фіксація – стагнація – соціалізація – відповідальність – рамки – несвобода” і “вітальність – організмічність – природність – енергетичний обмін – рух – безмежність – неможливість відповідальності”, а також оцінює рівень інтеграції амбівалентних засновків усередині ВК-парадигми як свідомий і водночас як достатній. Отож, узагальнює свої позиції дослідниці, названа парадигма є внутрішньо суперечливою, амбівалентною за означенням, вона “чітко відслідковує та вербалізує все багатство власних різноспрямованих тенденцій, що свідчить про її високий розвитковий потенціал, гомеостатичну здатність та конструктивну креативність” [5, с. 31].

Друга розвідка яскравої представниці чинної наукової школи [4] присвячена проблемно-рефлексивному зіставленню ВК-парадигми і постмодернізму. Фіксуючи вісім базових універсалій, дослідниця доводить наявність постнекласичних інтенцій філософування у лоні обстоюваної парадигми, а відтак і її близькість до сучасного постмодерністського дискурсу. В цьому аналітичному форматі вона виявляє присутність у ключових пунктах ВК-парадигми таких принципів постнекласичного стилю пізнання, як *децентрація, фрагментарність, невизначеність, мінливість, контекстуальність*. Так, на її переконання, “постмодерновий аспект мінливості простежується у сфері методологічного інструментарію вітакультурної парадигми. Йдеться про потенційно незавершену циклічність, присутню в мислєсхемах, що торкаються найрізноманітніших аспектів досліджуваних явищ [6]. ...названі побудови є нелінійними, циклічними за структурою та методикою оперування ними під час наукових пошуків. Замкнута на собі структура мислєсхеми передбачає розмитість ієрархічних співвідношень між концептами, дозволяє здійснювати постійний теоретичний рух між поняттями, досліджувати різноманітні варіації їхнього взаємного переплетення, переходів та детермінацій. Оперуючи мислєсхемою, дослідник може чітко не визначати ні її початок, ні кінець: кожне попереднє поняття породжує наступне, а положення, вибране у ролі первинного, у певний момент циклу перетворюється на вторинне, котре, своєю чергою, започатковує наступний етап дослідження. Так, рухаючись між поняттями, повертаючись до вихідного концепту як до результуючого, але уже на якісно новому рівні, він реалізує безконечний цикл-поступ наукового пошуку, далекого від проголошення остаточних істин” [4, с. 50].

Водночас Ю.Я. Мединська констатує той об’єктивний факт, що до певного моменту розвитку розмита загальнофілософська ідентичність ВК-парадигми мала конструктивний сенс, оскільки забезпечувала наявність автентичного “чистого” простору для вітчизняних науковців. Це оберігало авторську школу від можливої індукції визнаними у світі іноземними



філософськими концепціями до того часу, поки у межах нової парадигми не викристалізувались та не були зафіксовані свої власні концепти, принципи, епістеми [4, с. 52]. Нами також усвідомлюється, що надалі, з моменту досягнення певного рівня зрілості та наукової розробленості *вітакультурних концептів*, а відтепер і *концентрів*, штучна ізоляція від загальнофілософського контексту принесе більше обмежень, аніж свободи. У будь-якому разі все вищесказане окреслює перші кроки щодо пошуків та конкретизації місця ВК-парадигми у світі сучасної філософії, а тому не містять остаточних відповідей на поставлені запитання, залишаючи відкритим горизонт ідентифікаційного вибору її носіями типу, стилю та способу як методологування, так і філософування в цілому.

Насамкінець підкреслимо для нас очевидне: широкий, потенційно-інтенційно-екзистенційний, формат філософування, котрий задає ВК-методологія, *по-перше*, є тотально проблемно-діалогічним, а відтак і далеким від досягнення нею досконалого концептного наповнення та інструментального оснащення; *по-друге*, виходить за межі класичного, некласичного і посткласичного типів раціональності й справді вписується у фривольні контексти постмодернізму; *по-третє*, послуговується багато в чому відмінною від прийнятих у соціогуманітарній науці парадигматикою, використовуючи евристичний потенціал метапарадигмальних картин-конструктів якісно нових складності, повноти, довершеності, що й підтверджують відрефлексовані тут концентри; *по-четверте*, продуктивно асимілює у своє дискурсно відкрите лоно інші форми, коди і засоби науки, філософії, культури. Яскравим прикладом в останньому випадку є *раціогуманістичний підхід*, запропонований в останнє десятиліття проф. Г.О. Баллом [див. 1], на чому ми, сподіваємося, зупинимося більш детально в окремій публікації. Наразі ж процитуємо Георгія Олексійовича, зважаючи на змістове обрамлення цього дослідження: “У культурі ж не можна бути лише споживачем; кожна людина, яка бере участь у культурному процесі, є якоюсь мірою співавтором, співтворцем результатів, які будуть одержані; з авторами, які працювали в культурі до неї, вона має увійти у творче спілкування, в діалог. Їх віддаленість від неї у просторі або часі не є істотною, якщо їхні голоси звучать у їхніх творах (художніх, філософських, наукових, технічних – будь-яких). Тож нехай зазвучить у культурі може слабкий, але власний голос нового автора” [1, с. 14].

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К.–Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.

2. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Кононенко П. Науковий інструментарій українознавця. Періодизація українознавства / Петро Кононенко // Українознавство. – 2007. – Номер 1. – С. 54–55.

4. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.

5. *Мединська Ю.* Деякі особливості вітакультурної парадигми з погляду глибинно-психологічної моделі пізнання / Юлія Мединська // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Випуск 4. – Тернопіль: Екон. думка, 2004. – С. 29–31.
6. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
7. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
8. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
9. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
10. *Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
11. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
12. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психодидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
13. *Фурман А., Рєвасєвич І.* Програма авторського курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Рєвасєвич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221–235.
14. *Щєдровицький Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щєдровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.

## **БАГАТОРІВНЕВІСТЬ ЗМІСТУ КАТЕГОРІЙНИХ ПОНЯТЬ “МЕТОД”, “МЕТОДОЛОГЕМА”, “МЕТОДИКА”, “МЕТОДОЛОГІЯ”**

**Анатолій В. ФУРМАН,  
Володимир БАРАН,  
Олексій ПАВЛЮК,  
Раїса СІВАК**

*У статті вперше на чотирьох рівнях рефлексивної організації методологічного знання (філософська, зазальнонаукова, конкретно-наукова і конкретно-тематична методології) чітко розмежовані інваріанти змістового наповнення категоріальних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія”. За результатами здійснення креативної рефлексії зазначених інваріантів створена матриця значеннево-сислової поліфонії цих понять-категорій, що містить шістьнадцять інваріантів їх коректного застосування як наддосконалого інструменту мислення-пізнання-проектування у системі професійного методологування, котре становить центральну*

*ланку розвитку етнонаціональної культури і соціогуманітарного повсякдення.*

**Актуальність теми дослідження.** Оскільки категоріальний аналіз та дієва категорійна система філософської методології загалом є засадничими у здійсненні методологування на будь-який предмет, то виняткової актуальності набуває проблема з'ясування обсягу і змісту таких категоріальних понять, як “метод”, “методологема”, “методика” та “методологія”.

**Методологічна проблема.** Не існує не лише багато помилок пізнання, а й однієї істини; відтак людське життя супроводжує не один метод діяння, причому як теоретичного (мисленнєвого), так і суто практичного (зокрема, фізичного). Звідси логічно припустити, що один і той же метод може бути використаний на різних рівнях методологічної роботи, щонайперше на філософському, загальнонауковому, спеціально-науковому та конкретно-тематичному [див. детально 5, с. 63–74]. Вочевидь це повно стосується і таких складних інструментів категоріального аналізу-рефлексії-розуміння-мислення, як “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія”.

**Стан наукової розробки теми дослідження.** Фундамент розвитку сучасної методології як сфери рефлексивної мислєдіяльності, її складових, форм, методів, засобів та інструментів закладений у науково-філософській школі відомого російського мислителя Г.П. Щедровицького (1929–94 роки) [див. 1; 9]. В Україні його оригінальні методологічні напрацювання підтримують та розвивають на якісно новому рівні Г.О. Балл, О.П. Зінченко, Ю.В. Луковенко, В.А. Нікітін, І.Г. Фішман, а також А.В. Фурман і його наукова школа, візитівкою якої є журнал “Психологія і суспільство” (виходить у світ із 2000 року) і методологічний альманах “Вітакультурний млин” [див. 2]. Крім того, у рамках останньої вивчається *категоріогенез* як напрям професійного методологування [6]. Але й досі не розведені зміст, обсяг та значеннєво-сміслові інваріанти таких категоріальних понять, як “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія”.

Річ у тім, що саме інваріанти як незмінні за будь-яких умов і перетворень величини-параметри прикладного і суто практичного філософування становлять підвищений інтерес професійних методологів, науковців, управлінців, тому що диференціюють коректне вживання цих та інших категорій як найпотужнішого інструменту проблемно-модульної мислєдіяльності залежно як від рівня проведення методологічної роботи (від буденно емпіричного та локально-тематичного до загальнофілософського), так і від особливостей упредметнення пошукувань чи актів творення (від простих предметів до складноорганізованих механізмів і систем й далі – до межових світоглядних універсалій).

**Мета дослідження** полягає у здійсненні мисленнєво-концептуального розмежування інваріантів обсягу та змісту категоріальних понять “метод”, “методологема”, “методика” та “методологія” у рамках форм, засобів та

інструментів вітакультурно зорієнтованого професійного методологування [див. 5; 7].

Для досягнення зазначеної мети нами розв'язувалися такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати багатозмістові інваріанти вищезгаданих категоріальних понять залежно від рівня здійснення теоретико-методологічної роботи;
- 2) створити матрицю інваріантів значеннєво-сислової поліфонії цих категоріальних понять.

**Об'єктом дослідження** є зміст, обсяг та значеннєво-сислове наповнення категоріальних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія” у відмінності та єдності, самодостатності та взаємодоповненні.

**Предмет дослідження** – концептуально-змістові інваріанти застосування вищезначених категоріальних понять у вітакультурній методології.

**Головна ідея** дослідження полягає у можливості здійснення такої методологічної рефлексії обсягу та змісту вищеназваних категоріальних понять, яка дасть змогу чітко обґрунтувати значеннєво-сислові інваріанти їх застосування на різних рівнях організації методологічного знання, а відтак інструментально збагатить професійне методологування на будь-який предмет і стане рушієм подальшого розвитку вітакультурної методології. Саме ця ідея й знайшла достатньо повне втілення у новоствореній таблиці, що названа нами “*матрицею інваріантів значеннєво-сислової поліфонії категоріальних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія”*” (див. табл.).

**Сутнісний виклад матеріалу дослідження.** Поняття “метод” (від грец. – “шлях через”) не випадково має античне походження. Це вказує на те, що філософія як специфічна, історично змінна (головно прогресуюча), форма організації знань, мислення, діяльності та особливого практикування взагалі (філософування) зародилася саме в Древній Греції. В англійській мові, скажімо, відповідне слово (*method*) з'явилося лише у 1541 році, що було запозичене із французької та латини.

За час існування філософії, а пізніше і науки, в історії людства поняття “метод” одержало низку синонімів та слів-замінників. І якщо у попередні століття ці слова відображали фактично одне й те ж, то сьогодні “існують кілька термінів, які вживаються для позначення поняття про метод, а саме науковий підхід, принцип, засіб, прийом; але, звісно, повною мірою вони не збігаються за змістом та обсягом” [4, с. 72]. Аналогічне стосується також категорій “методика” і “методологія”.

Поняття “методологема” у роботах сучасних методологів і науковців узагалі має протилежні трактування. Так, вітчизняний науковець В.А. Чернієнко визначає методологеми як різні методологічні мотиви, підкреслюючи, що “при цьому слід враховувати, що одні з них краще, а інші відповідають реальній історії і цим претендують на статус науки, що ліквідує (змінює) історичний дискурс” [8, с. 338]. Натомість російський науковець В.Г. Горб під методологемою розуміє “апріорну конструкцію

Таблиця

**Матриця інваріантів значеннєво-сислової поліфонії категоріальних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія”**

Рівні рефлексивної організації методологічного знання	Категоріальні поняття				Головний об'єктивований підсумок-результат
	"Метод"	"Методологема"	"Методика"	"Методологія"	
1. Філософська методологія	головно шлях створення світу ідей чи ідеальних сутностей, систематизована сукупність кроків або дій, які треба здійснити для виконання завдань, досягнення мети	найкоротше рефлексивне визначення методологічної позиції в будь-якій системі філософування, а також чітке методологічне обґрунтування наукового, у тому числі й парадигмального, підходу, котрий приймається мислителем чи науковою школою до реалізації під час постановки і розв'язання найзагальніших проблем людського буття	набір взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення роботи чи чітко упредетненої діяльності	основа, на якій базується будь-яка зріла діяльність; система принципів і способів організації мислєдїяльності, а також вчення про цю систему	Світоглядні системи
2. Загальнонаукова методологія	самобутній спосіб рефлексивного здійснення наукового пізнання, або система прийомів, що свідомо застосовується у професійній науковій діяльності	усвідомлені апіорні знання, що організовані як сутність теорії чи гносеологічної моделі і використовуються для продукування нових наукових знань і збагачення світу культури	вчення про методичне подання науки та предмета вирішення теоретичних завдань і водночас специфічна практика (методична робота)	творення універсальних принципів, засобів і форм наукового пізнання, які застосовуються у широких колах наук	Наукова картина світу
3. Конкретно-наукова методологія	окремий шлях, спосіб чи засіб осягнення сутності предмета пізнання; свідоме та послідовне застосування способу досягнення поставленої мети як сукупності технологій, процедур і прийомів дослідження	відрефлексована траєкторія мислення, яка реалізується під час науково-дослідної діяльності чи у процесі розробки нових концепцій, теоретичних моделей	опис об'єкта і процедур визначення конкретних цілей і завдань дослідження, реалізація якого забезпечує їх досягнення	система знань, у тому числі й певний категоріальний лад, створених науковими школами, виходячи з особливостей предмета науки	Онтологічні моделі
4. Конкретно-тематична методологія	спосіб вивчення фрагмента реальної тематизованої дійсності, виявлення нових фактів і явищ, і на основі їх побудова узагальнень, висновків, практичних рекомендацій	мислєсхема, у процесі якої виявляються нові факти, що дозволяють конкретизувати та уточнити окремі компоненти теорії	послідовність прийомів, правил, засобів виконання конкретної експериментальної роботи, що забезпечує запланований результат	розробка конкретного мислєдїяльнєного інструментарію дослідження стосовно вирішення пізнавальних задач чітко визначеного типу	Мислєсхеми
Діалектика категорій	<b>загальне</b>	<b>особливе</b>	<b>одиничне</b>	<b>універсальне</b>	

(передусім стосовно конкретного виду дослідження), що постає у вигляді теорії чи моделі, яка використовується для продукування того чи іншого реального проекту” [3, с. 3]. При цьому він зазначає, що підтримує визначення В.О. Костіна, для якого “поняття методологема фіксує роль різнорідних теорій щодо досліджуваних об’єктів чи їх груп” [Там само]. Зовсім по-іншому визначає методологеми А.В. Фурман: це – “найкоротше рефлексивне визначення методологічної позиції у системі колективної методологічної діяльності чи професійного методологування, а також методологічне обґрунтування наукового, у тому числі парадигмального, підходу, котрий прийнятий дослідником до реалізації під час постановки і розв’язання актуальних або потенційних проблем” [5, с. 123]. І при цьому підкреслює, що “методологема є своєрідним маркером тієї чи іншої методологічної позиції” [Там само].

Ситуація наявності багатьох протилежних поглядів на одну і ту ж річ (реальний чи ідеальний об’єкт, предмет думки чи дій) загалом є позитивною не лише на початкових етапах становлення науки, а й на більш зрілих, особливо під кінець ХХ століття, коли на часі надважливими стають міждисциплінарні і навіть міжнаукові й, закономірно, поліпредметні дослідження. Проте в останньому випадку таке багатоголосся розумінь і визначень культурно значуще не саме собою, тобто не пов’язане напряму із внутрішнім хаосом плюралізму думок і поглядів, а залежить від чіткої ієрархічної організованості знань, щонайперше найбільш досконалими – матричною, модельною, схематичною, модульною формами їх об’єктивації-презентації.

Саме цій методологічній вимозі й відповідає запропонована нами модель інваріантів коректного вживання чи не найскладніших дефініцій, визначень, позицій у царині сучасної вітакультурно зорієнтованої і постнекласично налаштованої методології. Мовиться передусім про чітке розмежування значеннево-смыслового наповнення фундаментальних термінів-категорій на різних рівнях здійснення методологічної роботи, що результативно осідає в методологічних знаннях різної якості та культурної вагомості.

Очевидно, що вищевиголошене потребує окремих, більш ґрунтовних у форматі теоретизування і з використанням наявних форм, способів, засобів та інструментів професійного методологування, досліджень і розробок. Перспективним видається рефлексивна проекція отриманих інваріантів значеннево-смыслового наповнення засадничих категоріальних понять на рівні зазначеного методологування, зважаючи на низку раніше встановлених критеріїв їх аргументованого виокремлення.

1. *Бабайцев А.Ю.* СМД-методология // Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2002. – С. 923–926.

2. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. конс.-ред. А.В. Фурман. – 2005. – Модуль 1. – 64 с.; 2005. – Модуль 2. – 74 с.; 2006. – Модуль 3. – 52 с.; 2006. – Модуль 4. – 56 с.; 2007. – Модуль 5. – 76 с.; 2007. – Модуль 6. – 54 с.; 2008. – Модуль 7. – 59 с.; 2008. – Модуль 8. – 44 с.; 2009. – Модуль 9. – 69 с.

3. *Горб В.Г.* Методология практической деятельности как теоретическая основа разработки индивидуальных педагогических технологий // [http://journals.uspu.ru/ped1\(2\)2008](http://journals.uspu.ru/ped1(2)2008). – 5 с.

4. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. посіб. – К.: “Кондор”, 2003. – 192 с.
5. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
6. Фурман А.В. Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–58.
7. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник / Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодідактична експертиза модульно-розвивальних підручників: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – С. 262–310.
8. Черниченко В.А. К генезису критики історичистських методологем // Актуальні проблеми духовності: Збірка наук. праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2005. – С. 338–346.
9. Щедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Школа культ. политики, 1995. – 760 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПОСТАНОВКИ ЕТІОЛОГІЧНОГО ДІАГНОЗУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Юлія ПАВЛИШИН

*“Немає нічого безглуздішого для натураліста,  
ніж думка, немов що-небудь може  
відбутися без причини”  
(Цицерон)*

*У статті детально аналізуються умови та особливості постановки етіологічного діагнозу, виявляються характерні помилки дослідників на цьому рівні психодіагностичної роботи. Подаються мислесхеми, зокрема, такі як “чотири рівні постановки психологічного діагнозу” та “етапи психодіагностичного процесу”, що деталізують осмислення природи цього процесу як складної діяльності.*

**Актуальність теми.** Психодіагностика є тим інструментом, який допомагає людині визначати в неї приховані резерви, ще нереалізовані можливості, дозволяє адекватно оцінити свій професійний рівень і розпізнати внутрішні бар’єри успішної особистої та ділової самореалізації. Грунтовні знання з даної галузі психологічного практикування уможливають ефективну постановку діагнозу психологом, соціальним працівником, педагогом, оскільки ці професії спрямовані передусім на роботу з людьми. Психологічний діагноз у багатьох випадках повинен базуватися на клінічному, тому що чимало методик розроблялося саме відповідно до клінічних потреб. Закономірно, що уявлення про клініко-психологічний діагноз є найрозвинутішим.

**Наукова проблема.** Постановка психологічного діагнозу видається на сьогодні особливо важливою справою в діяльності професійних психологів, оскільки неправильне трактування ними того чи іншого психодуховного явища може призвести до негативних наслідків у роботі з клієнтами. Іншими словами, не визначивши причину їх виникнення, розвитку та згасання, є небезпека заподіяти шкоду особистості. Потрібно звернути увагу на те, щоб поставлений діагноз ґрунтувався на визначенні кожної можливої причини і був пов'язаний із внесенням чогось нового і більш ефективного, виявляв значимі факти діагностування, а не спирався на застарілі знання в досліджуваній сфері психологічної практики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Етіологія (грец. – причина та грец. – думати) – розділ медицини, що вивчає причини хвороб. На сьогодні накопичилася велика кількість філософських і природничо-історичних матеріалів, які висвітлюють проблеми причинності в біології. Але в них має місце відмінне трактування поняття причинності порівняно з тим, що використовується в медицині. У минулому, спостерігаючи ті чи інші результати і не знаючи їх причин, людина обмежувалася посиленнями на “вищі сили”, підміняючи пізнання об'єктивних причин явищ “метою” цих сил, природи або Бога. Релігійна свідомість і масова психологія сковували пізнання, робили його умоглядним і безпредметним через відсутність реальних уявлень про речі. На сучасному етапі, за словами російських психологів ХХ століття, а саме Л.С. Виготського та А. Невського, є принаймні три рівні у розвитку діагнозу – симптоматичний, етіологічний і типологічний. А.В. Фурман науково обґрунтував можливість четвертого рівня – соціально-культурно-психологічного [2, с. 43] (*рис. 1*).

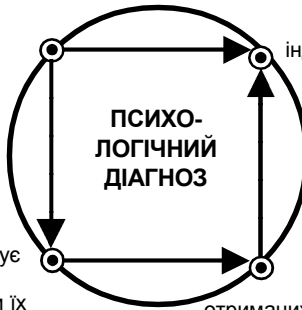
У будь-якому разі етіологічний рівень постановки психологічного діагнозу враховує не тільки симптоми, а й причини, що їх зумовили. Помилки такого діагнозу зазвичай зумовлюють: а) спрощене розуміння етіологічного аналізу (вказуються найвіддаленіші, загальні та малозрозумілі причини); б) незнання першоджерел чи передумов, які спричинюють явище; в) зосередження уваги на опосередкованих чи другорядних детермінантах. Дослідник повинен з'ясувати внутрішній механізм виникнення симптомів, що в майбутньому допоможе їх уникнути, а відтак покликаний проаналізувати весь їх комплекс, тому що для формулювання точного висновку знання одного симптому явно недостатньо.

Психологічний діагноз має бути обов'язково індивідуально-психологічним, ґрунтуватися на багатому етіологічному матеріалі. Безумовно, соціальні ситуації можуть конкретизувати різноманітні поведінкових виявів тих чи тих властивостей особистості, однак це лише зовнішні індикатори того, що насправді переживає чи думає людина. Отож *діагноз – це такий фаховий висновок про стан і властивості обстежуваного, встановлений на підставі комплексного аналізу окремих психологічних показників та індикаторів, котрий головню зосереджується*



**1 – симптоматичний або емпіричний:** констатація наявності певних особливостей чи симптомів (ще не є діагноз науковий)

**2 – етіологічний:** враховує наявність не лише певних особливостей, а й причини їх виникнення



**4 – соціально-культурно-психологічний, або метасистемний:** описує індивідуальний психодуховний світ людини в конкретно-історичному соціумі

**3 – типологічний:** визначає місце і значення отриманих даних у цілісній, динамічній картині особистості, котра є структурно і функціонально складною

*Рис. 1. Рівні постановки психологічного діагнозу*

на детальному вивченні “внутрішньої” сторони індивідуального світу Я людини.

Форма перебігу психодіагностичного процесу охоплює зазвичай чотири етапи [див. 1; 2], що дають змогу спланувати дослідження, сформулювати дослідницьке завдання та, відповідно до нього зібравши дані, провести їх перероблення та інтерпретацію, прийняти рішення (*рис. 2*).

Логічним завершенням цього процесу є розроблення програми дій, яку треба реалізувати у зв’язку з отриманими висновками, рекомендаціями щодо вибору оптимальних методів терапії “захворювання”, реабілітації тощо.

#### **Попередні узагальнення та висновки:**

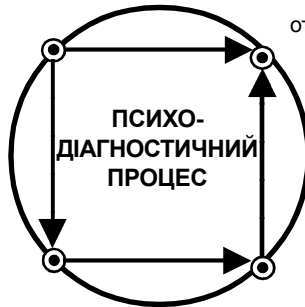
**1.** Психологічний діагноз може бути поставлений на науковому рівні та досвідному (емпіричному, буденному). Звичайно ж перший охоплює й досвід дослідника, і його соціально-психологічні знання, та базується на вивірених наукових гіпотезах.

**2.** Теорія і практика постановки психологічного діагнозу розглядає полярні погляди на те, як цей діагноз потрібно ставити і як він ставиться за реальних умов обстеження, тобто маємо теоретичний і практичний погляди на з’ясування одного предмета – розпізнавання індивідуально-психологічних особливостей кожної людини як особистості.

**3.** Існує чотири рівні постановки психологічного діагнозу – симптоматичний, етіологічний, типологічний та соціально-культурно-психологічний, кожен з яких є значущим для досягнення кращих результатів у діяльності професійного психолога та соціального працівника.

**4.** Суть етіологічного рівня полягає у першочерговому з’ясуванні причин того чи іншого симптому, спираючись на досвід дослідника, і передбачає побудову адекватної схеми його розвитку від зародження до очевидного формовиваю.

**1 – підготовка обстеження:** передбачає попереднє вивчення обстежуваного, його минулого і теперішнього станів, на підставі яких планують емпіричні дослідження та окреслюють основні етапи роботи з ним



**2 – збирання первинних даних:** після формулювання діагностичного завдання вибирається відповідна методика і створюються стандартизовані умови проведення обстеження, при цьому діагностований має почувати себе максимально комфортно та повно зосередитися на тестових завданнях чи запитаннях опитувальника

**3 – прийняття рішення у вигляді постановки психологічного діагнозу:** після обробки та інтерпретації результатів приймається кваліфіковане рішення і формулюється діагностичний висновок; це – складна процедура, що вимагає високої кваліфікації діагноста, всебічного рефлексування ним здійсненого діагностичного процесу

**4 – перероблення та реінтерпретація одержаної психодіагностичної інформації задля формулювання психологічного прогнозу:** важливе значення для отримання надійного прогнозу має як кількісне оцінювання отриманих результатів, так і якісна їх обробка; до того ж більшість діагностичних ситуацій потребує гармонійного поєднання клінічного і статистичного підходів

*Рис. 2. Етапи психодіагностичного процесу*

1. *Галян І.М.* Психодіагностика: [навч. посіб.] / Ігор Михайлович Галян. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с. – (Серія “Альма-матер”).

2. *Фурман А.* Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анаголій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4 – С. 39–53.

## МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

**Наталія СИТНІКОВА**

*Стаття презентує методологічну модель розвитку самоствердження особистості старшокласника, що одержала теоретичне обґрунтування та емпіричну перевірку протягом останніх п'ят-*

*надцяти років у рамках проведення педагогічним колективом ЗОШ І–ІІІ ступенів №43 м. Донецька фундаментального експерименту з впровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана.*

Нагальною потребою нашого часу залишається розвиток творчої особистості, здатної до позитивної гуманної соціальної взаємодії з довкіллям шляхом самовияву своїх позитивних надбань. Виняткової актуальності ці питання набувають у юнацькому віці. В цей період відбуваються істотні якісні зрушення у становленні, розгортанні та реалізуванні перспектив щодо вдосконалення кожним свого соціального оточення та власного “Я”. Юнацький вік – це вік соціалізації, входження у світ людської культури та суспільних цінностей, а також період індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного “Я”, якісною ознакою якого є зміна соціальної установки старшокласника до навчання. У його особистісній структурі з’являється нова схема мотивації і центральне новоутворення – *самовизначення*, яке організовує проект власної життєвої програми та її реалізування в учбовій діяльності.

Прискорення темпів соціальної динаміки, трансформація соціальних ідеалів і цінностей – характерні риси сучасного українського суспільства. Ці зміни неминуче висувають до учнів старшого шкільного віку підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей, що є внутрішнім осередком особистості та опорою для її самоствердження. Тому нагальною потребою національної освіти є створення таких інноваційних умов навчання, які б забезпечили ситуаційний перебіг паритетних навчально-розвивальних взаємостосунків між старшокласниками і вчителями, спричинюючи реалізування і самоствердження особистості, утверджуючи позитивну спрямованість їх різнозагомих систем спонукань (потреб, установок, прагнень, мотивів, інтересів, ідеалів).

В основу нижче запропонованої нами *моделі самоствердження* особистості старшокласника як інтегрованого психологічного процесу-новоутворення покладений соціально-психологічний зміст етапів його становлення залежно від інноваційних періодів модульно-розвивального циклу, послідовності технологій психологічної розвивальної взаємодії вчителя і учнів [4; 8]. Авторська модель ґрунтується на психологічній теорії Я-концепції Р. Бернса [1], ідеях А. Маслоу про самоактуалізовану особистість [3], психомистецьких технологіях модульно-розвивальної системи навчання, теоретичній концепції психодуховної розвивальної взаємодії А.В. Фурмана та О.Є. Гуменюк [2; 6; 9].

Конкретизуємо основні теоретичні положення: 1) людина, яка вступає у численні соціальні взаємини, формує не тільки сукупність знань про світ, а й про себе, мисленнево відокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та до

його окремих характеристик, тобто приймає себе, породжує самооцінку та утверджує готовність сприймати довілля і себе в ньому певним чином (позитивно чи негативно, конструктивно чи деструктивно); 2) Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає систему її самосприйняття та задає морально-етичні межі її реальної поведінки в довіллі. Як центральне психологічне новоутворення онтогенетичного розвитку, вона характеризує не тільки особливості самобачення, а й горизонти потенційної поведінки і вчинкових дій, за якими творить найближче оточення і власне індивідуально неповторне Я.

А.В. Фурман у концепції особистісної адаптованості, завершуючи пошкальний аналіз психічних явищ у зв'язку із функціонування Я-концепції, виводить низку характеристик внутрішньої адаптованості Я (ставлення, оцінка, самооцінка, прийняття, психічний образ, психосоціальні ситуації). Він описує п'ять рівнів його психологічної організації, виявляє показники, за допомогою яких можна сформувані цілісне уявлення про вияви позитивної чи негативної інтенції Я [див. 10]. Відтак інваріантне утвердження концептуального Я відбувається у соціумі, який впливає на мотиви, ієрархію соціальних установок, зміст і формовияви особистості. Воднораз соціальна активність останньої реалізується через засоби і способи її діяльності у конкретному довіллі, що має своєрідну ауру, інноваційно-психологічний клімат [див. 2; 7; 9].

У контексті вищезазначеного нами запропонована **методологічна модель розвитку самоствердження** особистості старшокласника як інтегрованого психодуховного утворення (*рис.*). Зауважимо, що традиційна пізнавальна система навчання, втілюючи монологічний стиль педагогічних взаємин, неспроможна вирішити проблему самоствердження особистості в аспекті обстоюваної нами моделі. Натомість наш п'ятнадцятирічний досвід експериментування показує, що її може вирішити модульно-розвивальна система навчання, що центрується на формуванні психолого-педагогічної технології зазначеного самоствердження [див. детально 5]. Важливо, що модульно-розвивальна освітня модель не відкидає класно-урочну систему, а використовує її надбання як основу, фундамент для технологічної і психолого-педагогічної перебудови організованого за новими канонами навчального процесу [4; 8].

Загалом, для того щоб забезпечити позитивно спрямоване самоствердження особистості старшокласника потрібно створити такі психолого-педагогічні умови: впровадити модульно-розвивальну організаційну систему навчання, домогтися взаємозалежного функціонування мотивів, соціальних установок, вчинкових і поведінкових механізмів діяльності учнів під час соціально паритетної взаємодії з учителем. Зокрема, кожний період та етап повноцінного освітнього процесу, визначаючи мету, завдання, структуру і психолого-педагогічний зміст взаємостосунків на модульних заняттях, характеризуються наявністю відмінної системи спонукань старшокласників

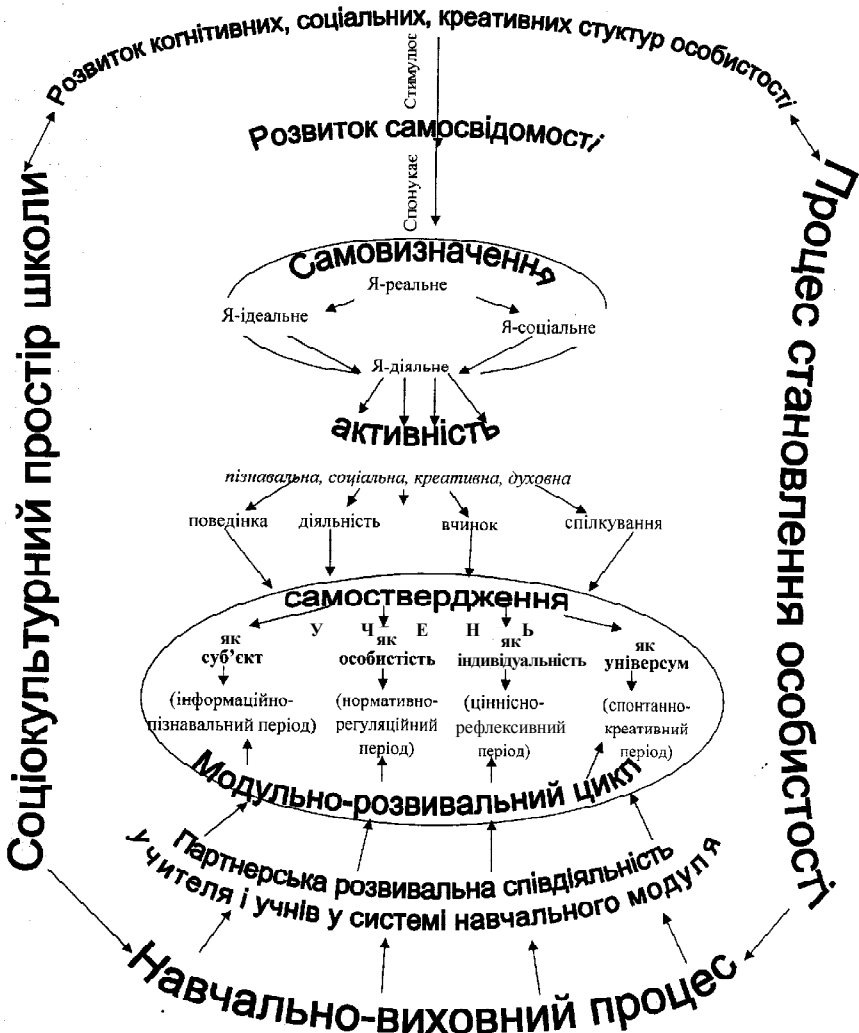


Рис. Методологічна модель самоствердження особистості старшокласника як інтегрованого психодуховного новоутворення

(потреб, прагнень, установок, мотивів, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів), які в окремих навчальних ситуаціях спричинюють зародження, розвиток і зникнення різних внутрішніх стимулів навчальної діяльності (пізнавальні, соціальні, вартісні, духовні), а відтак і різних форм

психічної активності та самоактивності старшокласників на кількох рівнях їх самоствердження. Так, на інформаційно-пізнавальному періоді важливою метою є створення вчителем зворотних інформаційних зв'язків між різними групами учнів, проектування умов для осмислення інформації та конструювання рольового тренінгу за участю кожного учня як мислєдїяльника і суб'єкта учіння. Нормативно-регулятивний період зумовлює систематизований комплекс нормотворчих дїй, які здійснюються шляхом взаємообміну соціальними досягненнями, рольового тренінгу для усвідомленого вибору учнями своєї соціальної поведінки. Ціннісно-рефлексивний та спонтанно-духовний періоди задають простір для вартісного осягнення індивідуальності партнера у навчально-виховній взаємодїї, актуалізують процеси ідентифікації та рефлексїї, сприяють внутрішньому самопізнанню і самозбагаченню власного ментального досвіду учня. Отож, науково-спроєктоване і технологічно зреалізоване циклічне переважання у сфері самосвідомості старших учнів когнітивної, емоційно-оцїнкової, вчинково-креативної та спонтанно-духовної складових спричинює виникнення динамічного процесу самоствердження особистості, причому головню на основі соціально прийнятих установок та загальнолюдських цінностей [див. 5].

Водночас запропонована нами модель у взаємозв'язку з функціонуванням цілісного модульно-розвивального процесу зумовлює розвиток восьми основних самонастановлень старшокласника і призводить до поетапного самоствердження його як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. В цілому ж ефективність психолого-педагогічного експерименту залежала від того, наскільки повню спрямовувалися інноваційні умови навчання на учителів, які професійно виконували функції психологів, і водночас на учнівський колектив та кожного учня зокрема, створюючи найкращі обставини для вияву і розвитку їхнього творчого особистісного потенціалу.

## ВИСНОВКИ

1. В основу запропонованої методологічної моделі самоствердження особистості старшокласника як інтегрованого психологічного процесу-утворення був покладений соціально-психологічний зміст етапів його становлення залежно від інноваційних періодів модульно-розвивального освітнього циклу (за А.В. Фурманом – інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний і спонтанно-креативний), послїдовності психомистецьких технологій розвивальної взаємодїї вчителя і учнів.

2. Методологічно обґрунтовані такі основні етапи самоствердження особистості старшокласника: а) розвиток когнітивних структур, ціннісно-естетичної сфери особистості, тобто привласнення суб'єктом системи

наукових знань, соціальних норм, духовних надбань, здатність до теоретичного мислення, досягнення високого рівня пізнавальної і духовно-креативної активностей, що стимулюють розвиток його самосвідомості, пов'язаної із формуванням світогляду (переконань, системи життєвих цінностей, ідеалу); б) зі свого боку, розвиток самосвідомості спонукає особистість у тому, якою вона може і хотіла б бути (Я-ідеальне) та якою її бачать інші (Я-соціальне); це – важлива умова самовизначення й адаптивного зовнішнього вияву особистості – її вчинкових, поведінкових, діяльнісних потенцій (Я-діяльне), причому в різних соціальних аспектах шкільного довкілля і внутрішнього Я.

3. Процес особистого становлення старшокласника головно визначається соціальною ситуацією розвитку, тобто тим, як конструюється внутрішнє Я у чосопросторі конкретного довкілля. Таке конструювання можна реалізувати лише за умов партнерської розвивальної співдіяльності учасників навчально-виховного процесу, котру забезпечує впровадження модульно-розвивальної оргсистеми інноваційного навчання. У цій системі етапи зреалізування завдань освітньої діяльності школярів, соціально-рольового тренінгу та особистих взаємин співвідносяться з періодами функціонування модульно-розвивального циклу і, збагачуючи їх психологічний зміст, прискорюють розвиток кожного учня на предмет внутрішнього утвердження мотивів, соціальних настановлень і норм поведінки, ціннісних орієнтацій та психодуховних форм самостворення його позитивної Я-концепції.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

2. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль-Ялта: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Маслоу А. Психологія б'гтя / Абрахам Маслоу; [пер. с англ.] О.О. Чистякова; отв. ред. С.Н. Івашенко. – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997. – 304 с. – (Серія "Актуальна психологія").

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

5. Ситнікова Н. Психологія самоствердження особистості старшокласника / Наталія Ситнікова // Психологія і суспільство / гол. ред. А.В. Фурман. – 2008. – №2. – С. 75–104.

6. Фурман А.В., Гуменюк О.С. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

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

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

9. Фурман А. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 174–192.

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

## МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СФЕРІ ОСВІТИ

Лілія РЕБУХА

*Обстоюється думка про важливість соціально-психологічної експертизи у діяльності закладу модульно-розвивального типу, ефективність якої залежить від п'ятикомпонентної інноваційної діяльності експерта. Здійснюється методологічний аналіз складових освітньої експертизи у сфері освіти, що виявляють високопрофесійне сходження фахівця-експерта від теорії до практики, розширяють поле його фахового вдосконалення, охарактеризовують процес їхнього руху-поступу від розв'язання поставлених завдань до набуття досвіду у вирішенні питань, пов'язаних з експертизою.*

Нині ситуація у царині проведення гуманітарної соціально-психологічної експертизи почала змінюватися: оцінку тієї чи іншої проблеми здійснюють спеціалісти, експертні групи за різними параметрами, критеріями, показниками. Для участі в експертизі залучають представників різних дисциплін, наукових напрямків, які розв'язують спектр найскладніших завдань шляхом уможливлення спеціальної науково-дослідної діяльності кожного експерта [1–4]. Відтак ефективна соціально-психологічна експертиза залежить принаймні від чотирьох основних складових, а інноваційна діяльність експерта визначається п'ятикомпонентною формулою-схемою [4, с. 121–122]: “теорія + методологія + процедура проведення + досвід = діяльність”, що дає цілісне уявлення про освітню експертизу (*див. рис.*).

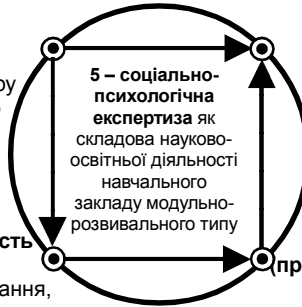
Теорія дає змогу осягнути та пізнати навчальний заклад модульно-розвивального типу, структуру його соціокультурного простору тощо. На цьому етапі проведення експертизи діяльність фахівця спрямована на розробку експертної моделі, що виявляє динаміку розвитку освітнього закладу чи організації. При цьому для осмисленого та ефективного використання в експертизі виокремлюють і систематизовують завдання і розробки й водночас нагромаджують достатній обсяг інформації про досліджуваний об'єкт.

Методологія соціально-психологічної експертизи науково обґрунтовує підхід, котрий прийнятий дослідниками-експертами до реалізації під час постановки і розв'язання актуальної проблеми модульно-розвивального закладу, охоплює його інноваційну діяльність, методологічну позицію і



**1 – експертна модель (теорія):** дослідження динамічної структури соціокультурного простору модульно-розвивального закладу

**2 – інноваційна діяльність фахівця-експерта (методологія):** використання, обґрунтування і втілення експертних систем та технологій інноваційної освіти



**4 – складання експертного висновку та рекомендацій (досвід):** використання форм для втілення управлінських рішень у сфері освіти

**3 – параметри здійснення (процедура проведення):** спосіб дослідження, об'єкт, предмет, завдання, оцінка та результат експертного оцінювання

*Рис. Складові гуманітарної соціально-психологічної експертизи у сфері інноваційного проекту модульно-розвивальної освіти*

засоби, які потрібні для аналізу, конструювання, описання та організації роботи. Саме тоді в кожному конкретному випадку мислєдіяльність експерта буде ефективною для використання, обґрунтування і втілення нових експертних систем і технологій у сфері освіти.

Процедура проведення визначає систему послідовно організованих та ситуативно узгоджених дій експертів для досягнення запланованого результату в оцінковій діяльності. Вона характеризується параметрами здійснення, передусім способами та методами дослідження; зокрема, залежно від їхньої природи використовують опитування, тести, моделювання, аналіз, експертну оцінку та статистичні методи; об'єктом експертизи, який окреслюється ще при організації експертної процедури шляхом вибору завдання та предмета експертизи й відповідних фахівців на підставі тих цілей, які ставить перед нею замовник; оцінкою та результатами обстеження, що чітко диференціюють існуюче управлінське рішення, визначають актуальну міжсуб'єктну взаємодію і ступінь реалізації вчителем та учнем розвивального потенціалу шкільного доквілля.

Досвід самоорганізує надскладну та багатопредметну мислєдіяльність експертів як об'єднуючу систему індивідуальних та колективних форм роботи, що рефлексивно охоплює всі типи їхнього мислення для написання завершальних висновків експертизи щодо майбутньої ефективної діяльності навчального закладу модульно-розвивального типу. Проте цінним є не тільки рішення, яке виробили експерти, скільки аргументації щодо цього рішення та їх використання задля удосконалення системної інноваційної роботи. Такий досвід виявляється у форматі конструктивного використання спеціалістом соціальних та особистісних норм, цінностей, духовних орієнтирів.

Методологічний аналіз складових гуманітарної соціально-психологічної експертизи дає цілісне уявлення про її результати, а застосування описаної експертної моделі перетворює її на інноваційний метод за модульно-розвивальної освітньої системи, який неможливий за традиційного навчання, оскільки в останній передбачене проведення лише педагогічної експертизи. Інноваційна науково-освітня діяльність експертів у будь-якому разі передбачає здійснення *професійного методологування*, яке наявне “у ситуаціях розриву в системі попередньої і нової діяльностей чи мислєдіяльностей і містить дослідження, критику, нормування і власне методичну роботу” [4, с. 50] та оргдіяльнісно формовивляється у різних рівнях (див. “Модель методологування як метасистема професійної діяльності” А.В. Фурмана [4, с. 51]).

Методологічне розуміння вищеназваних складових дає підстави стверджувати, що важливою умовою налагодження особистісного методологічного ставлення експерта до оцінювання дійсності у сфері інноваційного проекту модульно-розвивальної освіти є аналіз власного різноаспектного знання та отримання нового саме про цю здійснювальну ним діяльність, а взаємодоповнення цих умов уможливілює внутрішню організацію і відрегулювання процесу пізнання та практичного перетворення досліджуваного об’єкта.

1. *Ребуха Л.З.* Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.

2. *Ребуха Л.З.* Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хмельницький, 2006. – 298с.

3. *Фурман А.В.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–76.

4. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [Монографія] / А.В. Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

5. *Фурман А.В.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [Монографія] / А.В. Фурман, А.Н. Гіряк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.

## СКЛАДОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР’ЄРИ

Віталій БІСКУП

*У роботі здійснена спроба поєднати два важливих поняття, що визначають загальний успіх особи у її життєтворчості – “кар’єра” та “компетентність”. Обґрунтована потреба компетентнісного підходу до розуміння специфіки кар’єри як соціального явища, розглянуті компоненти компетентнісного потенціалу професійної кар’єри.*

Зміни, які відбуваються в усіх сферах суспільного життя, вимагають нетипового, інколи парадоксального, підходу до їх оцінки та вивчення. Творча рефлексія тут постає як метод здобуття нового знання, яке відповідає теоретичним і практичним потребам повсякдення. Вочевидь особлива увага повинна надаватись осмисленню ролі людини як основного творця соціальної реальності, визначенню тих чинників та закономірностей, які впливають на її життя та форми реалізування внутрішнього потенціалу. Особистість ХХІ сторіччя має принципово інші шанси для саморозвитку та вияву своєї сутності. Відкритість соціальних структур, свобода вибору різних форм зайнятості, зростання культурного та освітнього рівнів зумовлюють особливості та складнощі, з якими наш сучасник зустрічається на своєму життєвому шляху.

**Метою** даної розвідки є спроба поєднання двох важливих концептів, які використовуються для характеристики успішності особи у її життєтворчості і позначаються поняттями “кар’єра” та “компетентність”. Незважаючи на активне задіяння цих понять до наукового й повсякденного вжитку, по-перше, їх зміст і надалі залишається предметом дискусій науковців, а по-друге, вони досить рідко аналізуються як взаємопов’язані за змістом.

Проблеми вивчення кар’єри у вітчизняній науці отримали розвиток порівняно недавно, приблизно з кінця 90 років ХХ століття. Цим пояснюється досить слабка теоретична та методологічна база вивчення цього явища. Практично відсутні цілісні концепції, у яких би знайшли відображення внутрішні закономірності формування індивідуальних кар’єр, питання взаємовпливу кар’єри як соціального феномена на соціальне відтворення, формування відповідного культурного клімату, економічну віддачу від підтримки кар’єр окремих громадян (*див. рис. 1-3*).

Серед найбільш цитованих визначень є запропонована російським ученим О.Я. Кібановим наступна дефініція: “Кар’єра – це поступове просування особистості в якій-небудь сфері діяльності, зміна навичків, здібностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагород, пов’язаних з діяльністю... Індивідуально усвідомлена позиція особи, що пов’язана з її трудовим досвідом і діяльністю протягом трудового життя”. Є.О. Могільовкін, дотримуючись розуміння кар’єри із позиції психолого-акмеологічного підходу, розглядає кар’єрне просування не тільки як переміщення шаблями організаційної ієрархії, а й як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей у довіллі, умов професійної діяльності, досягнення особистістю свого “акме”. У соціологічній інтерпретації кар’єра постає як окремих випадок соціальної мобільності, послідовність займаних індивідом робочих місць в ієрархічній системі трудової діяльності суспільства, а також як сам процес переміщення працівника з нижчих позицій на вищі.

У кожному з наведених визначень відсутня вказівка на компоненти, з яких складається кар’єра, хоча й зазначається сам факт переміщення індивіда

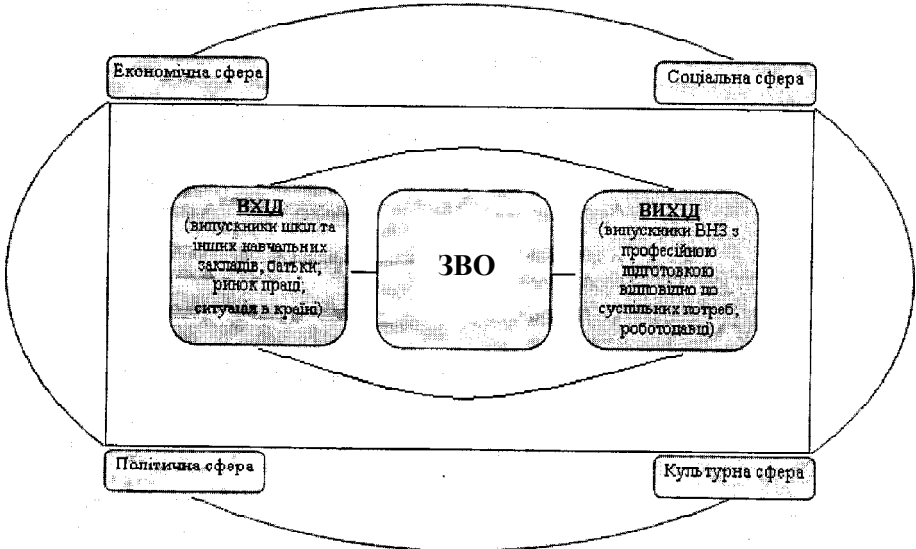


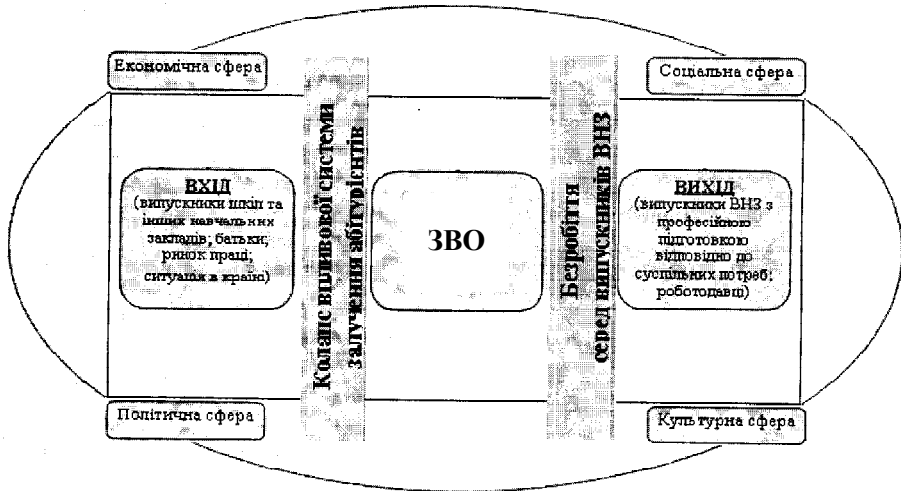
Рис. 1.

*Модель системної взаємодії у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців*

чи досягнення певного результату без виокремлення найсуттєвішого елементу даного феномена. На нашу думку, засадничими складниками успішної індивідуальної кар'єри є наявність в арсеналі особи загальних та специфічних знань, умінь, навичок, норм, комбінацій досвіду, які сукупно утворюють компетентнісний потенціал кар'єри, реалізація якого сприяє досягненню цілей останньої (чи то професійне зростання, чи досягнення більш високого соціального становища).

Кар'єра – це конкурентний процес. Шлях до успіху проходить через подолання бар'єрів, які ставить зовнішнє середовище перед носієм кар'єри. Тому потрібні такі компетенції, які виокремлюють одну особистість з-поміж інших, визначають конкурентоспроможність і цінність працівника для окремої організації та суспільства загалом. Перешкодою до успішної кар'єри також можуть бути внутрішні бар'єри, котрі обмежують реалізацію запланованих заходів. Їх подолання вимагає сукупності компетенцій, тобто таких знань і умінь, які б сприяли власній самореалізації.

Водночас варто виокремити дві великі групи компетенцій, сформованості яких є передумовою у прогнозуванні шансів на реалізацію власної кар'єри: це – кар'єрні компетенції професійного профілю та особистісного. До



*Рис. 2.*  
*Модель розриву зв'язків у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців*

першої групи належать практичні та дослідницькі компетенції, де практичні передбачають сформованість достатніх знань, умінь і навичок, які використовуються спеціалістом для вирішення безпосередніх завдань, пов'язаних з щоденним виконанням службових обов'язків. Такі компетенції формують статуру практика, який на належному рівні справляється із поставленими перед ним завданнями. Тому вони є базовими, важливими, але недостатніми для саморозвитку та конструювання успішної кар'єри.

Дослідницькі компетенції формують образ творця, діяльність якого спрямована на добування нового знання, а не на його відтворення чи правильне застосування. Соціальна структура соціуму, заснованого на знаннях, має принципово іншу специфіку, ніж суспільство індустріального типу. Якщо в основі останнього є використання раз і назавжди засвоєних знань і навичок, а просування шаблями соціальної ієрархії залежить від аскриптивного статусу, який визначався суспільством незалежно від зусиль та досягнень особистості, то інформаційна доба зорієнтована на творчість, ситуативне творення, продукування нових знань та ідей, уміння підходити до виконання завдань з позиції змін, а не відтворення. Саме ці компетенції стають тим ресурсом чи внутрішнім багажем, який дає змогу особі реалізуватись як професіонал, досягти посадового зростання чи соціального визнання.



*Рис. 3. Покрокова модель кар'єрного консультування у практиці професійного орієнтування студентської молоді*

Кар'єрні компетенції особистісного профілю також поділяються на дві підгрупи: а) компетенції особистісної психологічної готовності та б) соціально-психологічні. Перші охоплюють знання, розуміння, самооцінку своїх мотивів, цілей, засобів досягнення поставлених завдань, навички цілепокладання та побудови тактики і стратегії кар'єрної поведінки. Зазначений спектр компетентностей визначає силу внутрішнього прагнення протистояти тиску зовнішнього довкілля, організовує особистість до наполегливої роботи над собою. Натомість соціально-психологічні компетенції стосуються комунікативних умінь і навичок, передбачають готовність до співпраці, майстерної побудови партнерських стосунків з колегами, підлеглими чи керівництвом. Також до них належать уміння самопрезентації, знання свого оточення та ефективних прийомів його зміни чи прилаштування до нього.

Обстоювана нами модель компетентнісного потенціалу професійної кар'єри, сподіваємося, виступатиме зручним засобом оцінки сформованих знань, умінь, навичок, які визначають успішність виконання професійних завдань та можливості для кар'єрного зростання. Така оцінка є корисною як для самих носіїв кар'єри, так і для фахівців у системі роботи з персоналом.

1. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма; пер. с англ.; под общ. ред. А.В. Александровой. – М.: ООО “Изд. АСТ”: ЗАО НПП “Ермак”, 2004. – 474 с.
2. Друкер П. Энциклопедия менеджмента: пер. с англ. – М.: Изд. дом “Вильямс”, 2004. – 432 с.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию: книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд. “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд. “Институт психологии РАН”, 2006. – 623 с. (Серия “Достижения в психологии”)
6. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, затверджено наказом Міністерства освіти України, Міністерства праці України, Міністерства у справах молоді і спорту України від 02.06.1995 р. № 159/30/1526. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0190-95>
7. Поляков В. Як не стати жертвою провокації інтерв'юера на співбесіді [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://info.srochno.ua/ukr/articles/6/38/>
8. Психологія працевлаштування: хрестоматія до навчального курсу. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 123 с.
9. Закон України “Про зайнятість населення” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2013. – № 24. – С. 243.
10. Миддлтон Д. Карьера. – М.: Эксмо, 2007. – 240 с.
11. Закон України “Про освіту” // Відомості Верховної Ради. – 2017. – № 38-39. – С. 380.
12. Фурман А.А. Психология личности: ценностно-ориентационный аспект: [монография] / Анатолий Анатольевич Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.

# МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ САМООРГАНІЗАЦІЇ ТЕНДЕНЦІЇ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Тетяна КОВАЛЬОВА

*У дослідженні розглянутий психологічний зміст поняття про самоактуалізацію особистості. З позиції професійного методологування (А.В. Фурман), зафіксовані основні рівні самоорганізації тенденції до самоактуалізації особистості як інтегрального психологічного процесу (біологічний, емоційний, когнітивний, діяльнісний, мислє-діяльнісний).*

Проблема особистої самоактуалізації людини залишається однією з основних філософсько-психологічних проблем у сучасному соціумі, оскільки є найважливішим мотивом її життя, буденної активності. Крім того, потреба в самоактуалізації орієнтує діяльнісну причетність кожного індивіда до світу, впливає на процес становлення його як особистості. Це – шлях самовдосконалення, максимального виявлення і посилення кращих людських рис зрілої індивідуальності.

Процес самоактуалізації розглядається в контексті основних положень і принципів гуманістичної і трансперсональної психологій. Зокрема, в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених – К. Гольдштейна, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Е. Еріксона, Г.О. Балла, Р. Трача – стверджується, що у самій особистості закладені всі можливості повноцінного людського існування, реалізації її піднесеної природи, орієнтованої на рух уперед – до певної мети і сенсу чи справи життя загалом [4, с. 533].

Поняття “самоактуалізація” особистості належить А. Маслоу, котрий визначає її, як процес розвитку позитивних здібностей людини, коли вона стає такою, якою може стати, а значить – живе осмислено й досконало [1, с. 14]. Однак А. Маслоу вважав, що поведінка особистості регулюється ієрархією потреб, тоді як К. Роджерс дотримувався ідеї, що ключ до розуміння поведінки – суб’єктивні переживання, які мотивують діяльність [4, с. 485–523].

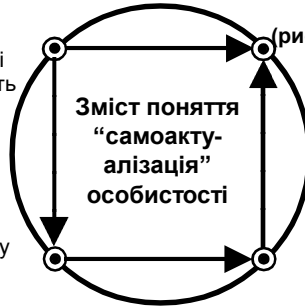
Розглянемо зміст поняття “самореалізація” як єдність чотирьох складових [2–3], що відображена у вигляді мислєсхеми (рис. 1). Вона інтегрує три базові змістові модули поняття (потенціал розвитку, процес реалізації, психологічне полягання) у четвертий, синтетичний – інтегральну властивість особистості.

Так, потенційні можливості для позитивного зростання і вдосконалення, закладені в кожній людині від народження. Однак дійсну значущість вони



**1 – потенціал розвитку (здатності, можливості):** індивідуально-психологічні особливості, які визначають успішність виконання діяльності

**2 – процес реалізації:** використання та розвиток індивідуального потенціалу у діяльності упродовж усього життя



**4 – інтегральна здатність (риси) особистості:** активність, незалежність, креативність, здатність насолоджуватися довкіллям

**3 – психологічний стан задоволеності:** натхнення, захоплення, задоволення, радість

*Рис. 1. Визначення змісту та обсягу поняття “самоактуалізація”.*

мають лише у процесі їх реалізації, тобто під час використання і розвитку за допомогою діяльності, спілкування, вчинання. Оскільки досягнення поставлених діяльнiсних цілей збагачує психологічний зміст особистості, то процес реалізації створює внутрішній стан задоволення і радості. У результаті через обопільне зовнішньо-внутрішнє спричинення формуються її інтегральні властивості, зокрема такі, як активність, незалежність, креативність, уміння насолоджуватися навколишнім світом, поважати себе і бути відповідальною перед собою.

Основна концепція гуманістичної психології сутнісно зводиться до становлення: особистість постійно знаходиться у процесі такого становлення-збагачення. Керуючись свободою самовизначення суб'єкт перебуває у пошуку ефективних шляхів для повної ситуативної самоактуалізації. Водночас свобода вибору робить його відповідальним за реалізацію якомога більше можливостей. Навіть якщо потенція є природженою, все ж вона реально постає як вірогідність, як можливе, тобто тоді, коли особа вирішує щось робити, здійснює свій персональний вибір. “Я є мій вибір”, – наголошує Ж.-П. Сартр [див. 4, с. 483]. Це дозволяє краще зрозуміти самоорганізацію тенденції до самоактуалізації як таку, яка визначена К. Роджерсом фундаментальною властивістю організму, за наявності якої розвиваються всі зберігаючі здібності особистості [4, с. 535].

Особливого значення набуває виділення рівнів самоорганізації тенденції до самоактуалізації, які забезпечують повноцінну реалізацію людини в усіх її формовиявах (рис. 2):

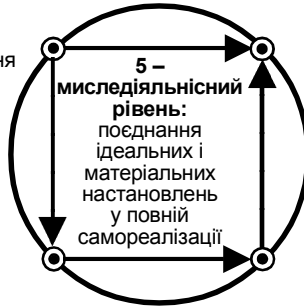
1) біологічний рівень бере початок у фізіологічних процесах організму; тут зазначена тенденція виявляється у збереженні організму, його зростанні і постійному оновленні;

2) емоційний рівень дає змогу оцінити емоційні переживання залежно від того, наскільки вони сприяють чи перешкоджають розвитку особистості;

3) на когнітивному рівні відбувається усвідомлення особистістю потреби в розвитку і самовдосконаленні, а відтак і в наповненні життя значенням, смыслом;

**1 – біологічний рівень:**  
збереження організму,  
його зростання й оновлення

**2 – емоційний рівень:**  
переживання, які  
сприймаються індивідом  
як сприяючі розвитку  
особистості



**4 – діяльнїсний рівень:**  
досягнення поставлених  
цїлей, реалізація потенціалу  
в діяннї і через діяннє

**3 – когнїтивний рівень:**  
усвідомлення потреби  
розвиватися і  
покращуватися, а також  
наповнення значенням

*Рис. 2. Рівні самоорганізації тенденції до самоактуалізації особистості*

4) діяльнїсний рівень полягає в досягненні поставлених цїлей, у практичній реалізації потенціалу, підвищенні компетентності у різних сферах суспільного життя;

5) мислєдіяльнїсний рівень максимально розширює часопростір самоактуалізації особистості – від практико-діяльнїсних інтенційних актів до розширення горизонтів ідеального, універсумно-сутнїсного.

Отже, взаємозбагачувальна наявність самоактуалізації всіх рівнів робить життя людини духовно здоровим, змістовно наповненим і різноманїтним. Внутрішньо підтримана тенденція до самоактуалізації формує інтенцію та інструментарій для досягнення повного самозреалізування особистості у різних сферах діяльності за умов нових економічних, політичних та соціальних відносин.

1. Маслоу А. Психология бытия. – К., 1997. – 205 с.

2. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдіяльності – схема професійного методологування // Психология і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 40–69.

3. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психология і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 78–92.

4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.

## ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КНИГ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Галина ПІРНЯК

*У публікації на теоретико-методологічному рівні дослідження аналізуються психосемантичні аспекти проектування навчальних книг,*

*а саме рівні оволодіння студентом фрагментами вітакультурного досвіду людства, що зафіксовані у певному навчальному курсі.*

Одним із найбільш актуальних і стратегічно пріоритетних завдань вищої школи є розробка проблематики *психодидактики підручникотворення*, що передбачає напрацювання науково обґрунтованих і практично виважених принципів і рекомендацій щодо проектування, створення та експертизи навчальних книг нового покоління. Дидактична редукція і перетворення змісту певної науки у зміст відповідного підручника тісно взаємопов'язані з психосе-мантичними проблемами, які ускладнюються шляхом інтенсивного розвитку наукової теорії і накопичення емпіричного досвіду [6, с. 124; 3; 11, с. 162].

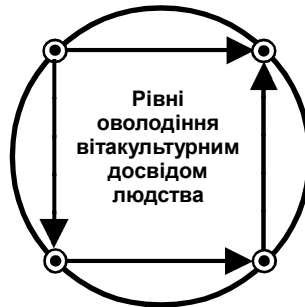
**Психосемантика** – галузь психологічної науки, що вивчає генезис, будову, формування і функціонування індивідуальної системи *значень*, котра опосередковує в діяльності людини всі інтелектуальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення тощо). Вона досліджує різні форми існування значень в індивідуальній свідомості людини, до яких належать образи, символи, знакові і вербальні форми, а також аналізує вплив на їхнє формування мотиваційних чинників та емоційних станів суб'єкта [7, с. 472]. Її завданням є відтворення системи уявлень особи про світ шляхом реконструкції її *індивідуальних значень на особистісних смислів* [1, с. 446].

Психосемантика входить до складу *семантики*, котра досліджує те, наскільки *знак* стосується змісту *поняття* (сигніфікату), а також вивчає відношення знаку до речі, яку він позначає (денотату) [1, с. 492]. Розглянемо більш детально категорійно-понятійне поле досліджуваної проблематики (*рис.*).

**Знак** (англ. *sign*) – це матеріальний предмет, що сприймається на чуттєвому рівні і слугує у пізнанні як вказівка, позначення або представник іншого предмета, події, дії, суб'єктивного утворення. До “*знаків людської культури*” належать *знаки мови* і похідні від них “*письмові знаки*” (розділові знаки), а також “*немовні*” їх різновиди (знаки-копії (*іконічні знаки*), знаки-ознаки (*знаки-прикмети, знаки-індекси*), знаки-символи) [4, с. 103]. Вони призначені для надбання, зберігання, перетворення і трансляції певної інформації (повідомлення). Розуміння знаку неможливе без з'ясування його значення — предметного (об'єкт, що позначається ним), смислового (образ позначеного об'єкта), експресивного (вираженого у відчуттях) [9, с. 391].

Окремим випадком знаковості та її найвищим рівнем є *символ*. **Символ** (грец. *symbolon* – знак, прикмета) – це річ, що має властивість індукувати стани свідомості, через які психіка індивіда задіюється у певні структури свідомості [8, с. 152]. Символ як цілісний узагальнений образ має знакову природу, і йому притаманні усі властивості знаку. Проте між ними існує суттєва різниця. Для знаку характерна однозначність, а символ має безмежну кількість значень і здатний включати позначене в безконечну множину контекстів. Тому

1 – знак і символ

4 – особистісний сенс  
і життєвий сенс2 – слово і текст  
як основні одиниці  
письмової мови3 – предметне значення  
(денотат, зміст)

*Рис. Категорійно-понятійна наступність у дослідженні семантики тексту навчальних книг*

інтерпретація останніх дається лише в контексті даної культури і завжди має творчий характер [5, с. 233-234].

Живий символ, за П. А. Флоренським, попри простоту зовнішньої форми, має безмежний внутрішній зміст. Символ допускає свободу розуміння та інтерпретації, і не виражається повністю у поняттях, залишаючись недосказаним. На відміну від поняття, він несе в собі не стільки *значення*, скільки *смисли* та володіє ейдетичною і духовною енергіями [1, с. 439].

Щоб зрозуміти, яке саме значення має певне слово, слід врахувати, що воно входить у речення, а через них – у тексти, а відтак долучене до “контексту” ситуації, що відображається. При цьому *семантика* слова у тексті (їх значення і смисл) може значно відрізнятись від семантики ізольованих слів, оскільки тільки у розгорненому висловлюванні воно набуває свого “реального” значення й осмислення [4, с. 120].

*Значення* (англ. *meaning*) – це нормативний зміст, що пов’язується з певним виразом (словом, реченням, знаком) якоїсь мови [2, с. 376]. Воно є базовим компонентом семантики, котрий відрізняється стійкістю, точністю і константністю незалежно від змін смислу в різних контекстах мови [4, с. 225-226]. Отож у логічній семантиці *значенням мовного вислову* (предметним значенням) є його *денотат*, тобто той предмет чи клас предметів, що позначається цим висловом [9, с. 939].

Розмежування понять “значення” і “смысл” уперше було здійснено в психології мови Л. С. Виготським. Значення слова, згідно із запропонованим відомим ученим визначення, – стійка й однакова для всіх людей система (смыслових) зв’язків, що перебувають за словом. Смысл же – це “індивідуальне значення слова”, виділене з об’єктивної системи зв’язків; воно складається з тих смыслових зв’язків, які актуальні для людини в даний момент [4, с. 115]. Відтак *смысл* – це суб’єктивний образ, який виникає у процесі розуміння тексту; або мисленнєвий зміст, котрий засвоюється під час розуміння мовного виразу [9, с. 939-940]. Він – складне динамічне

утворення, що зазнає постійних трансформацій під впливом певних обставин і у цьому аспекті є невичерпним.

Поряд із смислом, у психологічній літературі використовують поняття “*особистісний смисл*” (англ. *personal sense*), що виражає усвідомлення суб’єктом важливості певних об’єктів і явищ дійсності та його ставлення до них. Саме відношення *мотиву* до цілі, за О.М. Леонтьєвим, породжує *особистісний смисл*, причому смислоутворююча функція тут належить мотиву [10, с. 330].

Останнім поняттям в аналізованому методологічному квадраті є *сенс* – те, що відіграє особливу роль, має виняткову значущість чи є метою чогонебудь [2, с. 1114]. **Життєвий сенс** – цілісне, інтегральне, значимим чином усвідомлене, утворення (стратегічна інтенція, загальна налаштованість), що здатне мобілізувати когнітивну та емоційно-вольову сфери особистості на шляху досягнення суб’єктивно значущих довготривалих цілей, стійких прагнень, ідеалів і життєвих пріоритетів. Його центральна складова – система ключових, внутрішньо прийнятих, норм та індивідуальних цінностей, які згрунтовують певне ставлення людини до світу і до самої себе.

Відтак навчально-книжкові комплекси як сукупність навчальних текстів, а відповідно – системи знаків, мають бути не тільки адекватно декодовані та інтерпретовані студентами (розуміння значення), а й породжувати сукупність особистісних смислів, котрі б сприяли розвитку їхньої індивідуальності на сенсовому рівні оволодіння інформацією, знаннями, досвідом.

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект “Психологическая энциклопедия”).

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.

3. Гірняк Г. Семантичні аспекти психологічного проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ / Галина Гірняк // Семантика мови і тексту : матеріали Х міжнар. наук.-прак. конф., 21-23 вересня 2009 р. : тези доп. – Івано-Франківськ, 2009. – Ч.2. – С. 50–52.

4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики : [учеб. пособие для студентов педвузов] / Вадим Петрович Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 351, [1] с. – (Высшая школа).

5. Григор’єв В. Й. Філософія : [навч. посіб.] / В. Й. Григор’єв – К. : Центр навч. літерат., 2004. – 248 с.

6. Грибан В. Г. Дидактические проблемы разработки вузовских учебников / В. Г. Грибан, Л. Л. Маркина // Інформаційне забезпечення навчального процесу у Вищій школі : наук.-прак. конф., 19-21 квіт. 2007 р. : тези доп. - Одеса : Наука і техніка, 2007. - С. 123-125.

7. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 783.

8. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. - М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 214 с.

9. Новейший философский словарь / [ред.-сост. Грицанов А. А.]. – 3-е изд., исправл. - Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

10. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита).

11. Фурман А. В. Психодідактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А. В. Фурман, А. Н. Гірняк. - Тернопіль : ТНЕУ, “Економічна думка”, 2009. – 312 с.

## МОДУЛЬ 11 (2010 рік)

Добра мудрість з багатством,  
а прибуток для тих,  
хто ще сонечко бачить,  
бо в тіні мудрости –  
як у тіні срібла,  
та користь пізнання у тому,  
що мудрість життя зберігає  
тому, хто має її.

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Пр. 7.11–12. – С. 748)

# МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПОВНОГО ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ЦИКЛУ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК СИСТЕМИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

**Анатолій В. ФУРМАН,  
Тетяна НАДВИНИЧНА**

*У статті подана модель повного функціонального циклу модульно-розвивального освітнього процесу як системи навчальних задач, у якій відображено основні аспекти психологічної організації інноваційного навчання, а саме: деталізовано мету, умови, академічний і розвивальний результати застосування вчителем чи викладачем системи зазначених задач на кожному з восьми етапів навчального модуля як реальної розвивальної взаємодії педагога з вихованцями..*

Детальне вивчення та аналіз тематики психологічного проектування навчальних задач, здійснене обома авторами упродовж тривалого часу [див. 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10], дає змогу констатувати, що невід'ємною складовою

проектного творення особистості учня є контрольований (заданий певною програмою) його психосоціальний розвиток. У модульно-розвивальній системі навчання цей процес розглядається як комплексне поєднання усіх функціональних змін (фізичне змужніння, накопичення психічних енергоресурсів, освоєння соціального простору, визначення свого Я тощо) та розвиток соціальних властивостей і суспільних способів поведінки, а не лише формальне розуміння учнем соціальних норм і цінностей. У цьому аспекті наукової розробки *мета психологічного проектування* полягає у впровадженні такої версії модульно-розвивального навчання, яка б адекватно виявляла і повно розкривала багатосферні нахили, здібності та інтереси учнів і вчителів як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей, котрі стали на шлях соціальної компетентності, самоповаги і самореалізації.

Використовуючи традиційні форми, методи та засоби навчання неможливо таким чином спроекувати систему навчальних задач, щоб вона відповідала усім вищеперерахованим вимогам насамперед тому, що вчитель-предметник здебільшого лише зовнішньо причетний до процесу передачі знань і вмінь учням, й аж ніяк не володіє інформацією про особливості їх внутрішніх переживань під час уроку. За інноваційної ж модульно-розвивальної системи навчання педагог володіє унікальними програмово-методичними засобами [4; 6; 8; 9; 11] та використовує цілий арсенал модульної організації навчально-виховного процесу (програмує перебіг дидактичного, змістовного, навчального, проектно-цільового та інших модулів), які уможливають не лише керування процесами мислєдіяльності школяра, але й дають змогу вчасно виявляти відхилення чи відходи, спрямовуючи її у потрібному напрямку (тобто дозволяють здійснювати психопроєктивні впливи).

Вдалим підтвердженням вищесказаного є запропонована модель, що на основі раніше обґрунтованих і виділених етапів постановки та розв'язування навчальної задачі деталізує *психодидактичну технологію* повного функціонального циклу модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учнів як систему навчальних задач (*рис.*). До того ж у цій моделі знайшли відображення основні аспекти психологічної організації інноваційного навчання, що, за умови їх утілення, спричинюють не тільки оволодіння учнями певними теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й дають їм змогу безпосередньо долучатися до внутрішньо вмотивованих теоретизування і добування особистісних знань, вироблення досконалих пізнавальних умінь та освоєння соціальних норм, обстоювання цінностей і спонтанне продукування психодуховних форм.

У будь-якому разі вчителю-досліднику треба ще й мати у своєму розпорядженні особливий набір оргтехнологічних та програмово-методичних засобів, що розроблені у системі модульно-розвивального експериментування. Так, вдалою інтегральною альтернативою традиційним засобам, формам і методам класно-урочного навчання тут є навчальний

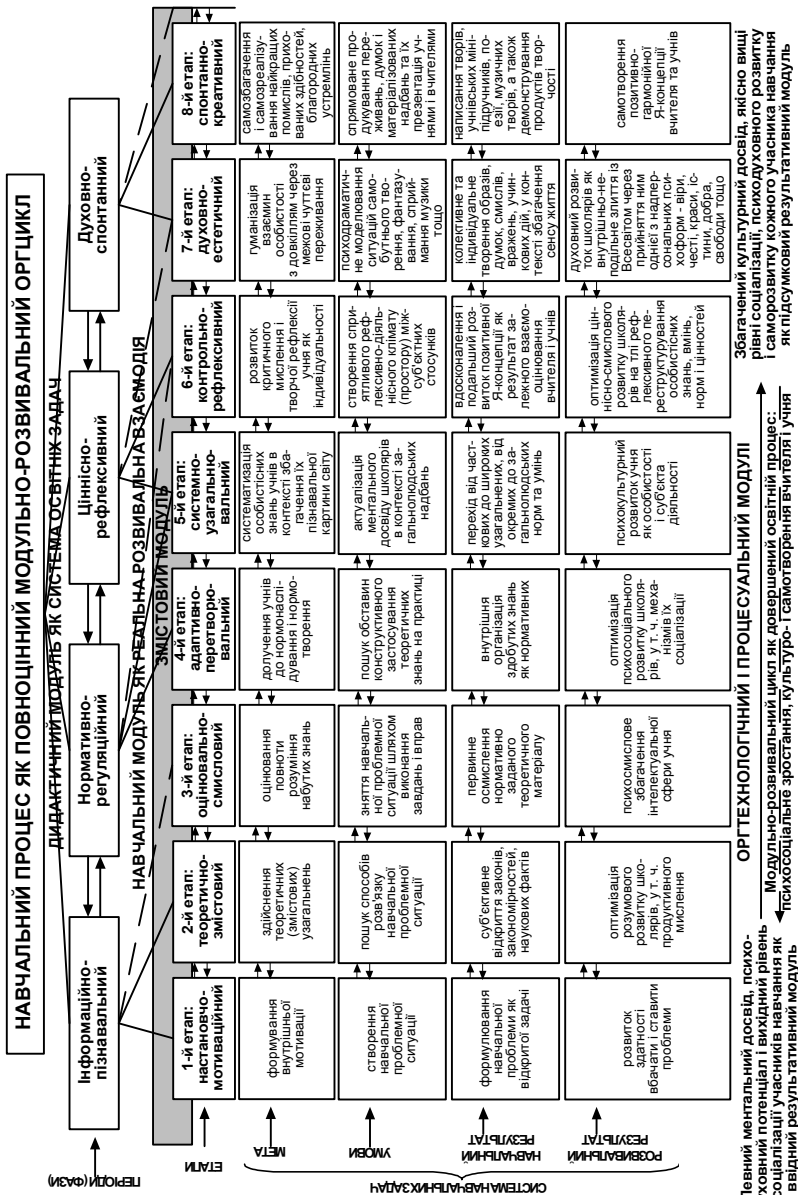


Рис. Модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу як система навчальних задач



модуль – “відносно самостійна, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, що оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізку вивчення навчального курсу” [9, с. 313]. У ньому, зазвичай, відображений хід заняття, зміст завдань та вправ, що використовуються під час його проведення, алгоритмічний опис дій учителя, які спрямовані на забезпечення поетапного контролю за навчальною роботою учнів, а його повнофункціональна психодидактична технологія містить вісім основних етапів, які сутнісно вирізняються проектним змістом їхньої спільної освітньої діяльності: 1-й – настановчо-мотиваційний; 2-й – теоретично-змістовий; 3-й – оцінювально-смысловий; 4-й – адаптивно-перетворювальний; 5-й – системно-узагальнювальний; 6-й – контрольньо-рефлексивний; 7-й – духовно-естетичний; 8-й – спонтанно-креативний. Така побудова, по-перше, відображає цілісну структурну схему проекту (змістовий модуль, форма-модуль, технологічний модуль, процесуальний модуль), по-друге, окреслює його тактику та теоретичні орієнтири організації освітнього процесу (принципи, параметри, критерії), а по-третє, чітко визначає межі застосування спроектованої теоретичної концепції, а також процесуальні показники її практичного втілення. Реалізація ж останнього уможливлиться завдяки створенню оргсхеми психомистецьки організованих розвивальних взаємин. Іншими словами, мовиться про т. з. *технологічний модуль*, що забезпечує процес функціонування і розвитку навчального модуля, визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою системи навчальних задач, психолого-педагогічних засобів і способів їх постановки та розв’язування.

Успішність реалізації розвивальної взаємодії первинно залежить від освітнього сценарію навчального заняття, що створюється за психомистецькими законами та містить наукове висвітлення основної сюжетної лінії психодраматичного перебігу модульно-розвивальних занять інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-рефлексивного і духовно-креативного типів. Процедура створення такого освітнього сценарію [див. 11] розпочинається із аналізу змісту навчальної дисципліни задля виявлення можливостей використання проблемно-пошукових форм, методів і засобів освітньої діяльності. У цьому випадку вчитель здійснює наступні оргтехнологічні дії: а) проектує систему і послідовність власних впливів щодо організації міні-модуля та дій учня на різних етапах проходження заняття; б) прогнозує різноманітні варіанти мисленнєвого пошуку школярів; в) максимально активізує їхню діяльність через проектування емоційно значимих ситуацій, які б виявлялися у сумніві, здивуванні, увазі, запитаннях, діалогах з учителем та однокласниками. Дані показники вказують на персональну причетність кожного школяра до процесу пошуку нового теоретичного знання, нормотворення та збагачення

ціннісно-естетичної сфери. Учитель ж, окрім традиційних складових підготовки до занять, проектує характер розумової, регуляційної, світоглядної і самореалізаційної активності учнів відповідно до рівня їхньої пошукового самоствердження, психодидактичних вимог того чи іншого етапу модульно-розвивального процесу та конкретних комунікативних ситуацій розвивальної взаємодії.

Модульно-розвивальний освітній цикл як психодидактична технологія дає змогу зробити такий основоположний висновок: *навчальна задача* – це завжди оргдіяльнісно завершальний фрагмент навчального модуля, а відтак локальна у просторі і часі реальна розвивальна взаємодія вчителя та учнів, що характеризується: а) єдиною психодидактичною метою; б) певним змістовим модулем; в) нормативно заданим психолого-педагогічним змістом, єдиним для вчителя, кожного учня і класу в цілому; г) зреалізуванням подвійної мети розв'язання навчальної задачі – оптимізацією психосоціального розвитку учня і здобування ним знань, умінь, норм, цінностей та психодуховних форм.

Отже, на противагу традиційним планам-конспектам класно-урочної системи, основним завданням утілення освітнього сценарію інформаційно-пізнавального типу в життя є прагнення максимально збагатити науково-культурний досвід учня шляхом постановки перед ним цілої системи різноманітних навчальних задач і в такий спосіб долучити його до неповторного психодраматичного освітньо-пізнавального дійства, котре забезпечує як особистісне привласнення ним нових теоретичних знань, так і прискорений розумовий розвиток під час освітніх взаємостосунків залежно від його реального ментального потенціалу.

Таким чином, застосування інноваційних психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання у процесі організації освітньої взаємодії для вирішення актуальних психодидактичних завдань дає змогу вчасно виявляти, коректувати та створювати сприятливі умови для цілісного психокультурного розвитку його учасників. Узагальнимо такі засадничі положення психологічного проектування зазначеного типу навчання не лише як особистісно, а й як ментально зорієнтованого: а) прийняття учня основним суб'єктом навчально-виховного процесу; б) чітко спроектований розвиток його індивідуальних можливостей і посферних здібностей; в) задіяння тих проєктивних засобів, які забезпечують реалізацію поставленої психодидактичної цілі за допомогою виявлення та структурування вітакультурного досвіду учня, його спрямованого психосоціального розвитку як у процесі шкільного навчання, так і самоосвіти.

1. *Надвинична Т.* Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2005. – № 2. – С. 76 – 86.

2. *Надвинична Т.* Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2008. – № 1. – С. 63–87.

3. *Надвинична Т.* Психологічне проектування навчальних задач у контексті особистісно зорієнтованого навчання / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2008. – № 3. – С. 41 – 55.

4. *Надвинична Т.* Науково-методологічне та організаційно-технологічне забезпечення експерименту з психологічного проектування вчителем системи навчальних задач / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2009. – №1. – С. 175 – 180.

5. *Надвинична Т.Л.* Навчальна задача як необхідний елемент інноваційної освіти: проблеми класифікації та етапів їх розв'язування / Тетяна Надвинична // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” / редколегія: В.О. Моляко, О.А. Дубасенюк та ін. – Київ – Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 123 – 124.

6. *Надвинична Т.Л.* Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. “Педагогічна та вікова психологія” / Надвинична Тетяна Лонгінівна. – Хмельницький, 2009. – 234 с.

7. *Фурман А.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119 – 153.

8. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В.Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105 – 144.

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

10. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

11. *Фурман А. В.* Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – № 3. – С. 174 – 192.

## МЕТОДОЛОГІЧНА РОБОТА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

**Анатолій В. ФУРМАН,  
Лідія ПЕЛИХ**

*Предметом дослідження уперше є багатопараметричне і поліфункціональне взаємодоповнення методологічної роботи і соціологічного мислення у професійному повсякденні соціального працівника, що і визначає у кінцевому підсумку ефективність його ділової взаємодії з відвідувачем, клієнтом, колегою, керівником. Одержані узагальнення і висновки, що проведені у контексті професійного методологування як цілеспрямованого діяння над своїм проблемно-модульним мисленням-практикуванням, обґрунтовують принципи та аналітичні засади, категорії культури і засоби-інструменти, ознаки і формовияви, рівні та критерії уможливлення продуктивної методологічної роботи соціального працівника як фахівця практико зорієнтованого, соціогуманітарного профілю і психокультурного призначення.*

**Актуальність теми.** Ефективність професійного повсякдення соціального працівника залежить як від ґрунтовності його соціолого-практичної підготовки (система знань, умінь, норм і цінностей), так і від сформованих особистісних рис (емпатійність, лабільність, емоційна стійкість, самоактуалізованість тощо). Однак чи не центральну роль у поєднанні усіх його фахових надбань відіграє *методологічна компетентність* як спроможність знаходити оптимальні методи, засоби та інструменти розв'язання буденних соціальних проблем, котрі характеризуються високою суб'єктивністю та особистісною змістовністю.

У цьому суспільно значущому контексті винятково актуальним є висвітлення умов, форм, складових та універсальних засобів здійснення соціальним працівником *методологічної роботи*, а у його форматі – вдосконалення власного *соціологічного мислення* як найефективнішого інструменту розв'язання суспільних та особистих проблем. Ознаки методологічної роботи у 1981 році обґрунтовані Г.П. Щедровицьким у форматі *системно-мислєдїяльнїсної методології* [3, с. 35–39] та збагаченні мислєсхемами і функціями А.В. Фурманом у рамках наукової програми *професійного методологування* [1, с. 55–58; 2]. Очевидно, що практичні соціологи послуговуються як теоретичними методами соціологічних досліджень (ідеалізація, аналізування, мисленневий експеримент, індукція та дедукція тощо), так і емпіричними (спостереження, соціологічний експеримент, анкетування, опитування та ін.).

Проте здійснення соціологічних пошукувань і розвідок істотно розширюється і навіть удосконалюється у ситуації опертя на підходи і засоби системно-мислєдїяльнїсного та проблемно-модульного методологування. Останнє постає як наука і мистецтво уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя, зосереджується довкола таких базових форм, як методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, або ж акумулюється у складноінтегрованих формах – методологічній роботі, мислєдїяльнїсності та професійному методологуванні [див. детально 1].

**Мета дослідження** – наукове обґрунтування принципів та аналітичних засад методологічної роботи як передумови ефективної професійної діяльності соціального працівника у її взаємодоповненні з його науковим соціологічним мисленням.

**Завдання дослідження:**

- 1) розглянути професійне методологування як рефлексивну роботу над мисленням і в цьому контексті осмислити методологічний аналіз як базовий рівень здійснення такого методологування;
- 2) обґрунтувати взаємозалежність наукового соціологічного мислення і професійної методологічної роботи у діяльності соціального працівника;
- 3) описати засоби, рівні та критерії науково-методологічної роботи соціального працівника у контексті його професійного повсякдення.

**Об'єкт дослідження** – система професійної діяльності соціального працівника у взаємодоповненні соціогуманітарних знань, соціокультурних норм, фахових умінь і навичок, етнонаціональних і суто соціальних цінностей.

**Предмет дослідження** – методологічна робота і соціологічне мислення соціального працівника у взаємозалежності ознак, форм, рівнів, засобів, інструментів, аналітики, дослідження, критики, нормування.

Основними **методами дослідження** є такі: історико-теоретичного аналізу становлення методологічних знань і соціологічного мислення; професійного методологування як системи методів, форм, засобів та інструментів здійснення ефективної методологічної роботи; методологічного аналізу і такого його різновиду, як категоріальний аналіз; методологічного обґрунтування професійної діяльності соціального працівника; моделювання рівнів здійснення методологічної роботи і фахового методологування з оргдіяльнісних позицій у системі глобального суспільного виробництва.

Робота виконана в 2009/10 навчальному році на замовлення НДІ методології та економіки вищої освіти в контексті розв'язання завдань дослідницької теми “*Форми і зміст професійного методологування у соціогуманітарній сфері суспільства*” (шифр: НДІ МЕВО – 2.1 – Ф).

У процесі проведення дослідження сформульовані такі **висновки**.

**1.** Методологічна робота, поряд з методологічною діяльністю, є одним із вершинних рівнів здійснення професійного методологування (А.В. Фурман) як науки і практичного мистецтва осмисленого, майстерного, вишуканого й результативного мислення на предмет того, яким шляхом іти не лише до наукової істини, а й до життєвої правди та людської святості. Саме ця робота не стільки раціоналізує діяльність (пізнавальну, дослідницьку, соціальну чи управлінську) відповідно до наявних норм і приписів, скільки спрямована на вироблення нових методологічних засобів постановки і розв'язання складних проблем суспільного сьогодення (*див. табл.*).

**2.** Методологічний аналіз – це базовий рівень професійного методологування, що уможливує не лише методологічні рефлексію, розуміння, мислення, а й ефективну методологічну роботу на будь-який предмет, у тому числі й забезпечує оптимізацію процесу надання працівником соціальної сфери різних видів і форм соціальної допомоги населенню та конкретним клієнтам зокрема. “У проєкції на сучасну науку як сферу духовного виробництва зазначений аналіз є *формою її самосвідомості, авторефлексії*” (Г.П. Щедровицький). Він висвітлює моделі та інваріанти поєднання знань і діяльності, з'ясовує будову, організацію, способи отримання та обґрунтування перших, передумови і чинники утвердження другої, водночас типологізуючи і систематизуючи сферу людського діяння-продукування. Нарешті цей аналіз перетворює всі ці та інші організованості у засоби усвідомленого вибору, наукового пошуку, проєктування, конструювання, ситуативного виживання та буденного практикування” [1, с. 64–65].

Таблиця

**Ознаки методологічної роботи, їх мислєсхеми та пояснювальні функції [1, с. 57]**

№ п/п ознаки	Характеристика ознак методологічної роботи (за Г.П. Щєдровицьким)	Мислєсхеми ознак МР	Пояснювальна функція ознак МР
Перша	Суть МР полягає не так у пізнанні, як у створенні моделей, проєктів, технологій, методик; тому вона не лише відображає, а й створює нові структури (зорованості), обслуговує людську діяльність планами, нормами, інструкціями; тому її основними продуктами є не наукові знання, які треба перевірити на істинність, а соціокультурні приписи (правила), можливість реалізації яких перевірена практикою	<p>1 – моделі                      4 – технології</p> <p>2 – приписи                      3 – проєкти</p>	Пояснює відмінність між методологічною роботою і методологічною
Друга	На відміну від методичної роботи методологічна досить повно насичена науковими знаннями та спирається на повноцінне дослідження; тому вона завжди поєднує проєктування, критику і нормування із пошукуванням і пізнанням; звідси результатом цієї роботи є моделі і схеми універсальної діяльності, у тому числі й мислєдіяльності; у підсумку дослідження у форматі методології завжди обслуговує проєктування і нормування	<p>1 – нормування                      4 – проєктування</p> <p>2 – критика                      3 – дослідження</p>	Пояснює відмінність між методологічною роботою і методичною
Третя	Методологія не заперечує наукового підходу, а навпаки розвиває і розширює його вплив на ті сфери суспільної практики, де він раніше не застосовувався; насамперед це стосується композицій із знань різного типу і рівня теоретичного узагальнення, що недоступні традиційній науці (наприклад, бісоціотехнології, соціоніка, психокультура тощо, котрі поєднують два, три і навіть чотири предмети); отож методологію називають ще наукою "знання про знання"	<p>1 – природничо-наукове знання                      4 – практико-методичне знання</p> <p>2 – технічне знання                      3 – соціо-гуманітарне знання</p>	Пояснює відмінність між різними типами знань
Четверта	Методологічне знання характеризується подвійністю, оскільки утворюється із знань про діяльність і мислення і водночас із знань про їх об'єкт; тобто маємо ситуацію, коли безпосереднє наукове знання поєднується з рефлексивним, а тому об'єкт методологічного аналізу нагадує мотрійку, а методологічне знання інтегрує і знаєма суто теоретичне, є мета-системним ("мета" – над, поза)	<p>1 – знання про об'єкт                      4 – рефлексивне знання</p> <p>2 – (суб'єктивне) уявлення про суб'єкт                      3 – особистісне знання (+досвід)</p>	Пояснює відмінність між науковим знанням і рефлексивним
П'ята	Під час МР треба враховувати множинність різних позицій щодо об'єкта пізнання чи перетворення, а відтак оперувати різними уявленнями, моделями, системами кодування інформації (візуальна, семантична, образна, графічна, символічна) та інтелектуальними засобами; тому об'єкт впливу береться завжди у єдності з його уявленнями, тобто предметно	<p>1 – різні позиції щодо об'єкта                      4 – індекс об'єктивності знання</p> <p>2 – предметність позицій                      3 – прийом багатьох знань</p>	Пояснює відмінність між різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань
Шоста	У самій методології інтерпретація різних знань відбувається не за схемами об'єкта діяльності, а за схемами самої діяльності, котра характеризується досконалістю та універсальністю; звідси основний принцип методологічного мислення: уявлення про складну кооперативну діяльність формується як засіб поєднання різних поглядів на об'єкт цієї діяльності, тобто багатопредметно	<p>1 – схеми об'єкта пізнання-перетворення                      4 – методологічне знання</p> <p>2 – схеми самої індивідуальної МД (мислєдіяльності)                      3 – колективна МД</p>	Пояснює відмінність між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності в індивідуальній та колективній МД

3. Соціологічне мислення, як і соціологічна наука загалом, набули основних наукових атрибутів наприкінці XIX- на початку XX століття. Як специфічний спосіб теоретизування у соціогуманітарній сфері суспільства таке мислення формувалося у боротьбі протилежних світоглядних настанов і знаменувало перехід від філософського, системно-генералізуючого, класично-наукового до суто специфічно-соціологічного. Відтак і сучасна соціологія змінилася, адже вона є *наукою неklasичного типу*, в лоні якої все більше проводяться міжпредметні і метасоціологічні дослідження, розробляється соціологія соціології та досліджується методологічна невизначеність в епоху постмодерну (Ю.І Яковенко), що істотно розширює змістово-інструментальне поле методологічної роботи соціологів і гуманітаріїв, причому як теоретиків, так і практиків.

4. Професійне методологування як *ідея та система проблемно-модульної мислєдїяльностї*, що здійснюється в науковій школі Анатолія Фурмана, виникла у три етапи: на першому (1980-91 роки) була розроблена психодидактична теорія навчальних проблемних ситуацій, на другому (1992-99 роки) були створені теорія і методологія інноваційної системи модульно-розвивального навчання, на третьому (2000 рік й донині) обґрунтовані категорії, концепти і парадигматика теорії освітньої діяльності. При цьому вершинним інтелектуальним здобутком цього методологічного напрямку є *модульно-розвивальна організація мислєдїяльностї* як схема професійного методологування, у якій методологічна робота чітко відмежована від філософської, теоретичної, проектної, дослідницької, експериментальної та методичної, пояснює відмінності між різними типами знань, науковими знаннями і рефлексивними, різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань, нарешті між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності у форматах індивідуального та колективного мислєдїяння.

5. Категорії як межові, найбільш загальні поняття відіграють роль світоглядних універсалій як найдосконаліших мисленнєвих інструментів здійснення методологічної роботи, а це означає, що вони: а) акумулюють історично накопичений соціальний досвід; б) у взаємодоповненні задають цілісний образ людського світу; в) у реальному житті організуються як схематизми, котрі зумовлюють суб'єктивне сприйняття світу, його переживання і розуміння; г) формовиявляються як базові структури людської свідомості і мають універсальний об'єктотворчий характер; д) відіграють роль своєрідних глибинних програм соціального життя, котрі серцевинно містять інваріанти абстрактного всезагального змісту; е) характеризуються смисловим наповненням, котре зорганізується у вигляді своєрідних кластерів, створюючи пізнавальний образ світу певної епохи, спільності, окремої людини (В.С. Стьопін, О.С. Кирилюк та ін). Відтак соціологічні категорії – це універсальні засоби здійснення методологічної роботи як теоретичного упредметнення, так і прикладного – оргдіяльнісного, оргтехнологічного чи конкретно-соціологічного.

6. Методологування (за концепцією А.В. Фурмана [див. 1; 2]) – надскладна професійна діяльність, котра здійснюється принаймні на шести рівнях – від специфічних аналізу, рефлексії, розуміння і мислення до методологічної роботи і цілісного методологічного вчинку-діяння. При цьому повний спектр форм мислєдїяльнїсного зреалїзування методолога будь-якої об’єкт-предметної орієнтації (соціогуманїтарна, природнича чи технїчна сфери) постає як метасистемна професїйна дїяльнїсть, що дїздїянюється за певними критерїями: ґрунтовностї аналізу, рефлексивно-мисленнєвого напруження, вїдтворення і передбачення думки опонента, “чистого мислення”, ковїтальної культури, розвиткової професїйностї. Соцїальний працївник, конструктивно викорїстовуючи вищевказанї новїтнї засоби, рївнї та критерїї прикладного методологування, має реальну змогу їстотно збагатити й удосконалити своє службове повсякдення у роботї як з колегами та керївником, так і з клїєнтами рїзних соцїального статусу, достатку, досвїду, особистїсних домагань.

7. Отже, методологїчна робота є невід’ємною складовою професїйної дїяльностї соцїального працївника. Водночас вона може бути ефективною лише у тому разї, коли в нього добре розвинене *фахове соцїологїчне мислення*, котре все бїльше набуває рис *некласичної і постнекласичної рацїональностї*. Хоча їсторично раннї напрямки (марксизм, позитивїзм, праґматизм тощо) аж нїяк не втрачають своїх їдеалїв науковостї, а спївїснують дїалектично, конкурентно з новїтнїми течїями у соцїологїї – в теоретичнїй, прикладнїй, практичнїй.

8. У соцїологїї вже сьогоднї наявнї не лише окремї настанови, концепцїї, пїдходи, ай рїзнї *стїлї соцїологїчного мислення*, розумїння і творення соцїальної реальностї, що їстотно розширює конструктивнї можливостї як професїйних соцїологїв, так і соцїальних працївникїв, котрї повсякденно викорїстовують надбання теоретичної соцїологїї, її галузєвих та спецїальних упредметнєних гїлок як методи, форми і засоби уможливлення своєї ефективної професїйної дїяльностї. З їншого боку, соцїологїчне мислення практика найефективнїше виявляє себе як дїєвий їнструмент пїзнання-пояснення свїту тїльки у контекстї професїйного методологування, тобто як його системна складова та їнтелектуальний засїб водночас. Центральною ланкою такого методологування є методологїчна робота соцїального працївника, дїздїянення якої дає йому змогу рїзнобїчно вивчати проблемнї ситуацїї вїдвїдувачїв, давати їм адекватний та ґрунтовний аналіз, виробляти оптимальнї способи їх розв’язання, нарештї знаходити прийнятнї особистїснї канали гуманного контактування з будь-яким, навїть конфлїктним, клїєнтом.

1. *Фурман А.В.* Ідея професїйного методологування: [моноґрафїя] / Анатолїй Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економїчна думка, 2008. – 205 с.

2. *Фурман А.* Модульно-розвивальна органїзацїя мислєдїяльностї – схема професїйного методологування / Анатолїй В. Фурман // Психолоґїя і суспїльство. – 2005. – №4. – С. 40–69.

3. *Щєдровицький Г.* Методологїчна органїзацїя системно-структурних дослїджень і розробок / Георгїй Щєдровицький // Психолоґїя і суспїльство. – 2004. – №2. – С. 30–49.



## ПСИХОКУЛЬТУРА ЕКОНОМІКИ І ВІТАКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАЛЕЛІ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

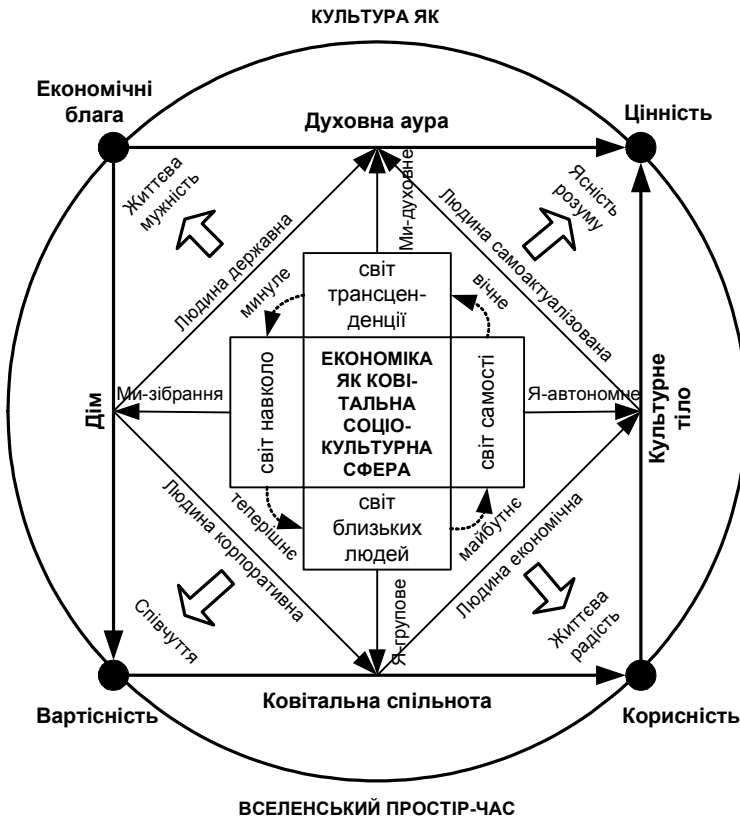
*Стаття презентує дослідження психокультурної організації економічної сфери у контексті вітакультурної парадигми. На основі запропонованої мислешхеми аналізується та обстоюється система основоположних категорій психокультури економіки, розкривається психологічний зміст останньої, відстежуються об'єктивно існуючі взаємозв'язки між засадничими поняттями.*

В епоху глобалізації та інформатизації розвитку сучасного суспільства актуальною постає проблема взаємодії світових культур. Сталі канони, закономірності і концепції розвитку, вироблені різноманітними науками, на сьогодні неможливо застосовувати однаково до людей, котрі проживають у різному соціокультурному оточенні. Це спонукає до критичного й комплексного аналізування відомих напрацювань людства, зокрема й економічних, а відтак – до психокультурного осмислення дійсності.

Поняття “психокультура” запроваджене проф. А.В. Фурманом і трактується ним як “певне історично зумовлене, динамічне, програмово-духовне налаштування великого чи локалізованого соціуму на той чи інший спосіб своєї життєактивності (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення), котрий забезпечує виживання, відтворення та оновлення психосоціальної вітальності окремих спільностей і груп, зокрема ідей, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей діяння людей, національної ментальності та соціетальної психіки загалом” [8, с. 221]. У подальших теоретико-методологічних розвідках автор виокремлює психокультуру як концентр вітакультурної методології та окреслює її змістовий формат у ракурсах суспільної реальності, соціогуманітарної науки, навчальної дисципліни і соціальної практики [7, с. 7–9].

Психокультура економіки, на нашу думку, – надважливий пласт суспільної реальності, котрий передбачає досягнення економічного успіху завдяки врахуванню внутрішнього психодуховного світу кожної людини як універсуму. У контексті вітакультурної парадигми нам вдалося виокремити систему основоположних категорій психокультури економіки (див. рис.).

За основу дослідження було використано: 1) світоглядні універсали вітакультурної парадигми (Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло, духовна аура) [6, с. 173]; 2) класифікацію психологічних “видів” людини О. Донченко



*Рис. Система основоположних категорій психокультури економіки у контексті вітакультурної метапарадигми*

(людина державна, корпоративна, економічна, самоактуалізована) [2]; 3) три модуси світу, запропоновані Ролло Меєм (світ навколо, світ близьких людей, світ самості) і доповнені нами *світом трансценденції*, котрий передбачає вихід за межі буття, щонайперше за межі конкретної ситуації [3; 4]; 4) виокремлені нами на основі класифікації психологічних “видів” людини архетипові елементи людського Я (Ми-зібрання, Я-групове, Я-автономне, Ми-духовне) [5, с. 59]; 5) часові характеристики (минуле – теперішнє – майбутнє – вічне); 6) універсальні економічні цінності (економічні блага, вартісність, корисність, цінність) [5, с. 61]; 7) основні аспекти людяності Гана де Віта (життєва мужність, співчуття, життєва радість, ясність розуму) [1, с. 148].

Коротко окреслимо **попередні узагальнення та висновки.**

Світ навколо як формовий в Дому передбачає зорієнтованість державної людини на минуле, тяжіння до традицій і консерватизму, зародження групових норм економічної взаємодії та утворення Ми-зібрання. При цьому головним постає, зважаючи на актуалізацію біологічних потреб, інстинктів і потягів, здійснення господарських перетворень для створення економічних благ.

Ознаки ковітальної спільноти співвідносяться зі світом близьких людей, з певним соціальним довкіллям, спонукаючи до становлення корпоративної людини, котра вступає у різноманітні взаємовідносини з іншими, вдосконалюючись, функціонуючи або деградує у даний момент часу. Відтак заохочується наділення економічних благ певною позитивною якістю, цінністю, тобто уможлиблюється формування вартісності, накопичення практичного досвіду господарювання і постання Я-групового.

Світ самості, який корелює із культурним тілом, актуалізує свободу і самодостатність, унікальність і психодуховний потенціал економічної людини. Остання, розглядаючи реальність у її об'єктивній істинності, орієнтується на корисність як для себе, так і для інших у теперішній момент часу, сприяючи цим самим вивільненню Я-автономного у майбутньому.

Духовна аура суспільства як внутрішнє наповнення соціального життя духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання передбачає утвердження Ми-духовного у світі трансценденції, спричиняє вибіркоче ставлення самоактуалізованої людини до явищ навколишньої дійсності з огляду на їх значимість, а відтак і на актуалізацію вічних цінностей в економічній сфері.

Насамкінець доповнимо вищеподану класифікацію ще й аспектами людяності (за концепцією Гана де Віта). Людина державна у випадку власних нещастя у світі навколо буде використовувати життєву мужність. Людина корпоративна у світі близьких людей, зіткнувшись із їхніми нещастями, проявлятиме співчуття. Світ самості, що заохочує особисте процвітання або бачення щасливого життя інших, сприятиме формуванню життєвої радості людини економічної. А в тих випадках, коли особа виходить за межі конкретної ситуації, проникає у сутність речей, реалістично з позицій Всесвіту оцінює і себе, й навколишній світ, продикується ясність розуму самоактуалізованої людини.

1. 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.

2. Донченко О. Психологія трансперсональних конструктів / Олена Донченко // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 44–104.

3. Мэй Р. Открытие Бьянчя / Ролло Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.

4. Ревасевич І. Гуманістичні орієнтири осмислення людиною економічного буття у Вселенському просторі-часі / Ірина Ревасевич // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 36–38.

5. Ревасевич І. Психокультурна взаємодія людини та економіки / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 56–62.

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

7. Фурман А. Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4–12.

8. Фурман А., Ревасевич І. Програма авторського курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 221–235.

## РЕФЛЕКСИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ВІД ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ДУХОВНО- ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО САМОТВОРЕННЯ

Ярослава БУГЕРКО

*З позицій методологічного підходу розглядаються психологічні особливості рефлексивної організації модульно-розвивального освітнього процесу, розкрито змістовно-динамічну характеристику різновидів рефлексії та показано їх взаємозв'язок із періодами функціонування модульно-розвивального циклу, показано, що впровадження рефлексивних процедур у процес навчання сприяє якісному вдосконаленню освітньої діяльності школярів, створює передумови для самоствердження особистості, розширює простір її творчої самореалізації.*

Практика сучасної освіти все більше застановляється над проблемою створення такої системи середньої освіти, яка б повно моделювала розвивальний соціально-культурний простір школи і давала змогу реалізувати позитивний потенціал особистості. Модульно-розвивальне навчання як інноваційна освітня модель гуманно-особистісного спрямування, соціокультурного змісту і фундаментально-універсального характеру не лише дає змогу школярам оволодіти теоретичними знаннями основ наук, долучитися до мистецтва соціально прийнятного нормування, а й стимулює самоактуалізацію всіх учасників освітнього процесу, розвиває рефлексивно-творчий потенціал особистості, здатність кожного до культуротворення.

Однією з універсальних соціально-психологічних форм конкретно-практичної організації паритетної освітньої діяльності, яка забезпечує повноцінний розвиток рефлексії, є *модель повного функціонального циклу навчального модуля*, запропонована А.В. Фурманом [5, с. 131]. Вона обґрунтовує відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, що характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається з чотирьох періодів-фаз і восьми основних етапів, кожен з яких має свої завдання,

психолого-дидактичний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості, сприяє розгортанню різних видів рефлексії (*див. табл.*).

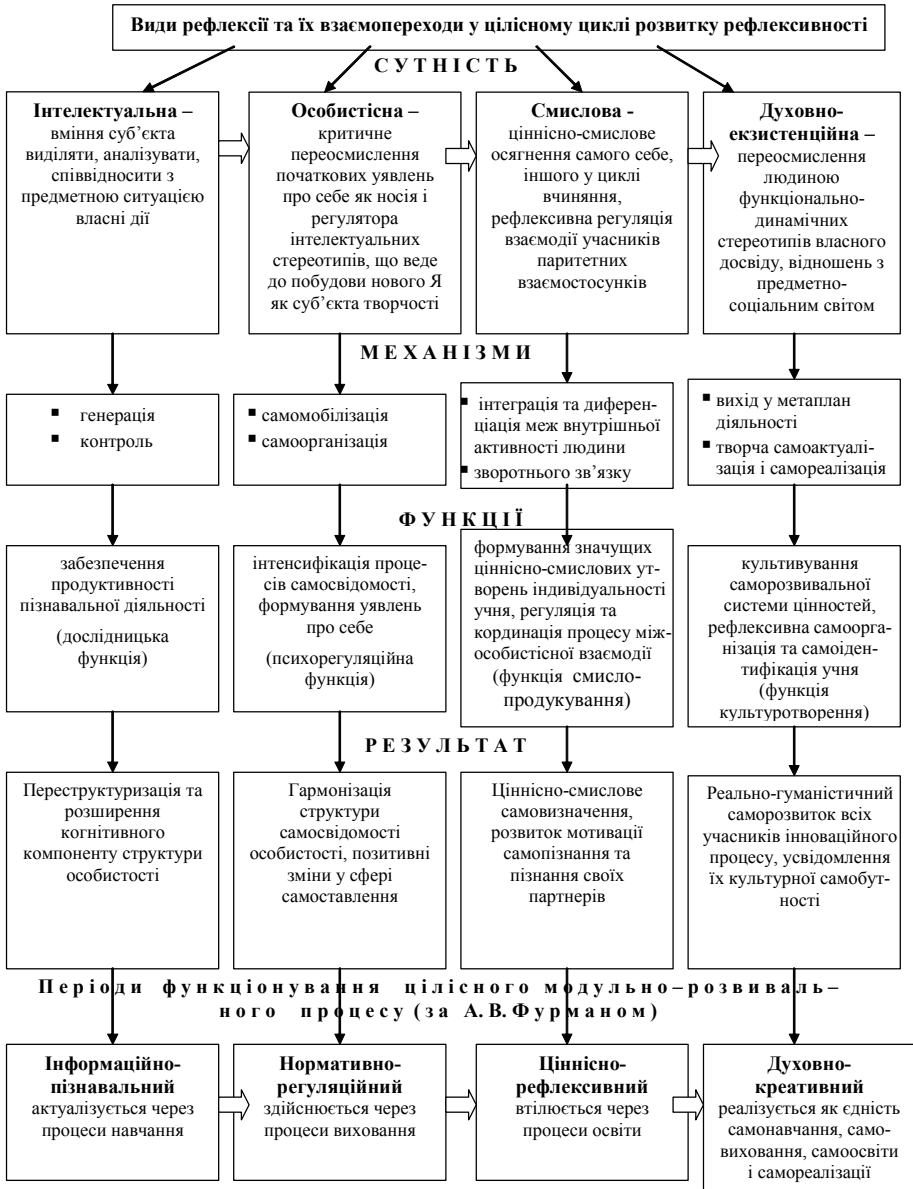
На *інформаційно-пізнавальному періоді* модульно-розвивального навчання відбувається інтенсивний розвиток таких властивостей учня, які характеризують його як суб'єкта власної пізнавально-пошукової діяльності. Свідома продуктивна особистісна позиція школяра реалізується через усвідомлення засад мисленнєвого пошуку, вироблення внутрішніх пошуково-орієнтаційних регуляційних схем, які спрямовують рух-перебіг думки та її конструктивну перебудову для одержання ідеї-розв'язку завдання. Ці дії можливі завдяки інтенсивній формі інтелектуальної рефлексії, яка через два взаємодоповнювальні механізми – генерацію і контроль – забезпечує регуляцію предметно-операційних трансформацій змісту задачі. При цьому *механізм генерації* організує експлуатацію і перетворення цілісних засад та орієнтирів мислездійснення, а *механізм контролю* – деталізацію і реалізацію у процесі мислення вже наявних цілісних функціональних елементів її змісту [3, с. 21].

Активне розгортання й утвердження більш складних процесів особистісної рефлексії у школярів відбувається за модульно-розвивального навчання на *нормативно-регуляційному періоді*, коли здійснюється соціальне нормоутворення і має місце “окреслення пошуково-сислового простору кожного учня шляхом активізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю” [1, с. 97]. Розвиток особистості школяра відбувається у двох аспектах: а) у плані внутрішньої будови за наявними взірцями, коли він конструює себе, присвоюючи цінності, норми поведінки, способи і форми діяльності, які існують у культурі, та б) у форматі переходу до самовдосконалення, коли вже досягнутий певний особистісний рівень і людина стає здатною розвивати себе й удосконалювати навколишній світ, перетворюючи чинну культуру та добуваючи щось нове. Значною мірою появи цих можливостей сприяють механізми особистісної рефлексії – *самообілізації* – переосмислення самої ситуації, трансформації її в особистісно значущу [3, с. 32] та *самоорганізації* – зміни свого ставлення до способу, яким особа прагнула домогтися успіху. Механізм самообілізації забезпечує процес породження внутрішньої пізнавальної мотивації, яка стимулює учня до розв'язання проблемної ситуації. Механізм *самоорганізації* виявляється у здійсненні особистісно-сислового регулювання мисленнєвої діяльності, генерації початково розмитого сислового регулятиву підтримки рішення у ситуації імовірно негативного предметного результату. Кінцевим пунктом суб'єктної активності тут є осмислення і конкретизація уявлень і знань у дієві принципи самооцінювання.

На *ціннісно-рефлексивному періоді* модульно-розвивального освітнього циклу на базі перебігу складних процесів міжсуб'єктної регуляції поведінки реалізується право учасників психомистецького дійства на паритетне співробітництво, задовольняється їхня потреба у різних формах ділового

Таблиця

*Змістовно-динамічна характеристика різновидів рефлексії та їх взаємозв'язок із періодами функціонування цілісного модульно-розвивального процесу*



та духовного спілкування. Основний механізм міжособистісного пізнання та організації взаємодії на зазначеному періоді – *смыслова рефлексія*. Вона дозволяє учасникам розвивальних взаємин піднятися до рівня індивідуальності та здійснювати власні навчальні вчинкові дії (як наслідок впливу, взаємовпливу та самовпливу). При цьому рефлексія виконує такі *функції*, як когнітивне освоєння ситуації (продукування уявлень про себе, партнера, завдання, контекст взаємостосунків) та формування значущих ціннісно-смыслових утворень особистості.

Високий рівень упорядкованості паритетних ставлень на завершальних етапах модульно-розвивального процесу сприяє реалізації потреб особистості у різних формах соціально-психологічної і рефлексивної активності, активізує процеси аналізу й самоусвідомлення власного досвіду та особливостей внутрішнього світу інших людей. Рефлексія духовних засад розвитку вчителя й учня виявляється на четвертому, *духовно-креативному, періоді* модульно-розвивальної системи [2, с. 52]. На даному, найвищому і найскладнішому, періоді модульно-розвивального циклу учні, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, не лише усвідомлюють свою самоцінність, а й внутрішньо осягають (хоча б ситуативно) унікальність рефлексивно-творчого буття, що свідчить про наявність у їхній самоактивності елементів *духовно-екзистенційної рефлексії*. Вихід у метаплан своєї освітньої діяльності, тобто у план тих принципів, що лежать ніби над нею і регулюють її перебіг, дозволяє учням самостійно вибирати і розвивати ціннісну систему координат свого життя і відносно неї вибудовувати свою життєву траєкторію. Вони відкривають духовно-смыслові опори віри у себе, добро, справедливість, усвідомлюють потребу власного духовного самовдосконалення і перспективи свого подальшого життя. Вершинний рівень – внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя, тобто метаінтеграція найвищого багатомодальнісного гатунку, яка характеризує особу як повноцінного універсума.

Отже, сутнісно модульно-розвивальний цикл – це модель рефлексивно-гуманної, культуротворчої освітньої діяльності, яка через механізм системного впливу навчання (оточення) на особистість, за допомогою проектування і практикування такого складного явища, як творення та системи розвивальних дій-заходів у групі [4, с. 119], конструє простір вільного творчого пошуку кожного співучасника. Це природно уможливлене цілеспрямований розвиток рефлексії – однієї з вагомих складових внутрішньої активності особистості, передумови зростання творчого потенціалу людини.

1. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

2. Бугерко Я.М. Вплив рефлексії на смислотворчі можливості учасників інноваційного навчання / Я.М. Бугерко // Матеріали другої регіон. наук.-метод. конф. [“Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти”] (м. Тернопіль, 31 січня 2003 р.) / М-во

- освіти і науки України, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 51–53.
3. Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Новосибирск : ИИФ СО, 1990. – 65 с. – (Препринт / АН СССР, Сибир. отделение. Ин-т истории, филологии и философии).
4. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
5. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 123–156.

## ВІТАКУЛЬТУРНИЙ МЕТАПІДХІД В ОСМИСЛЕННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ РИСИ ЛЮДИНИ

Ольга ШАЮК

*Уперше застосовується вітакультурний метапідхід до пізнання толерантності як складного соціокультурного явища, а також обґрунтовується його сутність порівняно з іншими підходами й головне – як методологічно вивіреного набору методів, форм і засобів здійснення проблемно-модульної мислєдіяльності на будь-який найскладніший предмет.*

Вивчення толерантності як складного соціокультурного явища потребує не лише ґрунтового науково-психологічного осмислення, котре нами здійснене з позицій *мультипарадигмальності* [див. 8], а й адекватного методологічного обґрунтування. Перший крок у цьому напрямку нами здійснений – аргументовано висвітлені основні методологічні підходи до наукової розробки толерантності як вітакультурного феномена унікального психодуховного наповнення [8, с. 104–108; 9].

У зазначеному рефлексивно-мисленнєвому контексті окремо підкреслимо виняткову важливість **вітакультурного підходу** в осмисленні толерантності як особового психодуховного стану-властивості людини. *Вітакультурна парадигма* в останнє десятиліття розробляється А.В. Фурманом у різних теоретико-прикладних контекстах – практичній психології [3; 4 с. 171–181], психокультури української ментальності [5] і теорії освітньої діяльності [6; 7], а також О.Є. Гуменюк у створенні теорії і методології інноваційно-психологічного клімату освітніх організацій [див. 1]. Вона інтегрує (звісно, у знятому вигляді) здобутки інших відомих парадигм, тобто не тільки переносить окремі приписи, цінності, методи і техніки дослідження із відомих теоретичних моделей у царину власного змісту, а й долучає висновки та наслідки різних концепцій і теорій до



пояснення, прогнозування і проектування відомих та нових експериментальних даних у сфері соціогуманітарного пізнання. Таку інтеграцію уможливило спочайперше категоріальна сутність понять “життя” і “культура”. Останні, як “межові світоглядні універсалії є вихідними концептами, що у взаємодії і поєднанні задають цілісний узагальнений образ людського світу, зосереджують історично накопичений соціальний досвід, організуються як своєрідні глибинні програми соціального життя груп, етносів, народів (В.С. Стьопін [2]), тотально пронизують усі соціумні процеси, стани, властивості” [7, с. 47].

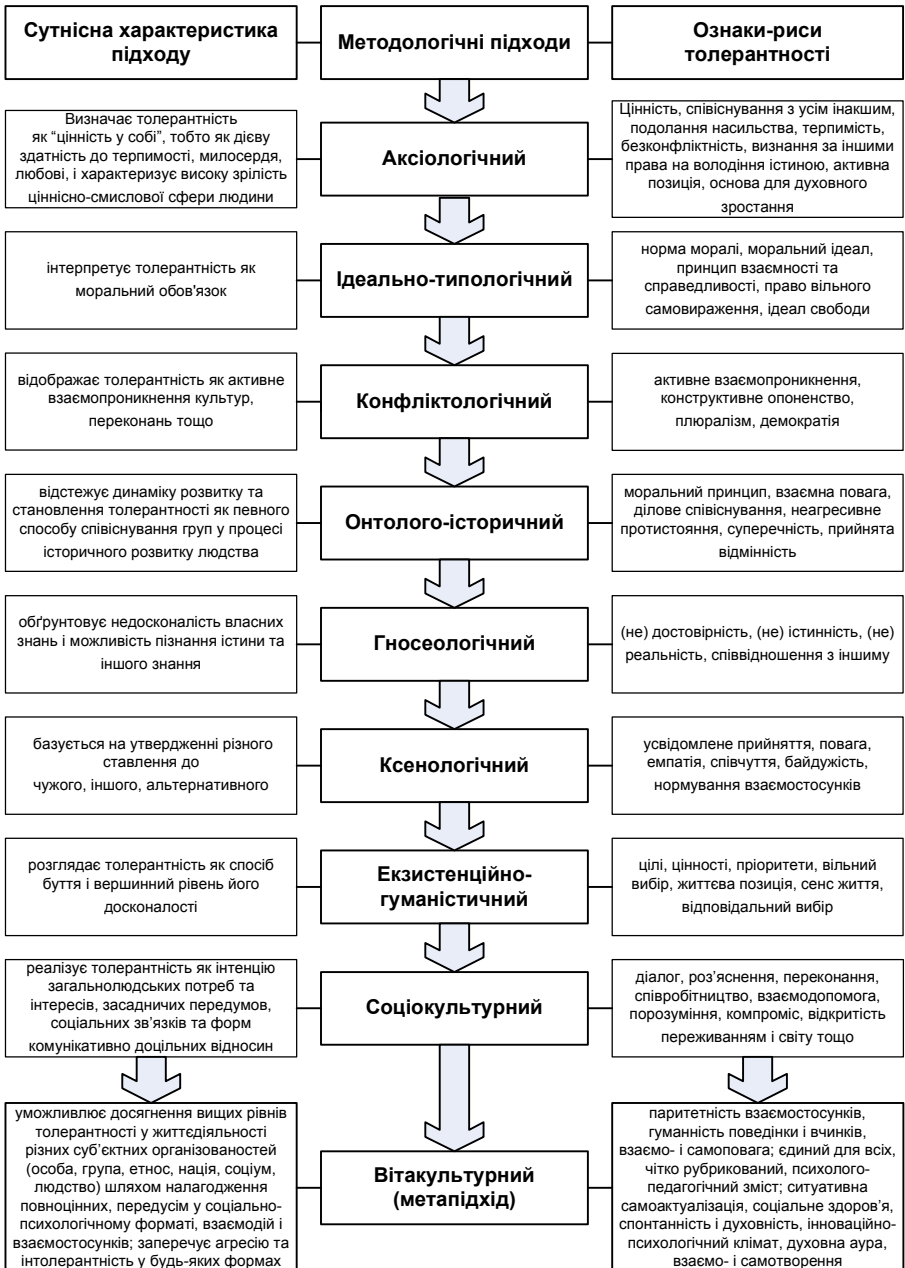
Відтак, обіймаючи максимально широкий діапазон взаємодії людини і світу з допомогою вищезказаних граничних світоглядних універсалій, вітакультурна парадигматика рефлексивно організується як окремий *метанідхід*, у форматі якого переосмислюються та реінтерпретуються здобутки інших методологічних підходів і водночас виробляються власні концепти і фундаменталії, принципи і приписи. Зокрема, одним із стрижневих концептів, що отримав розробку як засадничий принцип інноваційної системи модульно-розвивального навчання, є *паритетність* як ситуативної взаємодії всіх учасників у класі чи аудиторії, так і їхньої спільної освітньої діяльності в цілому, що організується циклічно – від періоду до періоду (інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-рефлексивний – духовний) та від етапу до етапу (чуттєво-естетичний – настановчо-мотиваційний – теоретично-змістовий – оцінювально-смісловий – адаптивно-перетворювальний – системно-узагальнювальний – контрольньо-рефлексивний – духовно-естетичний – спонтанно-креативний). Причому важливо те, що така паритетність, забезпечуючи *максимальну толерантність* міжособистих стосунків, досягається шляхом усвідомленої рівноправної роботи викладача і студента з інваріантним, еталонно заданим і психомистецьки зреалізованим на кожному етапі навчального модуля, *психолого-педагогічним змістом*.

До вищезазначеного слід додати взаємоузгоджене і повновагоме управлінсько-технологічне, програмово-методичне і психодіагностичне забезпечення толерантно зорієнтованого освітнього процесу, що уможливило прискорений розумовий, соціальний, екзистенційний і психодуховний розвиток того, хто навчається. У такому часопросторі будь-який вихованець, учень чи студент – це “завжди професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдіяльності та розвивальній взаємодії з наставником й іншими наступниками і спричинює його саморозвиток як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсуму під девізом: “творення – сила!”” [6, с. 54].

У підсумку критично-конструктивного переосмислення толерантності як загальнолюдської проблеми нами створена узагальнювальна таблиця-схема, що містить сутнісну характеристику кожного із дев’яти підходів та найважливіші ознаки-приписи толерантності, обстоювані у рамках кожного з них (*табл.*). У взаємодоповненні і цілісності її матеріал дає багатопараметричну картину того, що являє собою *толерантність як унікальне психокультурне явище*.

Таблиця-схема

**Сутнісно-психологічна характеристика толерантності  
в контексті різних методологічних підходів**



1. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
2. Стєпин В.С. Культура / Владислав Семєнович Стєпин // Вопросы философии. – 1999. - №8. – С. 61–71.
3. Фурман А. В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота / А. В. Фурман. – 2003. – №4. – С. 9–13.
4. Фурман А. В. Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 207 с.
5. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
6. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності: концепти і фундаменталії: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2010. – 392 с.
7. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; №3–4. – С. 20–58.
8. Шаюк О. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 100–111.
9. Шаюк О. Основні методологічні підходи до наукового обґрунтування толерантності у соціокультурному контексті / Ольга Шаюк // Вітакультурний млин. – 2009. – №9. – С. 42–46.

## ТЕОРЕТИЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ (КОНЦЕПТУАЛЬНО-МОДУЛЬНИЙ ОГЛЯД)

Тетяна КОВАЛЬОВА

*У публікації висвітлюються підходи до концепції самоактуалізації, обґрунтованої А. Маслоу і К. Роджерсом, що виголошені у контексті різних наукових парадигм. Запропонована синтетична методологічна схема психологічних концепцій і моделей, що визначають систему теоретичних уявлень про самоактуалізацію в зарубіжній психології. Доведена можливість побудови інтегральної концепції самоактуалізації особистості з критеріальних позицій розвиткового холізму.*

В зарубіжній теоретичній психології концепція самоактуалізації обґрунтована в основному як низка ідей, концептів, моделей і схем гуманістичного напрямку. Її розвиток головно пов'язаний з іменами А. Маслоу і К. Роджерса. Проте свої витоки вона бере в інших теоріях та системах науково-психологічних знання, котрі ґрунтуються на різних теоретичних і методологічних засадах. Тому доречно з'ясувати сутнісний зміст кожного підходу чи погляду, проаналізувати та упорядкувати у вигляді

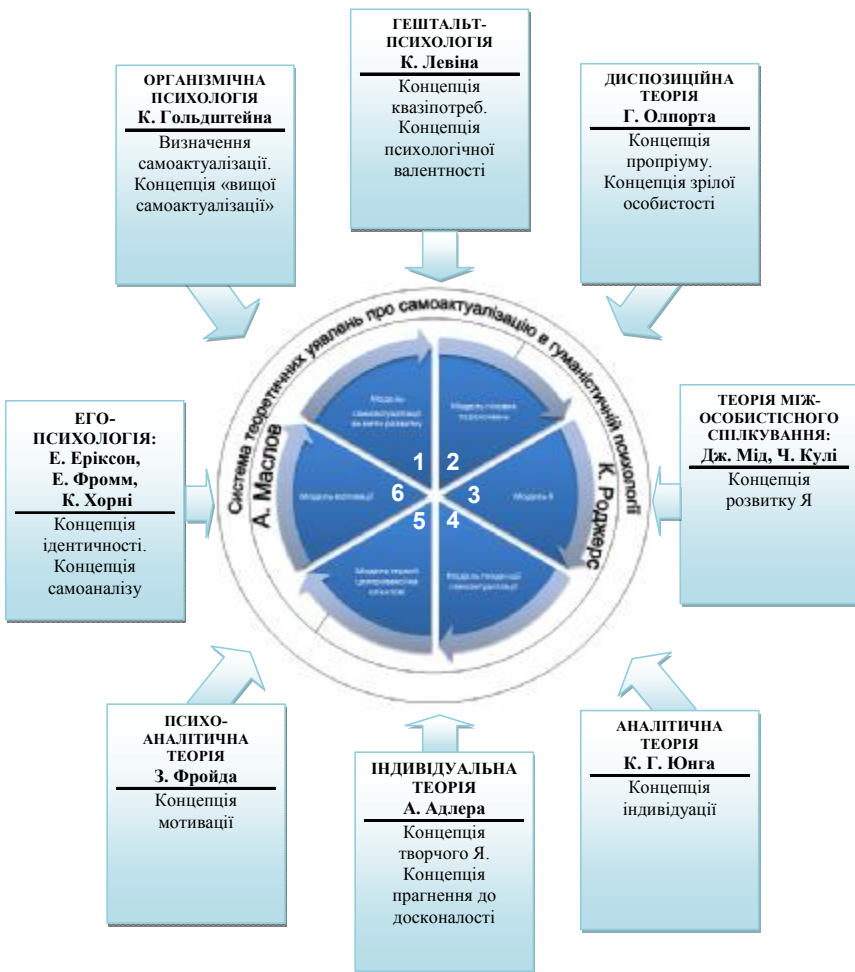
узагальнювальної схеми основні ідеї, теоретичні уявлення, моделі і концепти, що спричинили становлення концепції самоактуалізованої особистості (*рис.*).

Поняття “самоактуалізація”, як відомо, ввів у науковий обіг нейропсихіатр К. Гольдштейн [9]. Спочатку науковець розумів під “самоактуалізацією” активацію якихось внутрішніх ресурсів організму, але надалі філософськи осмислює самоактуалізацію як універсальний принцип життя. У цьому аспекті він пише про “вищу самоактуалізацію”, ідея якої формулюється так: організм – це єдине ціле і те, що відбувається в будь-якій його частині, зачіпає весь організм. Тому поняття “самоактуалізація” наповнюється новим змістом як основний і сутнісно єдиний мотив у людському житті. Згодом А. Маслоу, на підставі серії емпіричних розвідок і теоретичного аналізу результатів, йшов до поняття про особистість, котра самоактуалізується, як про душевно здорову, або таку, яка безперервно розвивається та ефективно виявляє людську суть [3].

Воднораз психоаналітична парадигма тлумачить самоактуалізацію як поєднання свідомого й неусвідомлюваного, що відбувається у результаті самопізнання, робить індивіда цілісною особистістю, самим собою, себто індивідуальністю, якій властиве прагнення до подальшого самовдосконалення. Одним із перших розглядів у домінуючих інстинктах людини потребу в самореалізації З. Фройд, котра, на його переконання, локалізується в несвідомому нашаруванні людської психіки і сутнісно виявляється у “прагненні до задоволення” [6]. Загалом психоаналітична модель мотивації, будучи заснована на концепції інстинкту й інтегрована з концептуальними моделями квазіпотреб і психологічної валентності К. Левіна, послужили базисом для розробки А. Маслоу теоретичних засад мотивації, ґрунтованої на ідеї розрізнення буттєвих і дефіцитарних мотивів та цінностей [2].

Джерелом подальшої розробки явища самоактуалізації є погляд А. Адлера стосовно взаємозамінності понять “прагнення до переваги” і “прагнення до самодосконалення” [1]. Саме у постійному прагненні до досконалості особистість здатна планувати свої дії і визначати власну долю й, досягаючи поставлених цілей, не лише підвищує власну самооцінку, а й знаходить своє місце в суспільному повсякденні. У концепції творчого “Я”, що є головним конструктором адлеровської теорії, актуалізується відповідальність особи за те, ким вона стає і як вона поводить. Надалі ці ідеї були реінтерпретовані в теоретичних моделях самоактуалізації як меті розвитку А. Маслоу [3] і Я-концепції К. Роджерса [4].

Динамічний та еволюційний процес інтеграції багатьох протидіючих внутрішньоособистісних сил і тенденцій К. Юнг розкриває в концепції індивідуалізації. У своєму підсумковому ефекті остання передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток й уможливлення всіх елементів особистості. Результуюче здійснення індивідуалізації, за К. Юнгом, і є самореалізація. Причому ця прикінцева стадія



*Рис. Психологічні концепції і моделі, що визначають систему теоретичних уявлень про самоактуалізацію в зарубіжній психології*

- 1 – модель самоактуалізації як мети розвитку;
- 2 – модель пікових переживань;
- 3 – модель Я;
- 4 – модель тенденції самоактуалізації;
- 5 – модель терапії, центрованої на клієнті;
- 6 – модель мотивації

розвитку особистості досягається непросто, доступна лише здібним і високоосвіченим людям [8]. Дж. Мід спільно з Ч. Кулі запропонували концептуальну модель розвитку “Я”, згідно з якою унікальність кожної конкретної особи зумовлена впливом на неї навколишніх, а дотичні виконання іншими соціальних ролей видозмінюють наші власні дії. Тому з успішно виконуваного рольового репертуару поступово складається образ “узагальненого іншого”, роль якого також може бути привласнена; реакція організму на цю роль і характеризує його особистісне самозвеличення [2].

Іншої позиції дотримується Е. Еріксон, досліджуючи розвиток особистості через механізм ідентичності, що відкривається в “Я-переживанні” й постає як актуалізоване переживання тожості людини самій собі. Водночас Е. Еріксон приходить до розуміння становлення особистості як процесу отримання якихось фундаментальних життєвих цінностей [7]. Саме ці ідеї отримали подальший розвиток у гуманістичній теорії самоактуалізації.

Значний вплив на психологічні погляди А. Маслоу здійснила К. Хорні у теоретичному форматі еґо-психології, що розвивала новаторську ідею уможливлення психоаналізу без психоаналітика – *самоаналіз*. Вона переконана, що самоаналіз приносить користь конкретній особі, сприяючи її саморозвитку [2].

Потреба в самореалізації, за Е. Фроммом, є екзистенційною, тобто являє собою психічний стан, який одвічний і незмінний у своїй першооснові. Соціальні умови здатні змінити лише способи її задоволення, а тому вона може знайти вихід у творчість і в руйнування, в любов й у злочинність [7]. Відповідно до концепції розвитку самості Г. Олпорта формування унікальності людського життя залежить від такої організуючої й об’єднуючої сили, як *пропріум*, котра охоплює всі аспекти особистості, сприяючи формуванню відчуття її внутрішньої єдності, нероздільності. Учений описав риси здорової особистості й водночас довів, що поведінка зрілих суб’єктів функціонально автономна та мотивована усвідомленими процесами [4].

У бігевіористичній парадигмі самоактуалізація пов’язується з поведінкою людини, яка регулюється складними взаємодіями між внутрішніми явищами та обставинами соціального оточення. Так, концепція самоефективності А. Бандури, що формувалася одночасно з теоретичними уявленнями А. Маслоу і К. Роджерса, головню стосується вміння людини усвідомлювати й оцінювати свої здібності, вибудовувати поведінку, відповідну специфічному завданню чи ситуації. Вона, розглядаючи також самооцінку і схильність на користь свого Я, виявляє глибинні пласти розуміння людської природи.

Вищезазначене дає змогу цілісно осягнути теоретичні підходи до самоактуалізації, обґрунтовані А. Маслоу і К. Роджерсом. Самоактуалізація в науковому осмисленні цих феноменологів [3; 5] є складне системне утворювання, яке охоплює макро- і мезорівні, розглядає природу людини з гуманістичних, екзистенційних і феноменологічних позицій. Мовиться,

власне, про низку моделей [2]: самоактуалізованої особистості як мети розвитку; мотивації, заснована на ідеї розрізнення буттєвих, дефіцитарних мотивів і цінностей; тенденції актуалізації; Я; пікових переживань, а також терапії, що центрується на клієнгові. Всі вони обстоюють стратегію вивчення особистості з позиції холізму.

1. *Адлер А.* Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер; [пер. с нем.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с.

2. *Вахромов Е. Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации: [учебное пособие] / Евгений Евгеньевич Вахромов. – М.: Междун. пед. академия, 2001. – 162 с.

3. *Маслоу А.* Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. О. О. Чистяков]. - М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

4. *Олпорт Г.* Личность в психологии / Гордон Олпорт. – СПб.: КСП+, Ювента, 1998. – 345 с.

5. *Роджерс К.* К науке о личности / Карл Роджерс; [пер. с англ.]. – М.: МГУ, 1986. – С. 199 – 230. – (История зарубежной психологии).

6. *Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции / Зигмунд Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

7. *Хьелл Л.* Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е изд.]. - СПб.: Питер-Пресс, 2005. – 607 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).

8. *Юнг К. Г.* Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 310 с.

9. *Goldstein K.* The Organism. – Am. Bk. Co., 1939. – 364 p.

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ТА РОЛЬ НАУКОВОЇ РОБОТИ

Юрій МОСКАЛЬ

*У ХХ столітті нормативна освіта виконала важливі історичні завдання уможливлення загальної писемності населення, забезпечення народного господарства кваліфікованими кадрами, підтримки науково-технічного потенціалу промисловості та інших сфер матеріального виробництва. Проте з 60-х років минулого століття у сфері вищої освіти намітилися суперечності і непереможні проблеми, які поглибив хаос непродуманих економічних і політичних реформ початку 90-х років. У статті висвітлюються вимоги, які ставить сучасний стан науки до виконання наукових дослідницьких робіт у ВНЗ та НДІ.*

Проблеми трансформації освіти на основі нової парадигми можна розглядати за наступними категоріями: 1) *методологічні проблеми* (зміна природничо-наукової картини світу в новому поєднанні механістичних, квантово-релятивістських і синергійних систем; перехід від абстрактно-

диференційованого розвитку наук до інтеграційного пізнання й освоєння світу; зовсім інше співіснування особистості і суспільства, розуміння ініціюючої сили творчих здібностей у вдосконаленні соціуму); 2) *концептуальні проблеми* (переваги та ефективність відкритої і гнучкої освіти порівняно з нормативною і жорстко регламентованою; вирішальна роль інтеграції інформаційного, освітнього процесів в університетах; узгодження економічних і політичних реформ з модернізацією освітньої сфери, досягненням синхронізації й випередження наукового та інтелектуального потенціалу для передбачення й оцінки майбутніх нововведень); 3) *інституційні проблеми* (недостатня гнучкість та адаптаційна ефективність організаційно-управлінських структур у вирішенні питань оновлення наукових напрямів, професій і спеціальностей, упровадження нових стандартів, нових педагогічних технологій, форм, методів та інструментарію в освітні процеси; відсутність належної оцінки і правової регламентації інтелектуальної власності, а відтак недооцінка людського капіталу науки і вищої школи, його знецінення при низькій оплаті праці; гостра нестача матеріальних і фінансових ресурсів, коли забезпеченість науково-лабораторним устаткуванням значно нижча за потреби, виконання НДР фінансується не у повному обсязі навіть за державними замовленнями, перспективні дослідження часто виконуються на громадських засадах; надто повільне перелаштування мислення і методів керівництва наукою та освітою, різноманітності організаційно-правових форм контролю за діяльністю наукових підрозділів тощо).

Отож, нова парадигма і модель освіти та науки має відповідати наступним вимогам:

- мати телеологічний (чітко спрямований) вигляд з визначеною місією й етапними завданнями, із відповідним ресурсним забезпеченням;
- відображати потокові інформаційні процеси відбору, накопичення, аналізу та узагальнення інформації з отримання нових знань і практичних навичок (засобів, технік, методик) удосконалення реальності – природа, суспільства, людини, мислення;
- відображати взаємодію дослідника із внутрішнім і зовнішнім осередям наукової організації;
- забезпечувати отримання й оцінку фактичного синергійного ефекту функціонування освітньої системи за визначеними параметрами.

Кожна наукова розробка покликана виявити або запропонувати новий спосіб розв'язання існуючих теоретичних і прикладних проблем. Для цього відбирається, класифікується, аналізується, узагальнюється й оцінюється потрібна інформація. Відбір та оцінка останньої здійснюються відповідно до мети і завдань дослідження. Із поглибленням знань можуть уточнюватися цілі роботи. Водночас аналіз та узагальнення інформації проводиться за обраними методами і методиками. Якість та ефективність наукової роботи, у тому числі дипломної чи дисертаційної, визначаються перш за все особистою



науково-інформаційною культурою вченого, його націленістю і вмотивованістю на вирішення поставлених проблем. Культура наукової роботи щонайперше полягає в освоєнні і вмілому застосуванні методів наукового дослідження. Інформаційна культура полягає у розумінні закономірностей освіти, зберігання, накопичення й оновлення наочної інформації, у володінні сучасними технологіями її отримання та обробки. У виборі проблем і методів дослідження, збереженні спрямованості пошуку, забезпеченні його належної інтенсивності визначальна роль належить науковому керівникові чи консультанту. Нові ідеї і рішення часто викристалізуються в науковому спілкуванні. Участь у роботі наукових семінарів, конференцій, зібраннях наукових шкіл, підготовка доповідей і повідомлень за наслідками НДР, творчі дискусії й обговорення шліфують думки та їх логічне оформлення. Інтенсивність наукового спілкування прискорює творчий процес, стимулює вироблення оригінальних ідей і рішень. До важливих чинників мікросередовища наукового дослідження відносяться також традиції та активність персоналії наукової школи, повнота і доступність наукової інформації, забезпеченість матеріальними і фінансовими ресурсами, рівень організованості наукової роботи у ВНЗ чи НДІ.

Наукова робота, вочевидь, виконується у конкретному інституційному середовищі. Наукові бібліотеки, їх оснащеність технічними засобами, наявність фундаментальної наукової літератури і періодичних видань, зв'язки з базовими бібліотеками – основа фундаментальної теоретичної підготовки вчених, вироблення зрілих концептуальних обґрунтувань і методик. Апробація і перевірка методичних і технічних рішень здійснюється в науково-дослідних лабораторіях чи безпосередньо за польових умов. На вибір сфери науки і напрямків творчого пошуку значний вплив мають громадські об'єднання учених – асоціації, товариства, спілки, клуби. Їх активність у спілкуванні, публікаціях, суспільно-політичній діяльності створює напружене поле наукового пошуку та адекватної оцінки наукових досягнень. Творчі спілки вчених здебільшого накопичують багатий досвід творчого спілкування і взаємодії, до якої варто долучатися студентам, пошукувачам, аспірантам, докторантам.

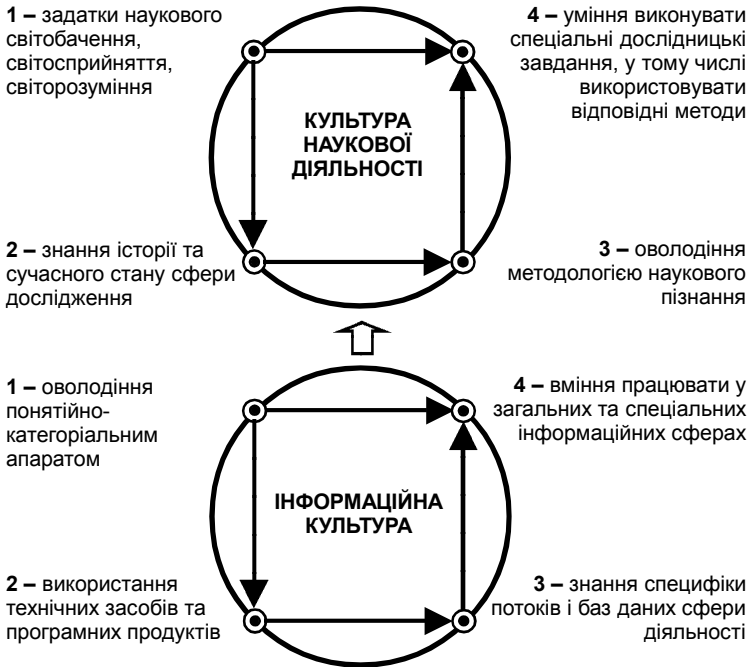
Наука в усіх розвинених країнах не може розвиватися без державної підтримки, у тому числі державних замовлень на перспективні наукові дослідження і розробки, перш за все у фундаментальних сферах, за напрямками збереження лідерства і конкурентоспроможності країни у світовому науково-технічному просторі. Прогнозованість і стійкість держзамовлення для науки важлива й при виборі індивідуальних напрямків досліджень. Для збалансованого розвитку ринку науково-технічної продукції вкрай потрібне вирішення питань нормального функціонування інституту інтелектуальної власності, швидкого нарощування попиту на наукоємну продукцію з боку фірм та органів управління, розвитку венчурного капіталу та інноваційного бізнесу. Для науки початку ХХІ

століття домінуючими стають нові якісні характеристики, що своєрідно виявляються на кожному рівні інноваційної системи.

Коротко розглянемо особливості функціонування підсистеми наукової роботи в університетах. Особовий підхід до освіти і науки припускає індивідуалізацію наукових завдань, формування не тільки професійних здібностей, а й відповідних особистісних рис. Високий професіоналізм й активна соціальна позиція у суспільстві повинні вирізняти ученого, котрий за призначенням покликаний становити осердя його інтелектуальної еліти. Підхід до виконання НДР вимагає індивідуального планування діяльності за змістом дослідницької роботи і термінами виконання. Найважливішою передумовою тут є оволодіння науковцями методологією і методами наукових досліджень. Безперервне і швидке оновлення знань вимагає відповідного особового настрою, готовності і навичок невинного самонавчання та самовдосконалення протягом усього активного творчого життя. Фундаментальність підготовки і роботи вченого часто зіштовхується із вузькою спеціалізацією наукових пошукувань. Оскільки здобуті наполегливою працею знання застарівають або змінюються, то набуті здібності дослідника повинні мати інваріантну основу, методологічний фундамент, який дозволяє своєчасно адаптувати знання до нових умов життя.

Отож фундаментальність наукових робіт полягає в органічному поєднанні спеціальної дослідницької роботи, загальнопрофесійної ерудиції, методологічної підготовки і формування високої культури системного мислення, гуманітарної грамотності і розвитку загальної культури особистості. Саме на такому поєднанні й склалися традиції глибокої фундаментації науки та освіти у провідних університетах світу. Новостворені навчальні заклади часто мають надмірну і, на жаль, однобоку спеціалізацію, тоді як потрібне гармонійне взаємодоповнення науково-дослідної, навчально-професійної і культурно-освітньої діяльності кожного науковця в атмосфері різноманітної діяльності університету чи наукової установи. Процеси диференціації та інтеграції наук треба адекватним чином відображати в наукових і педагогічних технологіях, освітніх моделях і формах навчання. Системний підхід, синергетика, кібернетика, філософія утворюють природний фундамент підготовки вченого і надійну методологічну основу його науково-дослідницької роботи.

Вчений, як відомо, отримує кращі результати за умов усвідомленої самоорганізації творчого процесу. Вибір наукової організації і наукової школи, індивідуальний план роботи, збір і відбір інформації та методів аналізу, можливості контактів з керівником і консультантами, наявність каналів зв'язку формують особисті цілі професійної наукової діяльності. Вільне самовираження формує незамінне творче довілля, що спрямовує пошук у продуктивне русло. Розуміння діяльності вченого як центральної фігури, котра ініціює й організовує свій власний освітній процес, дозволяє уникнути суперечностей закостенілої сфери науки. Зрілі науковці, аспіранти і



*Рис. Основні аспекти науково-інформаційної культури науковця*

докторанти можуть домогтися кращих результатів за умови особистого вибору засобів і темпу здійснення дослідницької роботи.

У сучасному інформаційному суспільстві успіх мають ті дослідники, які оволоділи навичками наукового пошуку і достатнім рівнем інформаційної культури. Остання є стійкою системою знань, умінь, норм, навичок і цінностей відбору, аналізу і синтезу наукової інформації у загальній іносфері. Інтелектуальний потенціал дослідника, час і продуктивність його роботи багато в чому залежать саме від рівня його особистісної науково-інформаційної культури (*рис.*). Так, скажімо, сотні мільйонів людей користуються можливостями Інтернету. Науковці, аспіранти і докторанти повинні мати вільний доступ і достатній час виходу в його мережі і бази. Довідники, енциклопедії, наукові журнали, віртуальні наукові конференції, сайти наукових шкіл та окремих учених стають доступними, закономірно прискорюють усі фази проведення науково-пошукової роботи.

Інтелектуальні переваги, у тому числі інтелектуальна власність і монополія, на володіння унікальною інформацією або знаннями виникають у двох випадках, коли:

– здібності дослідника дають йому змогу краще і швидше інших зрозуміти, оцінити і знайти нові способи використання загальнодоступної інформації, у такий спосіб одержати інтелектуальну ренту як премію за оперативність і пошук нових потреб;

– спроможність створювати нову унікальну інформацію як особливий інтелектуальний продукт, на який оформляються авторські права виняткової власності, дозволяє йому отримувати інтелектуальну ренту від обороту даної власності.

Замкнуті наукові школи – неефективні і з часом зникають. Статична формалізована система пригнічує ініціативу, формує слухняність і посередність – веде до застою і деградації. У відкритих системах заохочуються індивідуальність, своєрідність особистості, її творчий потенціал, прагнення до поліпшення системи. Різноманіття і складність сучасних проблем, що виникають безперервно перед суспільством, для свого вирішення вимагають відкритості системи, адаптивності, що забезпечується творчістю, ініціативою, заповзятливістю науковців, передусім лідера чи групи лідерів.

Вільний розвиток індивідуальності – джерело розвитку суспільства, а постійна трансформація останнього сприяє збагаченню творчого потенціалу громадян-професіоналів. Класична наука постулювала детермінізм і дисципліну, механічне накопичення знань і тренування вмінь, що часто приводило до відчуження ученого від наукової школи, його опору усталеним канонам і протидії локалізованому соціуму. Відкритість освіти припускає долучення науковця до проблематики, заохочення пошуку і творення, нарощування творчого потенціалу і його практичну реалізацію. Таке настановлення, звісно, найбільш рельєфно виявляється у системі професійної науково-дослідницької діяльності.

Ефективна організація наукової діяльності в університетах спирається на дотримання узгоджених принципів усіма учасниками творчого процесу. До таких принципів слушно віднести наступні положення:

1) раннє виявлення, закріплення і розвиток творчих здібностей студентів та долучення їх до науково-пошукової роботи;

2) індивідуальне планування діяльності молодих учених і здобувачів з урахуванням специфіки сфери науки, особистих здібностей, доступності інформаційних ресурсів;

3) надання кожному свободи вибору місця, часу і темпів дослідження;

4) перехід від принципу “вчений ступінь на все життя” до принципу “наука кризь усе життя”;

5) опертя на світоглядні, смислові моделі пізнання світу на синергійному рівні цілісності і взаємозв’язку людини, суспільства, природи, мислення;

6) вільний розвиток індивідуальності, творчого потенціалу і створення психосоціальних умов і можливостей для його реалізації.

Основними тенденціями ефективного розвитку наукової системи ВНЗ є підвищення якості підготовки науковців на основі фундаменталізації,

широкого використання нових методів наукового пошуку, сучасних інформаційних технологій; випереджаючий характер наукових робіт, їх націлення на розв'язання перспективних проблем при відтворенні інновацій з життєвим циклом до 10–15 років; розширення доступності наукової роботи, особливо для фахівців із сільської місцевості шляхом використання можливостей інформаційних і телекомунікаційних технологій; розвиток креативності у підготовці науковців і викладачів із формуванням особистісних рис, значущих для успішної діяльності. Системне наукове мислення, творча активність, науково-інформаційна культура, висока моральність забезпечують достатню адаптивність фахівців, їх творчу роль у розвитку суспільства і цивілізації.

## ПРИЧИНИ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕНСІЙНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

Андрій ГІРНЯК,  
Богдан ГЛЯДИК

*“Всі люди хочуть жити довго, та ніхто не хоче бути старим”  
(Джонатан Свіфт)*

*“Комусь вигідніше вирішувати проблеми пенсіонерів  
у довгостроковій перспективі, але тільки не літнім людям”  
(Константин Кушнер)*

*Здійснено наукову постановку проблематики реформування вітчизняної пенсійної системи. На основі комплексного аналізу літературних джерел, нормативних актів і статистичних даних виявлено основні групи причин, що зумовлюють потребу в негайних системних змінах у цій соціально значущій сфері, а також обґрунтовано низку соціально-економічних чинників ефективного трансформування нині діючої солідарної системи у трирівневу модель пенсійного забезпечення населення України.*

**Актуальність теми дослідження.** В Україні як соціальній державі (стаття 1 Конституції) людина, її життя та здоров'я визнаються найвищою соціальною цінністю (ст. 3 Конституції). Громадянам гарантується право на соціальний захист, що охоплює право на забезпечення їх у разі повної,

часткової або тимчасової непрацездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості (ст. 46 Конституції). При цьому пенсії, інші види соціальних виплат і допомог, що є основним джерелом існування, мають забезпечувати рівень життя, не нижчий від встановленого прожиткового мінімуму.

За даними Міністерства праці і соціальної політики, на сьогодні в Україні налічується близько 13,8 млн. пенсіонерів і щорічно їхня кількість зростає, а це, своєю чергою, спричинює значне економічне навантаження на працююче населення і є основною причиною ситуації, за якої на одного працівника припадає троє непрацездатних чи непрацюючих осіб.

Відтак найважливішим завданням соціальної політики є законодавче регулювання та організація пенсійного забезпечення громадян. З переходом економіки України від командно-адміністративної системи до ринкових взаємин існуюча державна система пенсійного забезпечення перестала виконувати свою основну функцію – гідно життєзабезпечувати непрацездатних громадян. Головними причинами вкрай незадовільного пенсійного гарантування на сучасному етапі є економічна криза і пов'язані з нею низькі надходження до Пенсійного фонду, державного та місцевих бюджетів, а також негативні демографічні фактори, що сукупно спричинили потребу в реформуванні системи пенсійного забезпечення в Україні.

**Наукова проблема дослідження.** Пенсійне забезпечення є центральною складовою системи соціального захисту населення в Україні. Однак солідарна пенсійна система вичерпала свій потенціал у досягненні належного рівня життя пенсіонерів [2], тому на часі проведення системної реформи сфери пенсійного забезпечення. Для її ефективного здійснення потрібно дослідити групи причин та соціально-економічні чинники, що зумовили кризовий стан у цій сфері, окреслити основні теоретико-методологічні засади, передумови та етапи технології провадження пенсійної реформи в Україні, а також організувати моніторинг та контроль за її перебігом.

**Стан наукової розробки теми дослідження.** Основні теоретичні засади реформування системи пенсійного забезпечення викладені у працях зарубіжних учених і фахівців-практиків, серед яких Р. Агун, М. Вінер, Е. Джеймс, Е. Ендрюс, А. Іглесіас, М. Ісаєв, Г. Мактагарт, В. Роїк, Р. Рофман, Л. Сичов, С. Смирнов, Р. Хольцман, Е. Фулту, В. Шахов та ін. Серед вітчизняних науковців, котрі займалися дослідженнями у цій царині, слід відмітити праці Т. Кір'ян, І. Кравченко, Е. Лібанова, О. Макарова, Б. Надточій, А. Нечай, В. Новікова, О. Палія, І. Сироти, М. Бойка і М. Шаповал.

Зокрема, найвагоміші на сьогодні вітчизняні дослідження викладені у наступних наукових працях: “Реформування пенсійної системи в Україні” (М.М. Папієв) [4], “Демографічні передумови реформування пенсійної системи України” (О.О. Якушева), “Соціально-економічні особливості системи пенсійного забезпечення в умовах перехідної економіки” (Ю.Ю. Діденко) [3], “Інституціональні перетворення пенсійної системи України в умовах трансформації світової економіки” (В.О. Ткач) та ін.

**Метою дослідження** є науково-параметричне виокремлення причин реформування пенсійної системи України та обґрунтування основних передумов і чинників її ефективного зреалізування.

Задля досягнення зазначеної мети нами поставлена низка похідних завдань дослідження:

- 1) здійснити порівняльний аналіз моделей пенсійних систем, що функціонують нині у різних країнах світу;
- 2) виокремити та обґрунтувати основні групи причин і соціально-економічні чинники реформування пенсійної системи України;
- 3) здійснити критичний аналіз запропонованої трьохрівневої пенсійної системи України та виявити засадничі чинники і базові передумови її поетапного впровадження в національну сферу соціального забезпечення;
- 4) розробити організаційну модель моніторингу за етапами реформування системи пенсійного забезпечення України та апробувати її на базі Управління Пенсійного фонду України в Буцацькому районі Тернопільської області.

**Об'єкт дослідження** – пенсійна система України як основний структурний компонент вітчизняної системи соціального забезпечення населення.

**Предметом дослідження** є соціально-економічні чинники та особливості ефективного реформування системи пенсійного забезпечення України.

**Гіпотези дослідження:**

1. Потребу в системному реформуванні сфери пенсійного забезпечення України зумовили три основні групи причин – соціальні, економічні та демографічні.

2. Одним з основних чинників ефективного реформування національної пенсійної системи є формування позитивної громадської думки та внутрішнього прийняття населенням важливості проведення пенсійної реформи шляхом здійснення групової та масової просвітницької діяльності та системного моніторингу ефективності її реалізації.

**Методи дослідження.** Задля досягнення мети, реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотез дослідження нами застосовані наступні методи: аналізу (порівняльно-економічний, економіко-статистичний, соціологічний, критичний, методологічний, аналіз нормативних джерел); наукового синтезу; методи програмування, моделювання; класифікації та типологізації; абстрагування; анкетування; бесіди; спостереження; наукового прогнозування; вивчення досвіду; рангове шкалювання; метод експертних оцінок.

Ґрунтовний аналіз наукових джерел з піднятої проблематики та здійснені теоретико-методологічні узагальнення емпіричних фактів, що одержані експериментальним шляхом, дали змогу сформулювати наступні **висновки:**

1. На різних історичних етапах і в різних країнах питання соціального забезпечення пристарілих вирішувалися не однаково – завдяки сімейному утриманню непрацездатних, через благодійництво, шляхом утворення спеціальних громадських і професійних об'єднань, покликаних здійснювати відповідну підтримку тощо. Проте ці заходи не мали системного характеру

і були скоріше окремими спробами пом'якшення проблеми, а не її комплексним розв'язанням.

2. Основна суперечність діючої пенсійної системи України полягає в її обмежених можливостях: надзвичайно низький середній розмір виплачуваних пенсій, що спонукає людину працювати після досягнення нею пенсійного віку; високі ставки пенсійних внесків? роботодавці змушені сплачувати до пенсійної системи третину фонду заробітної плати, відтак це підвищує собівартість продукції та знижує її конкурентоспроможність, стримує зростання заробітної плати, не сприяє залученню інвестицій, легалізації тіньового сектору економіки та доходів населення; також має місце соціальна несправедливість, оскільки розмір пенсій мало залежить від трудового стажу та сплачених пенсійних внесків, що спричинює незначну диференціацію пенсійних виплат основного загалу громадян. Отож реформа чинної системи пенсійного забезпечення є нагальною необхідністю, оскільки навіть за умови повного використання всіх резервів Пенсійного фонду України для підвищення пенсій, середній коефіцієнт заміщення постійно знижуватиметься і за прогнозами становитиме в 2040 році лише 22,4%.

3. Оскільки система пенсійного страхування є складовою загальної фінансової системи країни, то вона функціонує на основі єдиних макроекономічних показників розвитку України, зокрема, таких як: демографічна ситуація, стан використання трудового потенціалу, досягнутий рівень розвитку економіки і соціальної сфери, а також очікуваних тенденцій зміни цих чинників у перспективі. Тому у сфері пенсійного страхування здійснюється відповідне макроекономічне прогнозування, під час якого використовуються також дані про стан ринку праці, про рівень зайнятості населення та безробіття тощо. Основними розрахунковими показниками є: чисельність зайнятого населення в галузях народного господарства з урахуванням наданих державою пільг з оподаткування; чисельність найманих і самозайнятих працівників; кількість платників внесків (роботодавці та застраховані особи); фонд оплати праці, на який нараховується розмір страхових внесків (із розподілом найманих працівників за рівнем заробітної плати); обсяги надходжень до Пенсійного фонду; обсяги витрат на виплату пенсій; чисельність пенсіонерів; середній розмір пенсійних виплат.

4. Відповідно до законів: "Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування" та "Про недержавне пенсійне забезпечення" передбачено створення в Україні трирівневої системи пенсійного страхування: перший рівень – реформована солідарна система пенсійного страхування, другий рівень – система накопичування коштів фізичних осіб у загальнообов'язковому Накопичувальному пенсійному фонді, третій рівень — добровільне додаткове пенсійне забезпечення через недержавні пенсійні фонди, страхові організації та банківські установи (шляхом відкриття депозитних пенсійних рахунків). Законом передбачається надання застрахованим особам пенсійних виплат із першого (солідарного) та другого (накопичувального) рівнів. Саме



за цих умов пенсійна система з часом матиме змогу стати потужним джерелом довготривалих інвестицій в економіку країни. Це, своєю чергою, сприятиме збільшенню зайнятості, зростанню доходів громадян і зміцненню фінансової бази пенсійної системи.

5. Трирівнева пенсійна система уможливить розподіл між трьома її складовими ризики, пов'язані із змінами в демографічній ситуації (до чого більш чутлива солідарна система) та з коливаннями в економіці і на ринку капіталів (від котрих більш вразлива накопичувальна система). Такий розподіл ризиків дозволить зробити пенсійну систему більш фінансово збалансованою та стійкою, що застрахує працівників від зниження загального рівня доходів після виходу на пенсію.

За умови здійснення зазначених заходів пенсійне забезпечення у поєднанні із соціальною допомогою малозабезпеченим верствам населення сформуєть набагато надійнішу систему захисту від бідності, ніж існуюча на сьогоднішній день. Проте, якщо зміни буде запроваджено тільки у пенсійній системі, то виявлені проблеми не вдасться усунути. Пенсійна реформа має стати складовою частиною комплексної програми економічних і фінансових перетворень у нашій державі.

*“Пенсія – не проблема правителів,  
адже вони на неї жити не будуть”  
(Вадим Мозговий)*

1. Конституція України. Закон України “Про внесення змін до Конституції України” № 2222-IV від 8 грудня 2004 року. – Харків: Парус, 2005. – 60 с.

2. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 жовтня 2009 року №1224-р “Про схвалення Концепції подальшого проведення пенсійної реформи”.

3. Діденко Ю.Ю. Соціально-економічні особливості системи пенсійного забезпечення в умовах перехідної економіки: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук: спец. 08.01.01 “Економічна теорія” – Харків, 2003. – 20 с.

4. Панієв М.М. Реформування пенсійної системи України: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук.: спец. 08.09.01 “Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика” – К., 2004. – 22 с.

## МОДУЛЬ 12 (2010 рік)

Нехай дивляться очі твої  
уперед,  
а повіки твої нехай перед  
тобою простують.  
Стежку ніг своїх вирівняй,  
і стануть міцні всі  
дороги твої:  
не вступайся ні вправо,  
ні вліво, –  
усянь свою ногу  
від зла!

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Пр. 4.25–27. – С. 712)

## ОБ'ЄКТ-МИСЛЕДІЯЛЬНИСНА СФЕРА ВІТАКУЛЬТУРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Анатолій В. ФУРМАН

*Уперше в контекстах методологічної рефлексії напрацювань у тематичному форматі вітакультурної метапарадигми та виконання науково-дослідної програми щодо розробки змісту, форм, методів і засобів професійного методологування, запропонована теоретико-методологічна модель об'єкт-миследіяльнійсної сфери вітакультурної методології, що вказує на постання методології методологій – метаметодології – як шляху обґрунтування способів пізнання і творення-конструювання взаємин Людини і Всесвіту. Причому значуще те, що ця модель не лише визначає засадничі вимоги ВК-методології, чітко розводить методологію-як-учення і методологування-як-практику, а й задає матрицю категорій культури як світоглядних універсалій, окреслює широкі миследіяльні обрії уможливлення*

*метаметодологічної роботи, котра охоплює багатий арсенал концептів, методологем, засобів та інструментів проблемно-модульної МД на будь-який предмет.*

Пропонований текст є відображенням основоположного змісту наукової доповіді, що була виголошена 30 серпня 2010 року під назвою “Постання вітакультурної методології: уроки критичної рефлексії” у проблемно-комунікативному лоні Десятого зібрання авторської наукової школи [див. детально 1]. За досить тривалий час підготовки доповіді (кілька місяців) та ще за приблизно такі часові межі її змістового відрефлексування відбулася як видозміна її теми в напрямку предметного ускладнення та розширення формату теоретико-методологічного і в багатьох контекстах суто філософського пошуку – від “постання ВК-метaparadигми” до “постання ВК-методології”, так і багатоаспектна аргументація правильності обраного шляху пізнання-проекування-освоєння об’єктивної дійсності і творення-осмислення-осягнення суб’єктивної дійсності.

Це спричинено принаймні п’ятьма моментами:

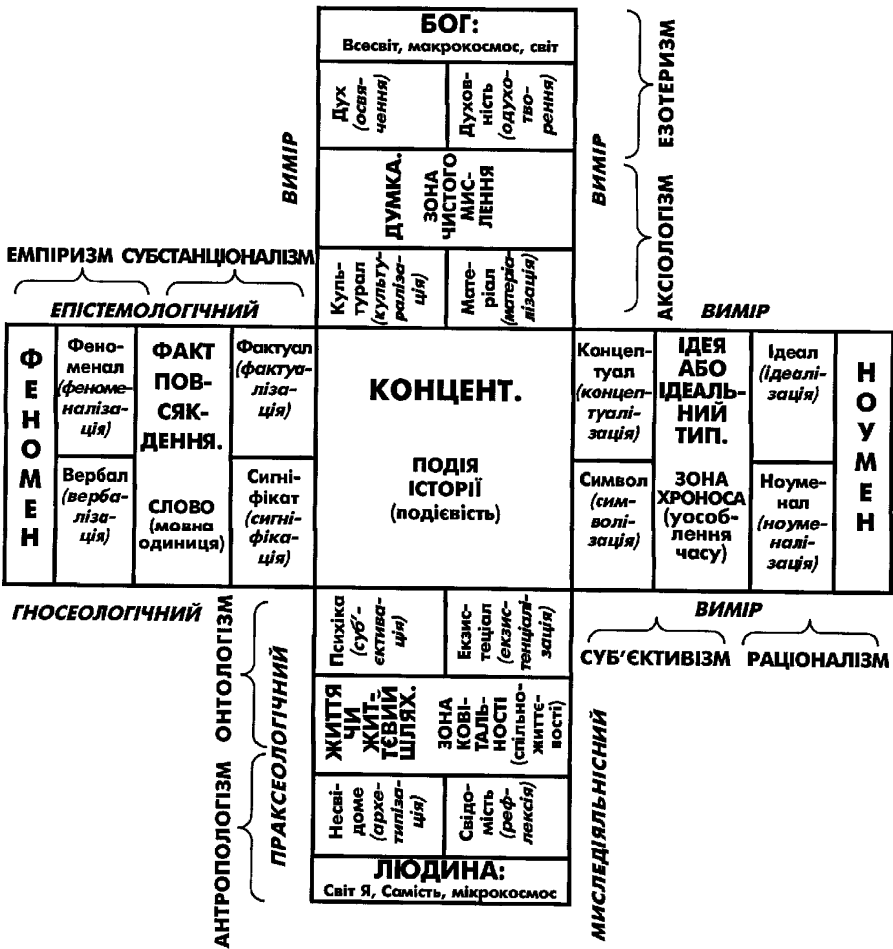
- а) аргументованими перевагами ВК-парадигми [див. 6];
- б) рефлексивним обґрунтуванням центрів ВК-методології [8];
- в) потребою чітко розвести, з одного боку, *методологію* як учення про структуру, логічну організацію, методи і засоби теоретичної і практичної діяльності людини, а з іншого – *методологування* як реальне зреалізування цього учення у різних формах суспільного практикування [4; 7];
- г) намаганнями вийти за епістемологічні межі об’єкт-упредметненої дії методології наукового пізнання і гносеології загалом, а також увести її типологізувати праксеологічний та мислєдіяльнісний виміри методологічної роботи, обґрунтувавши таким чином методологію-як-вчення і методологування-як-практику [5; 10];

д) результатами власних новітніх досліджень методологування як засобу розуміння смислу, коли воно здійснюється як таке наддосконале смислопродукування, яке дозволяє перевести особистісне знання із матеріалу (інформації) у засіб поглибленого розуміння та збагачення ціннісно-смислової сфери людини й відтак перетворити його у тонкий інструмент саморозвитку її мислення, і водночас коли задіює набір ефективних засобів розуміння нею власних смислових гірлянд, полів, сегментів та передбачає рефлексивне опанування своїм динамічним полісмисловим потоком повсякдення [5].

Власне така дослідницько-рефлексивна робота й була здійснена нами на предмет пошуку об’єкт-мислєдіяльнісної сфери ВК-методології. Її результати подані у вигляді *теоретико-методологічної моделі (див. рис.)*.

Горизонталь моделі узагальнено відображає логіку пошуку мислєтєлями упродовж тисячоліть об’єкта наукового пізнання від феномена до ноумена і назад, що вперше зреалізована у філософії Платона, а в цілісній формі одержала втілення у філософії І. Канта, а її схематичне оформлення наведено

МЕТОДОЛОГІЯ



МЕТОДОЛОГУВАННЯ

Рис. Об'єкт-мислєдіяльнєсна сфера вїтакультурної методологїї, або постання методологїї методологїї (метаметодологїї) як шлху обгрунтування способів пїзнання і творення (конструювання) взаємин Людини і Всесвіту

у книзі М.В. Ільїна “Слова і смисли” [3]. Щоправда нами введена бінарність вимірів, у форматі якої й відкривалися об’єктні інваріанти пізнавальної творчості філософів – *гносеологічний* та *епістемологічний*. Крім того, на моделі чітко зафіксовані відповідні стратегії теоретизування – *емпіризм* та *субстанціоналізм* і *суб’єктивізм* та *раціоналізм*.

Вертикаль моделі створена нами за логікою розгортання найуніверсальнішого відношення – “Людина – Бог (Всесвіт)” та з використанням методологічного потенціалу двох взаємозалежних (бінарних) вимірів практикування-впливу – *праксеологічного* і *миследіяльнісного*. Рефлексія об’єктів методологічного опрацювання започаткована, на думку Фрідріха Ніцше, великими методологами – Аристотелем, Беконом, Декартом, Огюстом Контом, продовжена у XX столітті Карлом Поппером, Імре Лакатосом, Полом Фойерабендом та іншими, а під його завісу знайшла найповніше, проте не завершене, втілення в СМД-методології (Г.П. Щедровицький та його філософська школа [10–12]). Наразі аргументації й деталізації об’єктного наповнення ВК-методології залишимо на майбутнє, хоча вже сьогодні можна висновувати про наявність певної змістової евристики у розробці такого наповнення [див. 2; 7–9].

Отже, є підстави у рамках ВК-методології:

а) виокремити два бінарних виміри об’єкт-миследіяльної сфери ВК-методології – *гносеологічний* та *епістемологічний* і *праксеологічний* та *миследіяльнісний*, що згармонізують способи пізнання й діяльного творення (у тому числі й проектування, конструювання) людиною світу, взаємостосунків і самої себе із Всесвітом (Богом, Космосом); у такий спосіб взаємозбагаченню підлягають теоретизування і практикування, мислення і діяння, пізнання і переживання, привласнення і творення, життєздійснення й одухотворення, уприроднення й усуспільнення, окультурення й усамітнення і т. ін.;

б) типологізувати, з одного боку, найзмістовніші в історії людства *методологі-вчення* – емпіризму, субстанціоналізму, суб’єктивізму, раціоналізму, антропологізму, онтологізму, аксіологізму, езотеризму, з іншого – *практики методологування*, котрі організуються у рамках як вищеназваних вимірів філософування (гносеологічне, епістемологічне, праксеологічне та миследіяльнісне методологування), так і зазначених методологій (емпіричне, суб’єктивістське та ін.);

в) чітко розвести методологію-як-учення і методологування-як-практику, причому своєрідним спільним знаменником або зв’язуючою ланкою вказаних сфер докладання людських зусиль є запропонована нами у 2005 році *модель рівнів професійного методологування*, що вказує на наявність шести інваріантних методологічної невизначеності і на відповідні їм способи і засоби її миследіяльнісного здолаття [7; 9]. Так, базовий рівень (точніше – мікрорівень) становить методологічний аналіз, проведення якого чомусь часто вважається чи не вершиною визначення методологічних основ не лише соціогуманітарного дослідження, а й тих розвідок, що проводяться у

царині природних і технічних наук; проте модель указує на протилежне: цей стартовий рівень є всього-на-всього початком здійснення робіт якісно вищого методологічного гатунку – рефлексії (мезорівень), розуміння (екзорівень), мислення (макрорівень), власне методологічної роботи (мегарівень) і насамкінець повноцінної методологічної діяльності (метарівень); кожному із названих рівнів буде притаманна специфічна методологічна невизначеність, що характеризуватиметься *поліваріантністю* свого так чи інакше не чіткого упередження й залежатиме, з одного боку, від критеріального набору вимог, котрі зростають від мікрорівня (аналізу) до метарівня (методологічної діяльності), з іншого – від “чистоти” методологічного мислення на кожному із щаблів методологування, котра, навпаки, вбуває від найвищого рівня до найнижчого; в останньому разі це означає, що на метарівні така невизначеність є абсолютною, тобто сутнісно втілює *чисте мислення* як ідеал, далі вона закономірно зменшується, послаблюючи з кожним модельним “кроком вниз” рефлексивно-мисленнєве напруження, аж до найнижчого, базового чи вихідного рівня – методологічного аналізу;

г) логічно припустити, що різним ступеням організації методології-як-вчення (філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова, конкретно-тематична) відповідають різні рівні уможливлення методологування-як-практики, тобто здійснення методологічної роботи на тому чи іншому рівні теоретизування – філософське, загальнонаукове, спеціальне і спеціалізоване методологування; крім цього, це дає підстави виокремити методологічні аналізування і рефлексування як базові (мікро- і мезорівні), методологічні розуміння і мислення як визначальні чи основні (екзо-, макро-)рівні та методологічні роботу і діяльність як вершинні (мега- і мета-)рівні професійного методологування.

Зазначені уроки критичної рефлексії і вищесформульовані узагальнення вказують на постання ***вітакультурної методології саме як на виникнення методології методологій, тобто як на уможливлення метаметодології***, що вивчає й рефлексує логічну організацію і понятійно-категорійний лад, структуру і динаміку розвитку, методи і засоби самоорганізації й матеріалізації філософських і наукових (у тому числі як суто теоретичних, так і прикладних) систем, суспільних та особистих практик, а також різних рівнів функціонування методологічних знань формами, актами-діями, засобами та інструментами проблемно-модульної мислєдіяльності на предмет обґрунтування методологом, способів і програм пізнання, освоєння, конструювання і перетворення Людиною світу в найширшому контексті її взаємин із Всесвітом.

1. Гірняк А. Десяте щорічне зібрання наукової школи професора Анатолій Фурмана // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 205–215.

2. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія]. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. *Ильин М.В.* Слова и смыслы. – М.: РОСПЭН, 1997. – 432 с.
4. *Кубасєвський М.* Роль універсалій у процесі методологування // Психологія і суспільство. – 2010. – №3. – С. 115–123.
5. *Кубасєвський М., Фурман А.* Методологування як засіб розуміння смислу // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 39–57.
6. *Фурман А.В.* Вітакультурна парадигма як виклик методологічній невизначеності // Дні науки філософського факультету – 2010: міжнар. наук.-практ. конф. (21–22.04.2010) : Матеріали доповідей та виступів. – К.: ВПЦ КНУ, 2010. – Ч. IV. – С. 124–126.
7. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування : [монографія]. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
8. *Фурман А.* Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4–12.
9. *Фурман А.* Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
10. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
11. *Щедровицький Г.* Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації і метод розвитку колективної мислєдїяльності // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
12. *Щедровицький Г.* Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, знання і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ МОТИВАЦІЙНИХ ПСИХОФОРМ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК),  
Юлія ТКАЧ

*У статті вперше подане методологічне обґрунтування авторської концепції розиткового функціонування мотиваційних психоформ у сфері модульно-розвивальної інноваційної освіти. Проаналізоване науково-історичне становлення низки засадничих теоретичних конструктів, а саме “мотив діяльності”, “мотиваційна активність”, “мотиваційний стан”, “внутрішня мотивація”, “поліпотреба”, “полімотивація”, “мотиваційно-інтенційна психоформа”, “мотиваційне ставлення-відношення”, “мотив-стимул”, “смыслотворювальний мотив”, “намір”, “спонукання”, “бажання-прагнення”, “мотиваційне поле” та ін. Запропоновано низку моделей і мислєсхем, що чітко класифікують головні мотиваційні стани людини, аргументують четвертинну природу зовнішнього стимуляційного впливу на неї, типологізують мотиваційні психоформи, висвітлюють психогенез полімотивації та виявляють закономірності її циклічного розвитку в контексті інноваційно-*

*психологічного клімату школи чи ВНЗ як науково-освітньої організації. Крім того, уперше запропоновані концепти “вектор мотиваційного поля” і “вектор полімотиваційного поля”, що є винятково евристичними для подальшого розвитку психологічної теорії полімотивації людської життєдіяльності.*

Онтологічний статус людських потреб є загальноновизнаним у філософсько-психологічному осмисленні життя індивіда, малих, великих і глобальних спільнот. Потреба як нестаток у чомусь – це фатумна спонुка до активності, поведінковим результатом котрої є задоволення чи незадоволення первинного наміру. В останньому випадку цикл потребо-мотиваційного активаційного самоспричинення людини повторюється. Ось чому не лише людьми, а й світом рухають потреби – біологічні, економічні, соціальні, політичні, духовні та їхні численні інваріанти, модуси, формовияви.

Потреба як нестаток, за умов її усвідомлення й особистого прийняття, трансформується в *мотив як стимул-намір-інтенцію*. Тоді виникає *вмотивована поведінка*, аналіз котрої дає змогу обґрунтувати причини і чинники ініціації та енергетизації активності людини, які підтримують і приводять до завершення певний поведінковий акт або вчинкову дію. У будь-якому разі головною ознакою повноцінності останнього чи останньої є наявність наміру-інтенції до виконання певної справи-діяльності.

Провідні науковці-психологи, такі як С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Д.Н. Узнадзе, Ю. Козелецький, Г.С. Костюк та інші припускають, що мотив – центральний системоутворювальний чинник діяльності. Недаремно стверджується, що “без мотивації була б неповноцінною розробка питань, пов’язаних з особистістю, емоціями, діяльністю і поведінкою”. До того ж у численних дослідженнях наявний принцип, названий *принципом відповідності мотиву діяльності*. Підкреслюється, що оскільки мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки [див. 2, с. 192–193].

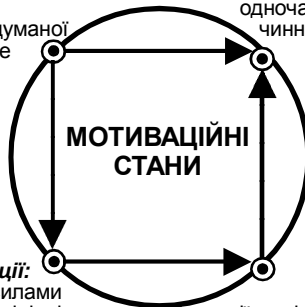
У зв’язку з цим І.В. Імедадзе зауважує, що важливим є питання розуміння суті системоутворювальної природи мотиву і характеру його зв’язку з людською діяльністю. Іншими словами, існує стільки форм поведінки і способів діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності і значення, цілеспрямованості і смислу [див. 4].

Отже, мотив означає та іменує діяльність і завдяки цьому є критерієм виділення різних типів, форм і механізмів поведінки. Він завжди знаходиться у внутрішньому органічному зв’язку з діяльністю, а тому визначає її змістову характеристику [2; 4]. Уперше проблема психологічних механізмів одночасно поставлена в лоні відомих психологічних шкіл Н.Д. Узнадзе та О.М. Леонтьєва і розв’язана В.К. Вілюнасом [1]. Воднораз *концепція мотиваційних психоформ* контурно окреслена у 2004 році локальним дос-



**1 – внутрішньої мотивації:**

визначається потребами у самоспричиненні і компетентності, людина відчуває себе істинною причиною здійснення задуманої поведінки і сприймає себе ефективним агентом при взаємодії з довкіллям

**2 – зовнішньої мотивації:**

спричинена зовнішніми силами щодо Я і спрямована на ініціацію і/або регуляцію поведінки, а тому особа сприймає себе як „пішака”, котрим маніпулюють, хоча і може вважати себе компетентною

інтенції-наміру до поведінкового зреалізування і супроводжується почуттям некомпетентності й неефективності у взаємодії з оточенням; формовиявляється як внутрішнє неприйняття чи відторгнення чого-небудь

**3 – амотивації:**

характеризується відсутністю

**4 – полімотивації:**

вирізняється багатоманіттям структурованих спонукальних сил оргповедінки, яка характеризується одночасною наявністю різних стимульних чинників, функцій і механізмів (потреби, мотиви, прагнення, інтенції, переконання, ідеї, ідеали, настановлення тощо) і спричинює розмаїття форм поведінкового діяння і способів здійснення кількох діяльностей, надаючи останнім сутності і значення, спрямування і смислу

**Рис. 1. Головні мотиваційні стани людини як ініційно-енергетизаційні психоформи її життєзреалізування**

лідженням першими двома авторами [8]. У зв'язку з цим до трьох основних мотиваційних станів – внутрішньої і зовнішньої вмотивованості та амотивованості (Е.Л. Дісі, Р.М. Руаян, В.І. Чіркоч та ін.), треба додати четвертий – стан *полівмотивованості* [див. 3]. У психозмістовому форматі система цих мотиваційних станів, організована за принципом кватерності (К.Г. Юнг), і може бути презентована як четвертинна мислесхема [9] в контексті вітакультурно зорієнтованого *професійного методологізування* (рис. 1).

Однак *мотив* – це не онтологічна реальність, а гносеологічний (теоретичний) конструкт, що схарактеризовує певну феноменальну дійсність процесно-ситуативного характеру. Онтореальністю тут є лише *потреба* як жага чогось життєво нагального, у тому числі, скажімо, культуронаслідування чи самотворення. Крім того, до будь-якого мотиву як процесу-новоутворення усвідомлення потреби пролягає непростий шлях внутрішньої боротьби потягів, спонукань, настановлень, бажань, котрий знаходить відображення у соціально-психологічних механізмах адаптування, оцінювання, мотивування, рефлексування, самодійснення тощо. У зв'язку з цим будь-який вплив-стимул (подія, повідомлення, комунікація) на розгортання *мотиваційного метапроцесу* залежить передусім від функціонального значення середовищного, й відтак ситуаційного, чинника, яке йому надає сама людина. На нашу думку [8], зважаючи на розмежування психологічного змісту між стимулом і спонукою, зовнішнім і внутрішнім мотивуванням, є підстави обґрунтувати не добре відому подвійну значущість зовнішнього

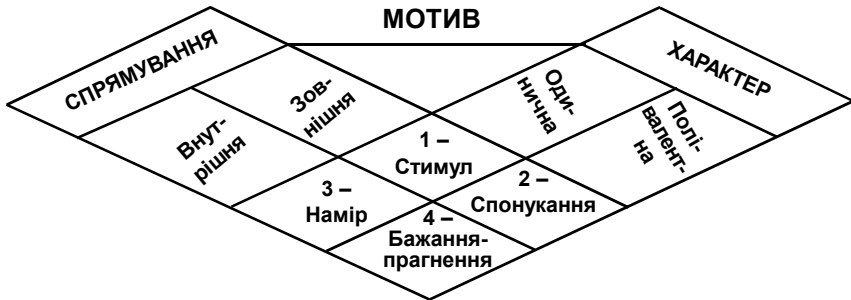


*Рис. 2. Види зовнішнього (соціумного, довідкленнєвого, ситуаційного) стимулу-впливу на мотивацію залежно від його функціонального значення, оптимальної трудності та впевненості людини у своїй компетентності*

стимулювання (контролювальне та інформувальне), а не проявлену четвєртинну (рис. 2).

Водночас методологічне опертя на *вітакультурний підхід* в обґрунтуванні полівмотивованості взаємостосунків учасників цілісного модульно-розвивального циклу освітньої взаємодії дало змогу раніше визначити чотири мотиваційно-інтенційних психоформи за критеріями спрямування мотивації (параметрична лінійка “зовнішня – внутрішня”) та її характеру (лінійка “одинична – полівалентна”) (рис. 3). У такий спосіб є підстави аналітично виокремити принаймні чотири основоположних параметри поведінкової (суб’єктної) активності – ініціація, інтенсивність, спрямування, характер, які потребують окремого детального дослідження.

Проблема психосоціального дослідження полівмотивації і, відповідно, мотиваційно-інтенційних психоформ життєактивності особи є однією із найбільш актуальних у теорії та експериментальній практиці модульно-



*Рис. 3. Типологія мотиваційно-інтенційних психоформ у просторі вітакультурного самозреалізування людини*

розвивальної освіти [5; 10]. Річ у тім, що ця інноваційна система не лише уперше ставить питання безперервного поєднання кількох діяльностей у довершеному освітньому метапроцесі, а й вирішує його адекватними соціально-психологічними засобами теоретизування, методологічно обґрунтовує як теорію освітньої діяльності [11; 12], так і в її логіко-змістовому контексті міждисциплінарну концепцію інноваційно-психологічного клімату освітнього закладу модульно-розвивального типу [2].

Уперше поняття “поліпотреба” та “полімотивація” введені в науковий обіг у 70–80 роках ХХ століття в аналітичному дискурсі наукової школи О.М. Леонтьєва. Дещо пізніше, розвиваючи евристичний потенціал діяльностного підходу в психології, вони детально обґрунтовані І.В. Імедадзе [4]. Ще пізніше В.К. Вілюнас, займаючись вивченням полімотивації, виділив загальні внутрішні умови, які спричиняють *полімотиваційну активність*. Щонайперше – це наміри як своєрідні наслідки життєвих ситуацій, тобто як результат онтогенетичного розвитку людини. Вони формуються на основі *мотиваційних відношень*, ставлень, котрі зумовлюють повновагому *полімотиваційну діяльність*. Важливо те, що полімотивація, утворюючись за конкретних обставин, тобто одночасного впливу на особу кількох взаємозалежних чи суперечливих спонукань, узгоджує між собою дію внутрішніх стимулів, а тому заблоковує одні та посилює інші мотиви [1].

О.М. Леонтьєв, як відомо, аргументував два можливих варіанти взаємодії полімотивації та діяльності. У першому випадку діяльність заснована на кількох загальних мотивах і тому має багатосторонній смисл (наприклад, навчальна діяльність, що відповідає як пізнавальним, так і соціальним мотивам); у другому – він розрізняє так звані *мотиви-стимули* і *смыслеутворювальні мотиви*. Отже, припускається існування такого типу полімотивації, за якого провідний мотив є смыслеутворювальним, решта ж мотивів співіснують з ним і виконують роль додаткової стимуляції даної діяльності [див. 3; 4; 7].

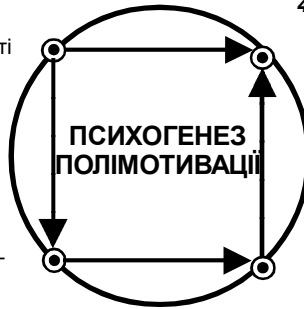
І.В. Імедадзе, вивчаючи зв'язки й залежності між поліпотребами, полімотивацією та багатовекторним *удіальненням* людської активності, обґрунтував своє розуміння цього феномена. Під *полімотивацією* він розуміє одночасний вплив на поведінку людини цілої низки мотивів, до складу кожного з яких входить велика кількість усвідомлених потреб. Учений також виділяє чотири *різновиди полімотивації* залежно від того, яка частина вмотивованої діяльності зароджується та формується під впливом декількох потреб: 1) поведінка особистості повністю спричинюється кількома мотивами, у результаті чого вона поєднує у собі кілька видів діяльності; 2) більша частина поведінки – полімотивована, а це означає, що вся діяльність реалізується низкою мотивів, а кінцева дія, котра безпосередньо веде до її мети, є мономотивована; 3) один мотив повністю реалізується всередині конкретної діяльності, а для завершення другої, котра протікає у цьому ж поведінковому просторі, потрібна ще ціла наступність поведінкових актів; 4) під час перебігу будь-якої діяльності в особистості з'являється можливість реалізувати інші мотиви. Таким чином поведінкова активність розмежується на декілька видів паралельно наявних учинкових актів, які внутрішньо організують перебіг *полімотиваційності життєдіяння* людини як суб'єкта та особистості [4, с. 93–94].

Проблема полімотивації виникає тоді, коли береться до уваги загальновідомий факт, що складні форми людської діяльності спричиняються кількома потребами. Так, одна з авторів (О.Є. Гуменюк [3]) виникнення даного психологічного феномена пов'язує з наявністю в особистості певних життєвих намірів, суперечності актуальних стимулів і спонукань. Тому полімотивація діяльності особистості у цьому разі розглядається як двофазний процес. Основу першої фази становить сфера неусвідомлених потреб, що є джерелом активності, головною першопричиною діяльності особи. Вищезазначені потреби усвідомлюються і переростають у *мотивацію* – психологічне явище, у якому відображається наявність у людській психіці визначеної готовності, котра спрямовує досягнення конкретної мети. До того ж мотивація тісно пов'язана з потребами людини і супроводжується переживаннями, позитивними або негативними емоціями. У підсумку вона формує *мотив* – внутрішньо усвідомлену потребу, яка спонукає до дій і є фактором самоспричинення поведінки суб'єкта повсякдення.

Сутність другої фази полягає у розгортанні такого *полімотиваційного процесу*, коли з мотиву зароджується і формується діяльність, тобто мовиться про той процесний відрізок життєпотoku, коли особистість реалізує вмотивовані вчинки. Тоді кожен мотив відповідає одній поведінковій активності, що сукупно, головно у взаємодоповненні, творять *полімотиваційну сферу* людини [2, с. 191–237]. Ці узагальнення концептуально дали змогу визначити основні етапи психогенезу полімотивації (*рис. 4*).

Крім того, цією ж співавторкою запропонована *модель-конфігуратор поетапного становлення полімотивації організаційної діяльності* та здійс-

**1 – потреби** – першопричина діяльності, джерело людської активності



**2 – мотиви** – свідомо обґрунтоване рішення діяти у широкозмістовних межах – від емоційно-вольових до когнітивно-ситуаційних і рефлексивних

**4 – полімотивація** – здійснення кількох діяльностей на підґрунті структурованого багатоманіття спонукальних сил-мотивів

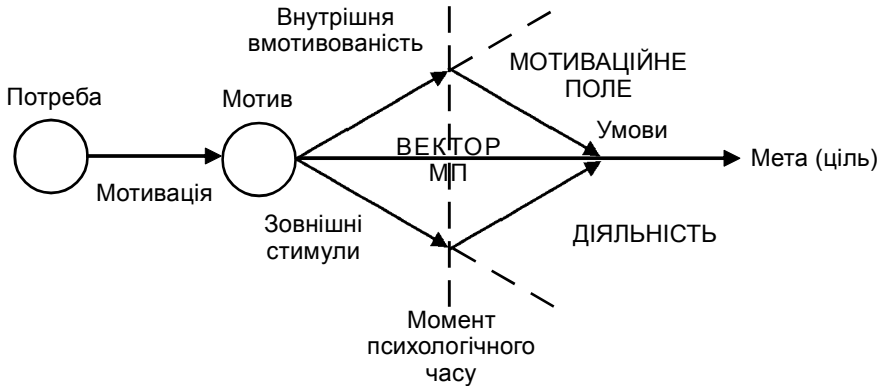
**3 – вмотивована діяльність** – усвідомлена вчинкова активність, що сформована на основі нагальності здійснити певні дії

*Рис. 4. Модель поетапного становлення полімотивації як надскладного психологічного феномена*

нена сутнісна характеристика етапів цілісного модульно-розвивального процесу за механізмами активізації освітнього співдіяння і поведінки учасників шкільного навчання [2, с. 196–197; 3, с. 76]. У результаті доведено, що полімотивація буде мати місце за таких внутрішніх умов: а) наявності життєвих намірів, які утворюють своєрідний пульсуючий клубок бажаного та осмисленого, б) суперечності і навіть конфліктності актуальних стимулів і спонукань, в) новизни та оптимальної трудності складових-діяльностей організаційної поведінки, а також г) за наявності повноцінного зворотного зв'язку і певного “діалогу з довкіллям” та д) упевненості людини у своїй компетентності.

Виятково евристичним, на наше переконання, є теоретичний конструкт “мотиваційне поле”. Як термін його запропонував В.К. Віллонас. Зокрема, він стверджує, що людина кожен хвилину свого життя знаходиться під впливом цілої низки актуалізованих мотиваційних відношень і спонук, які при взаємодії формують своєрідне мотиваційне поле (МП). Воно являє собою певний життєвий простір, що створює спрямовану на ціль діяльність людини і визначає методи її досягнення. Тому поведінка є беззаперечною функцією цього цілісного життєвого простору, що охоплює особу, її потреби та довкілля [1, с. 248–249].

Для кращого методологічного розуміння психологічного змісту та самоорганізації полімотиваційного поля, на нашу думку, доцільно ввести ще один теоретичний конструкт і, відповідно, поняття “вектор мотиваційного поля”. Оскільки суб’єктивні рамки розвиткового функціонування МП окреслюються, з одного боку, так чи інакше сприйнятими та особистісно прийнятими людиною зовнішніми стимулами, з іншого – внутрішнім вмотивуванням як її певним психоенергетичним налаштуванням на здійснення тих чи інших актів-діянь, то логічно припустити, що своєрідним підсумком зазначеного обрамлення психодуховного часопростору й буде



*Рис. 5. Вектор мотиваційного поля як його спонукальний підсумок і центральна ланка вмотивованої цілеспрямованої діяльності*

вектор ПМ (*рис. 5*). За науковими канонами *діяльнісного підходу* він постає у кількох іпостасях або теоретичних вимірах:

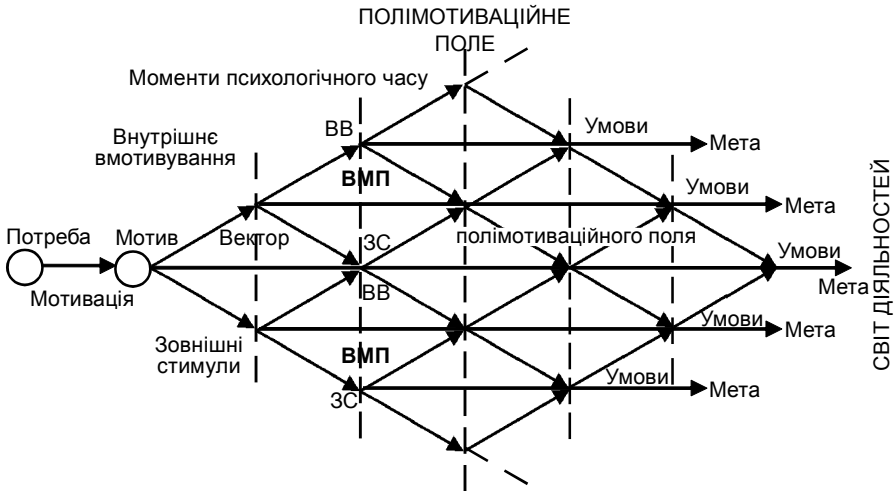
а) відображає формогенез конкретно спрямованої мотиваційної активності, від якої залежатимуть результати діяльного ставлення людини до світу;

б) є ситуаційно змінним і динамічно пульсуючим залежно від внутрішніх умов та зовнішніх стимуляційних чинників поведінки, діяння, спілкування і вчинення особи;

в) постає як одномоментно зафіксований результат спонукально-енергетичного функціонування МП за конкретних умов життєздійснення особистості;

г) становить центральну ланку вмотивованої і цілеспрямованої, а відтак продуктивної й ефективної, діяльності людини.

Однак висловлені теоретичні міркування на сьогодні є суто гіпотетичними, а тому потребують подальшого ґрунтовного, у тому числі й емпіричного, вивчення, що, сподіваємося, стане предметом подальших психологічних досліджень. Водночас, розвиваючи щойно виголошену ідею, змодельємо утворення **вектору полімотиваційного поля**, що постає у чотирьох вищезазначених іпостасях, щоправда у більш складних співвідношеннях складових, чинників, компонентів та умов полівмотивованої людської метадіяльності (наприклад, освітньої, управлінської, політичної тощо) (*рис. 6*). Очевидно, що *формогенез спрямування ВПМ*, крім численних внутрішньо-параметричних залежностей і зв'язків, задіює до свого розвиткового динамізму різноманітні упереджені центрації: а) особистість клієнта, тобто конкретного суб'єкта життєдіяльності; б) клієнта як об'єкта різноманітних впливів; в) групових суб'єктів різного соціального статусу, родинного порядку та



**Рис. 6. Вектор полімотиваційного поля як його інтегральний спонукально-енергетичний підсумок і центральна ланка вмотивованих цілеспрямованих діяльностей**

професійної зорганізованості; г) організації та їх структури; д) самої особистості, котра є носієм самоспричиненої полімотивації або самомотивації.

За інноваційної освітньої моделі модульно-розвивального навчання [див. **5; 10**] *полімотиваційна активність* наставника і наступників психотехнічно організується на підґрунті кількох засад: А) *онтологічних* – як результат розвитку, взаємодоповнення і фіксації полівалентних потреб і сформованих на їх основі стійких мотиваційних відношень; Б) *стратегічних* – як багаточинникове і різноаспектне спричинення динамічно напруженої полімотиваційної атмосфери цілісної модульно-розвивальної технології соціально-психологічного змісту; В) *тактичних* – як утворення на кожному модульному занятті окремого соціально-психологічного простору, котрий моделює умови полімотиваційності через систему вчинкових дій і діяльностей, котрі зорганізовані у цілісний освітній метапроцес; Г) *ситуативних* – як конкретну просторово-часову заданість багатоманіття спонукальних впливів і мотиваційних відношень у процесі добування, збагачення, транслювання і творення вітакультурного досвіду навчальною групою за принципом “тут – тепер – повно”.

Концептуально чотири різновиди зовнішнього стимулювання *полівмотивованості поведінки* співвідносяться із: 1) універсальними вітакультурними психоформами (за одним з авторів – поведінка, діяльність, спілкування,

вчинок), 2) запропонованою нами типологією мотиваційних психоформ (стимул, спонукання, намір, бажання), 3) структурою вчинку (за В.А. Роменцем – ситуація, мотивація, вчинкова дія, післядія [6]) та 4) психодидактичним змістом етапів цілісного модульно-розвивального метапроцесу (за другим з авторів). Так, в останньому випадку сутнісно важливим і навіть атрибутивним для нової освітньої системи є співвідношення сфер активізації організаційної життєдіяльності навчальних груп і колективів та основних періодів цілісного модульно-розвивального метапроцесу. Зокрема, оргпрактична мотивація відповідає пізнавально-емоційному періоду, оргінституційна – нормативно-регуляційному, психосмислова – ціннісно-рефлексивна, а самосенсова – духовно-креативному. Зазначена феноменальна співмірність свідчить про те, що створюється не лише сприятливий соціально-психологічний, а й ментально і культурно зорієнтований організаційний клімат інноваційної школи.

Наслідком співвідношення сфер полімотиваційної освітньої метадіяльності та періодів її окремих етапів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу в кожному конкретному випадку є *внутрішня мотивація різного психодуховного змісту*, а саме: а) навчально-пошукових дій та операцій, котра об'єктивується у пізнавально-емоційній поведінці і посиленому теоретизуванні учня чи студента як суб'єкта добування нових знань; б) досвіду нормонаслідування та гуманно наповненого співжиття в навчальній групі, котра втілюється у різних формах суспільно унормованої освітньої діяльності соціального спрямування наступника як особистості – представника конкретного вітакультурного соціуму; в) ціннісно-світоглядного самовизначення учня, студента, слухача як індивідуальності, котра формовиявляється як в обстоюванні особисто прийнятих ідей, ідеалів, ставлень, оцінок, орієнтацій і кодексів, так і в безперервному багатомодульному рефлексуванні своєї вітакультурної вагомості-значущості; г) самопізнання, пошуку свого авторського смислу життя із центрацією на самосенсовий вибір, котра реалізується як внутрішнє прийняття і самотворення психодуховних форм наступником як універсумом у самому собі, а відтак у досягненні своєї єдності зі світом на тлі переважання внутрішнього над зовнішнім, соціокультурного над біологічним, метасистемного над субсистемним, майбутнього над минулим.

Багаторічне поетапне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної організації [див. 5; 10] забезпечує зростання динамічного потребо-полімотиваційного наповнення періодів, етапів та освітніх дій повноцінним спонукально-стимуляційним змістом актуальної розвивальної взаємодії учасників шкільного життя, у якій переважають стратегічні, тактичні і ситуативні наміри-інтенції групового та індивідуального



культурунаслідування, далі – соціального продукування і вартісного самовизначення й насамкінець – духовного самозреалізування.

У цьому аналітичному розрізі вельми перспективним є той теоретико-методологічний напрямок у розвитку сучасної психології, що обстоє *ідею інноваційно-психологічного клімату організації*, що не лише виголошена однією з авторів (О.Є. Гуменюк), а й знайшла різнобічне соціально-психологічне обґрунтування у вигляді монографічного дослідження [див. 2]. Примітно те, що серед чотирьох засадничих складових-компонентів цього клімату (психологічний вплив, освітнє спілкування, позитивно-гармонійна Я-концепція) важливе місце займає *полімотивація як форма активізації освітньої діяльності* у циклічній наступності її чотирьох сфер – пізнавальна, практична, ментальна, самовдосконалення [2, с. 191–238], що вказує на різнобічну аргументованість концепції мотиваційних психоформ.

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

2. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загально-освітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної організації / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

4. Имёадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 87–94.

5. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.

6. Основи психології: [підручник] / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

7. Ткач Ю.С. Полімотиваційне поле соціального працівника // Психологія і суспільство. Наукові праці молодих учених / Юлія Ткач // ТНЕУ. – 2010. Спецвипуск. – С. 76–79.

8. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Концепція мотиваційних психоформ у сфері модульно-розвивальної освіти / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: Збірка матеріалів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти (1 листопада 2004 року). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – С. 28–32.

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

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

11. Психодидактика інноваційної освітньої діяльності: [колективна монографія] / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2011. – 320 с. (у друці).

12. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності: концепти і фундаменталії: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2011. – 282 с.

## ПОШУК ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Олена МОРЦАКОВА

*У статті розглядаються методологічні підходи сучасної соціогуманітаристики до розуміння концепту ідентичності; обґрунтовуються вітакультурні параметри структурно-процесного наповнення феномена ідентичності; визначаються культурологічні чинники існування явища ідентичності в контексті конструювання соціальних практик.*

Дискурс ідентичності на сьогодні становить важливу проблему соціогуманітаристики. Семантична двозначність поняття “ідентичність” (яке означає і самототожність і тотожність чомусь іншому, аналогічність) породжує дискусію навколо “буття ідентичностей”. Тому в сучасній науці виникла потреба узагальнити велику кількість значень ідентичності, насамперед деталізувати її емпіричні основи і структурні корені.

Слово *ідентичність* має латинський корінь *idem* (те ж саме) і позначає перш за все структуру речей, яка при всіх трансформаціях зберігає свою “сутність”. Але він також означає й одиничне буття особистості, її дії, досвід, бажання, мрії і спогади, або “самість” (*self*).

Поняття “*ідентичність*” з’явилося у 70-х роках ХХ століття у постпсихологічному аналізі (З. Фройд і його наукова школа) для опису механізмів дії інтеріоризації при формуванні Супер-Его. У повному ж сенсі слова ідентичність як особливий феномен почав досліджувати Е. Еріксон на основі використання як психоаналітичного, так і філософського та соціологічного підходів, що врешті-решт і визначило в 1970-80-і роки статус *концепту ідентичності як категорії міждисциплінарного знання*. Саме цей відомий теоретик психології, досліджуючи насамперед індивідуальну ідентичність, увів у науковий обіг терміни “его-ідентичність” та “криза ідентичності” і виділив три основні напрямки розгляду цього концепту: (а) почуття ідентичності, (б) процес формування ідентичності і (в) ідентичність як конфігурація, результат даного процесу. Згідно з Е. Еріксоном, мовиться як про особистісні, так і про колективні ідентичності, а також про позитивну й негативну її різновиди.

Сучасна значеннева палітра ідентичності помітно розширилася. До значень ідентичності слушно віднести: а) соціальний конструкт індивідуальності; б) причетність індивідуального чи колективного суб’єкта до певної спільноти та її системи цінностей; в) символічна реальність; г) механізм психологічного захисту тощо. Узагальнюючи розуміння природи ідентичності, подамо визначення поняття так: **ідентичність – це форми та**

**процеси самоототожнення особистості, в яких знаходять формовияв її культурна самовизначеність і життєве самоздійснення.**

Враховуючи багатоплановість змісту поняття “ідентичність”, у методології варто розрізняти такі її *види*: 1) індивідуальна і колективна ідентичності (*формотворчий аспект*); 2) соціально-функціональна (соціально-рольова) ідентичність (*функціональний аспект*); 3) реальна та уявна ідентичності (*символістський аспект*); 4) постійна і тимчасова (ситуаційна) (*ситуативний аспект*); 5) стабільна та маргінальна ідентичності (*культурологічний аспект*) та ін.

Вітакультурний зріз проблематики ідентичності методологічно сягає коренями у *філософську антропологію*. Так, у концепції *позиційності* Г. Плеснера людина є істога, яка здатна до *ексцентричної позиційності*, оскільки з допомогою самосвідомості вміє ставитися до себе рефлексивно. Людина усвідомлює себе в трьох аспектах – як предметне тіло, як душу в тілі, і як Я, з точки зору якого вона і займає ексцентричну позицію. Завдяки дистанції, з якою вона ставиться до самої себе, життя для неї – завдання, яке актуально виконує. Це означає, що вона здатна до *культтивування* самої себе. Природа і культура, чуттєве і духовне утворюють її цілісний внутрішній світ. На підтвердження цієї концепції вказує зроблений В. Табачковським висновок: “Щоб знайти сенс свого буття, людині потрібно здійснити вибір самореалізації, досягнути істини і цінність життя своїм мисленням, а результати цього осмислення втілити в активності (діяльності, поведінці, відносинах). Смыслотвірний пошук та обґрунтування смислу свого існування постають як форми, у межах яких відбувається особистісна ідентифікація особистості” [4, с. 40].

У *постмодерністському* ракурсі соціальний простір є відкритим для радикальної рефлексивності особи, уся соціальність являє собою *практики конструювання ідентичності*. Ці ідеї знайшли своє втілення у концепціях Ж. Бодріяра, Ж.-Ф. Ліюгара, З. Баумана, Е. Гідденса. Скажімо, Ж.-Ф. Ліюгар, наприклад, описуючи особливості формування ідентичності у товариствах “зрілої” або “пізньої” сучасності, відзначав, що “Я” сучасної людини становить “*рефлексивний проект*”, за який відповідальний сам індивід: “Ми є тими, що самі із себе створюємо” [3, с. 112]. Зауважимо, що такий тип формування ідентичності зумовлений структурними та культурними змінами, які зазнають суспільства у процесі модернізації. Передусім мовиться про руйнування станової системи нерівності, промислової революції, урбанізацію, про зміну традиційних соціальних зв’язків, диференціацію культури та ін.

Визнання факту *конструювання самоті у повсякденному житті* сприяє *соціальному конструктивізму* як методологічний напрям сучасної соціогуманітаристики. У його рамках *ідентичність та ідентифікація* співвідносяться насамперед за принципом “*структура – процес*”. Ідентичність розглядається як структурне утворення зі своїм змістом, мірою стійкості та протидією впливу ззовні, а формується через *механізм* ідентифікації за певним еталоном чи зразком.

*Механізми соціальної самоідентифікації зазвичай засновані на виділенні “своєї групи”, “своєї культури”, тобто на фіксації якогось істотно значущого референта у соціальному просторі. При цьому людина головню керується такими характеристиками соціальних ситуацій: а) найбільшою емоційною та ціннісною значимістю групи (тих, кого можна назвати “ми”); б) розпізнаванням спільних з групою рис і властивостей; в) можливістю забезпечення групової підтримки, захисту та умов для самореалізації. Ідентифікація може відбуватися на різних підставах, але у центрі всіх її моделей знаходиться ціннісний її різновид.*

Суть принципу конструктивізму полягає у тому, що оскільки соціальний актор за визначенням автономний і здатний творчо інтерпретувати культурні цінності і норми, остільки світ ніколи не є цілком закритим і детермінованим – він завжди відкритий для нових інтерпретацій і перетворень. За П. Бергером і Т. Лукманом, соціальні структури – це суть продукти людської діяльності: *(суб’єктивні) значення або цінності, які надаються індивідами власному світу, підлягають інституціоналізації і тим самим перетворюються в (об’єктивні) соціальні структури, які, своєю чергою, стають джерелом систем вітакультурних значень.* Постмодерністський підхід обстоює *концепцію ідентичності*, особливими рисами якої є множинність, нестійкість, фрагментованість сконструйованих ідентичностей і т. ін.; заміна готових ідентичностей *процесами ідентифікації*.

Вітакультурний ракурс [див. 5] проблематики ідентичності становить даний феномен не стільки як властивість, скільки як результат принципово відкритого процесу ідентифікацій, у який суб’єкти долучені у процесі соціальної адаптації (*рис.*). **Ідентичність, таким чином, являє собою конкретно зумовлену інтерпретацію та реалізацію соціального запасу знань у рамках традиційних та інноваційних вітакультурних практик.** У цьому аналітичному розрізі особливо значущими для вивчення практик ідентифікації є ідеї П. Бурдье, у якого теорія соціального конструювання реальності приймає форму *“символічного конструктивізму”* [1, с. 55]. Вже у перших своїх дослідженнях цей дослідник стверджує, що реальність, повсякденний світ – це сукупність практик, коли діючі агенти керуються не зовнішніми правилами і не свідомим розрахунком, а діяльнісними стратегіями, що структурує соціальний простір і задає індивідуальну вітакультурну орієнтацію.

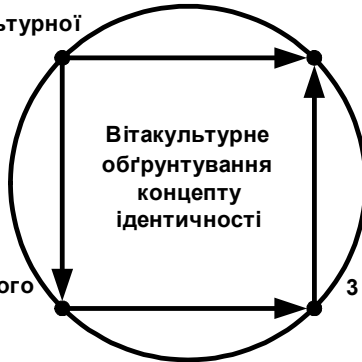
Проблема ідентичності існує ще й у ракурсі розуміння особистості як неподільної єдності двох аспектів – соціального та індивідуального. Кожна людина – і носій соціально-типових рис, і неповторна індивідуальність. Непересічні особливості формуються на соціальному фундаменті, індивідуальність – це результат унікальної біографічної ситуації кожного як непересічного поєднання привласненої культурної спадщини із самобутнім життєвим досвідом. Під впливом культури людина не просто засвоює зразки поведінки, котрі згодом наслідуює; відтак саме культура має визначальний вплив на її внутрішній світ та ідентичність.

**1 – спосіб вітакультурної організації:**

- ототожнення ;
- конструювання

**2 – форми вітакультурного визначення:**

- особистісна;
- колективна



**4 – здійснення вітакультурних практик:**

- дискурс;
- проєкт

**3 – характер інституції:**

- процес;
- результат

*Рис. Інваріантні виміри концепту ідентичності*

Соціальні ролі, які виконує особа, також впливають на її ідентичність. Водночас не всі ці ролі такі значущі для формування “образу себе”. Людина може визначати себе, наприклад, як “творча істота, котра прагне гармонії зі світом”. Така ідентичність не виводиться безпосередньо з виконуваних особистістю соціальних ролей, а є результатом її рефлексії, роботи самосвідомості. Цінності не винаходяться, а привласнюються у результаті знайомства кожного усупільненого суб’єкта з культурними цінностями та ідеалами певної спільності.

Таким чином, *не тільки соціальний і культурний впливи формують ідентичність, а й активність самої людини, здатної творчо переосмислити і збагатити освоєний нею загальнолюдський досвід*. Ідентичність особистості завжди є частиною “культурного космосу”, в якій вона занурена. Значущою для самовизначення людини може бути будь-яка форма ідентичності (“*Ми-ідентичність*”, “*Я-ідентичність*”). За Н. Еліасом, в сучасних суспільствах “*Я-ідентичність*” переважає, адже людина розглядає себе перш за все як незалежну автономну особу [2, с. 35].

1. Бурдые П., Шартье Р. Люди с историями, люди без историй // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 60. – С. 54-69.

2. Еліас Н. Суспільство індивідів. – М.: Книжный дом, 2001. – 289 с.

3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М. – СПб. : Алетейя, 1998. – 430 с.

4. Табачковський В. Г. Життєвий світ людини і пізнання: персоналістична інтерпретація // Філософська думка. – 2006. – № 2. – С. 34-48.

5. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

## САМОТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Ольга ШАЮК

*У форматі гуманістичної психології розглянуто самотолерантність як активну установку, котра виявляється у розумінні особистістю самої себе, своїх цілей, сенсу буття і на цій основі уможлиблює прогнозування нею своєї поведінки і реакції на конкретну ситуацію, подію, реалізацію бажаного як із її власного погляду, так і з позиції оточення. Визначено місце самотолерантності серед інших різновидів професійної толерантності. Доведено, що самотолерантність, як і толерантність загалом, є засадниче практичною передумовою виживання і важливим компонентом свідомості – інтегральною ланкою самосвідомості особистості.*

Головна суть ідейної першооснови гуманістичної психології зводиться до того, що людина володіє великим потенціалом можливостей, пов'язаних із саморозкриттям та особистісним зростанням. Відтак даний психологічний напрямок уможлиблює вивчення феномена толерантності в контексті змістово-динамічної сутності людського розвитку, передусім звертаючи увагу на ті ситуації, коли людині доводиться стикатися з фактом сторонньої дії найрізноманітніших відмінностей між людьми, множинності форм повсякденного громадянського буття, а також визнання неминучості співіснування із собі подібними у поліпроблемному соціумі і готовності конструктивно творити свій внутрішній світ сильним, гнучким і відкритим для будь-якої міжособистої взаємодії. Так, скажімо, К. Роджерс [2] розглядає природу людини через механізм дії основного мотиву її поведінки – вроджене прагнення до самоактуалізації як найповніше втілення у повсякденні її вершинних намірів, здібностей, талантів. Відтак і прагнення людини зробити своє життя більш різнобічним – це природне бажання, яке реально уможлиблює розвитковий перебіг самоактуалізаційного процесу у його психотенденційній загальності (типовості) і водночас у персонологічній та суто самісній унікальності (неповторності) [3].

К. Роджерс, описуючи механізм самоактуалізації, показує, що одним із основних його критеріїв є цілісність особистості (тобто Я людини), яка передбачає перш за все повне прийняття себе. Прийняти себе – означає домогтися вичерпного поцінування всіх своїх характерологічних рис,

індивідуальних особливостей, у тому числі напрацьованих інтенцій, потенцій і тенденцій. Якщо людина приймає у собі тільки ті риси, які в ній визнають навколишні, то це призводить до тривоги, депресії, дисгармонії внутрішнього світу. Заперечуючи власні емоції, пориви, прагнення, наміри, афекти, вона стає більш вразливою психологічно, знесиленою духовно, тобто сама створює собі психологічні проблеми. Усвідомлення і прийняття таких почуттів, як гнів, злість, страх, сором, провина й можливість їх імовірних учинкових формовив вочевидь важливіше для внутрішнього здоров'я людини, ніж самовідчуження переживань і почуттів, спрямоване на “захист своєї високої самооцінки”. “Людина все більшою мірою здатна чути себе, переживати те, що в ній відбувається... Вона також більш відкрита своїм почуттям сміливості, ніжності і благоговіння, ... вільно може жити своїми суб'єктивними почуттями так, як вони у ній існують, і вона також здатна усвідомлювати ці почуття” [2, с. 227].

Не менш важливою самоактуалізаційною спроможністю особистості є здатність керувати своїм емоційним станом, вибирати те, що відповідає ситуації, і так контролювати себе. Зокрема, К. Роджерс пише, що вона буде агресивною у ситуаціях, де насправді повинна бути використана агресія, але в неї не буде зростаючої потреби в агресії, у такої людини – це природне внутрішнє врівноваження однієї потреби іншою і виявлення найкращих варіантів поведінки [2]. У такий спосіб фактично проблема толерантності усупільненого суб'єкта життєдіяльності у психогуманістичній теорії трансформується у *проблему самотолерантності* щодо своєї поведінки, процесу і результатів соціальної взаємодії, врешті-решт і стосовно повноти реалізації ним власного – природного, людського й суто самісного – потенціалу кожної миті повсякдення. І К. Роджерс це яскраво демонструє логікою розгортання своїх теоретизувань: людина, котра йде шляхом самоактуалізації, здатна і вмє змінювати свою поведінку, вибирати ту тактику вчинкових дій, яка найбільше відповідає ситуації і її особистісному зростанню. “Вона більшою мірою спроможна дати можливість усьому своєму вільному, складно функціонуючому організмові вибрати із великої кількості імовірних саме той варіант поведінки, який справді задовольнятиме її у даний момент” [2, с. 242], а відтак толеруватиме з довкіллям. Отож самотолерантно налаштована людина, володіючи поведінковою гнучкістю, спонтанністю, креативністю, не обов'язково буде “приспосована” до своєї культури, але майже обов'язково не буде самотолерантною і, водночас, відрізнятиметься високим індексом як самотолерантності, так і особистісної та соціальної толерантності.

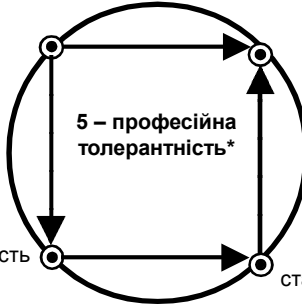
Зауважимо, що самотолерантність вимагає серйозного внутрішнього зусилля, яке не лежить на поверхні, адже це не бездіяльність і не споглядання (самоспоглядання), а активна установка, котра виявляється у розумінні самого себе, своїх цілей, сенсу буття [див. 5] і на цій основі – здійснення прогнозування поведінки і реакції особистості на конкретну ситуацію, подію, реалізацію бажаного як з погляду її самої, так і з позиції оточення. Без

**1 – самотолерантність:**

здатність вийти на рефлексивну позицію стосовно власних цінностей та установок і водночас готовність змінити їх у позитивно-гуманному напрямку

**2 – взаємотолерантність:**

здатність і реальна можливість бути почутим, вислуханим, зрозумілим і прийнятим на психодуховному рівні контактування з іншими

**4 – толерантність:**

терпимість до відмінностей серед людей, уміння жити, не заважаючи та не порушуючи права та свободи інших

**3 – квазітолерантність:**

неусвідомлене позитивне ставлення до будь-якого суб'єкта (група, людина, тварина) взаємодії, котра формовиявляється в актах-інтенціях внутрішнього прийняття, довіри, схвалення, захоплення, прихильності

**\*5 – професійна толерантність** – це: а) здатність до безконфліктної поведінки або, принаймні, до конструктивного вирішення ділових конфліктів у професійній сфері, через розуміння та сприйняття поглядів інших; б) відмова від професійного догматизму, спроможність до саморозвитку і фахового самовдосконалення; в) вміння налагоджувати контакти з навколишніми, у тому числі й практичне мистецтво пошуку компромісів

**Рис. Місце самотолерантності серед різновидів професійної толерантності особистості**

самотолерантності особистість може зануритися у безконечну рефлексивність з приводу своїх учинків (“бути чи не бути”). А тому вона є засадничо-практичною передумовою виживання і важливим компонентом свідомості та зв’язуючою ланкою самосвідомості.

Отже, самотолерантність – це можливість конструктивно-перетворювального ставлення до ситуацій і втілення його у суб’єкт-суб’єктних стосунках, які постають основою толерантності на міжособистісному рівні. Відтак, спираючись на *типологічний підхід у професійному методологуванні*, розроблений А.В. Фурманом [4], є можливість визначити місце самотолерантності серед різновидів професійної толерантності особистості (*рис.*).

І все ж самотолерантність володіє деякими обмеженнями порівняно з толерантністю. Так, остання передбачає, що не можна іншій людині нав’язувати свої уявлення про те, що добре, а що погано. Але це вкрай важко зробити стосовно себе, своїх стандартів та еталонів поведінки. Тому самотолерантність може бути усвідомленою лише тоді, коли спричинена метою, яка свідомо поставлена і зреалізовується заради її досягнення, і водночас несвідомою – коли детермінована прийнятим стандартом поведінки і коли результативно особистість виявляє немотивовану поведінку.



Оскільки природа свідомості особистості та її Я сутнісно діалогічна, то очевидно, що самотолерантність – це вироблення таких форм діалогу із “внутрішнім Я”, які б сприяли конструктивному, а не руйнівному розвитку особистості, а отже, це внутрішньоособиста характеристика усуспільненого індивіда. Тут питання ставиться так: чи зможу я і, якщо зможу, то яким чином знайду шлях до самого себе як до унікальної особистості? При позитивній відповіді виникає ситуація *відповідального ставлення* до себе і своєї долі, яка формується нашими вчинками і справою життя, при негативній – людина стає пасивною зброєю в обіймах обставин. Відтак самотолерантність як результат діалогічного погляду на себе є важливою умовою власного (само)розвитку і водночас засобом контролю реалізації свободи, власного сенсу життєздійснення, вказує на розвиток особистісного начала. Її квінт-есенція – це не постулювання себе як ідеальної людини і терпимість до різних аномалій у собі, а трудомістке зусилля з напрацювання адекватної моделі поведінки і власних особистісних параметрів [1].

Оскільки вчинки особистості можуть спричинюватися як цінностями, так і антицінностями чи, у крайньому випадку, вартостями, які належать до іншої особистісної парадигми, то вибір тієї чи іншої позиції буде зумовлений саме самотолерантністю, побудованою або на принципі найменшого супротиву – морального чи фізичного, або на розширенні власного досвіду і критичного діалогу з собою.

Самотолерантність – це також здатність до формування варіативної самооцінки (навіть найнегативнішої) у процесі діалогу, що передбачає і варіативність поведінки, й інтерпретацію її соціальних норм та еталонів, яких дотримується дана особистість. Отож, це ще й додатковий світоглядний фактор, котрий створює психологічний комфорт, у результаті якого особистість може вибирати варіант поведінки в межах соціальних, у тому числі й моральних, норм. Недостатньо розвинута самотолерантність вочевидь веде до байдужого ставлення до себе.

Однак самотолерантність не є універсальним регулятором, обмеження її ролі пов'язане з наявністю стандартів поведінки, порушення яких не допускається. Що повинна зробити особистість, якщо її поведінка розходиться з вибраним стандартом чи еталоном? Тоді вона постає перед вибором – апатія, байдужість, ігнорування чи нетерпимість, супротив, боротьба. Коли порушується такий стандарт (моральне правило, принцип, цінність), виникає уявлення про особисту катастрофу, адже із стандартом пов'язана *самоідентифікація*. Це – криза самоідентифікації, адже неможливо “правильно” уявити свій образ, створити адекватний самообраз чи цілісний Я-образ і тим самим безболісно вписатися в конкретну ситуацію власного повсякдення. Звідси очевидно, що перебіг самоідентифікації впливає на самотолерантність, на самооцінку особистості і на процес її світосприйняття.

## ВИСНОВКИ

У царині гуманістичної психології є підстави говорити про *самотолерантну особистість*, котра йде шляхом самоактуалізації. Її основні риси: а) вміння володіти власними почуттями; б) розуміння та сприйняття емоцій, переживань інших; в) толерантне ставлення до своєї унікальності і відмінності від інших; г) спроможність налагоджувати більш глибокі та довірливі міжособистісні відносини із навколишніми без боязні втратити себе; д) неагресивність до людей інших етносів, народів, рас, вірувань, котрі мають свою систему цінностей; е) гармонізування всіх актуальних міжособистісних стосунків шляхом взаємного визнання та поцінування як власного внутрішнього світу, так і індивідуального світу Я інших; є) емпатійність як зреалізована здатність до співпереживання, а відтак як важлива характеристика толерантної людини. Водночас процес самоактуалізації, за К. Роджерсом, спричинюватиме прискорене становлення *внутрішньої мотивації* за умов: зростання актуалізаційного напруження, постійної боротьби особистості з обставинами життя і здолання нею перешкод, швидкої мобільності мислення і практичної дії, відкритості світу, незалежності від зовнішніх впливів та опертя на свій потенціал, самодостатності поглядів, моральної зрілості, соціальної компетентності і самовідданості.

1. *Орехов С. И.* Самотолерантность // Толерантность и полисубъектная социальность : материалы конференции. – Екатеринбург, УрГУ, МИОН, 2001. – С. 90-94.

2. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс ; пер. с англ. [общ. ред. и предисл. Исениной Е. И.]. – М. : Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.

3. *Фурман А. В., Гуменюк О. Є.* Психологія Я-концепції: Навч. посібник. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

4. *Фурман А. В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта–Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 208 с.

5. *Шаюк О. Я.* Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 100–111.

## МЕТОДОГОГІЧНА МОДЕЛЬ ОСНОВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ

Тетяна КОВАЛЬОВА

*Стаття присвячена методологічному обґрунтуванню психологічних чинників самоактуалізації особистості як актуальної проблеми. На*

*підставі концепції образів суб'єктивної реальності В.І. Слободчикова виокремлені суб'єктивні, особистісні, індивідуальні й універсальні чинники, розглянута їх психологічна структура та подана характеристика їх окремих групових сегментів, що здійснена на засадах загальнометодологічного принципу кватерності (К.Г. Юнг, А.В. Фурман).*

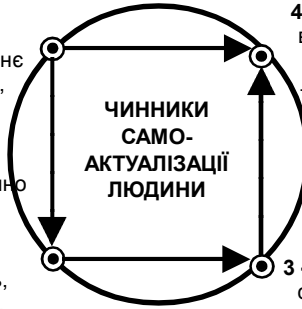
Раніше здійснений нами теоретико-методологічний аналіз [2] виявив такі основні системоутворювальні психологічні чинники самоактуалізації особистості дорослого віку, як наявність зони повної внутрішньої адаптованості, гуманістична спрямованість ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, суспільна прийнятність стратегій і способів самоздійснення, самотворення позитивно-згармонізованої Я-концепції особистості. Основою їх рубрикації є образи суб'єктивної реальності (В.І. Слободчикова), за якими людина розглядається як: а) суб'єкт – носій предметно-практичної діяльності, б) особистість – представник суспільства, соціальних взаємостосунків, в) індивідуальність – унікальна самобутня особистість, котра реалізує себе у творчості, г) універсум – як вища сутність духовного розвитку людини, котра усвідомлює своє буття та місце у світі [4] (*див. рис.*). Отож обгрунтуємо кожен з вищеназваних чинників, розглядаючи їх як синтез причин та умов самоактуалізації.

На основі моделі психологічної структури особистісної адаптованості індивіда А.В. Фурмана [див. 7], нами був виділений конструкт *повної внутрішньої адаптованості* як синонім дуже високого рівня адаптованості. Це – складне психокультурне явище організації внутрішнього світу людини, в основі котрого знаходяться сутнісні характеристики внутрішнього пристосування (ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція). Водночас ці “зрізи” є показниками ефективності психосоціального розвитку особистості, її зрілості та самоактуалізації. Очевидно, що людина з повною внутрішньою адаптованістю може потрапити у ситуацію неадаптованості, однак реагуватиме на це відчуттям повної внутрішньої безпеки, позитивним ставленням і повноцінним суб'єктивним прийняттям. Так психіка відіграє провідну регуляційно-адаптаційну роль у системі “особистість – довкілля”. Тому самоактуалізація особистості здійснюється у зовнішньому плані після того, як у внутрішньому вже відбулася, і тільки за наявності відповідних довкілленневих умов, які створює окрема людина і які співорганізує її найближчий соціум для самореалізації [2].

У нашому дослідженні виявлені внутрішні умови, що сприяють особистісному зростанню: а) достовірність, конгруентність поведінки; б) відсутність професійного або особистісного фасаду; в) безумовне, повне

**1 – суб'єктні:** зона повної внутрішньої адаптованості (ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція)

**2 – особистісні:** гуманістично спрямовані ціннісні і смисложиттєві орієнтації (активність, цілісність, досконалість, завершеність, законність, простота, краса, унікальність, грайливість, істинність, чесність тощо)



**4 – універсумні:** самотворення власного індивідуального світу  
Я людини та її центральної ланки – позитивно-гармонійної Я-концепції

**3 – індивідуальні:** стратегії і способи самоствердження, у т. ч. творчість, кохання, вірування, особистісне зростання-вдосконалення

*Рис. Основні психологічні чинники самоактуалізації особистості дорослого віку, концептуально організовані за принципом кватерності*

самоприйняття людини самої себе; г) емпатійне розуміння іншого. Вищезазначене уможливило визначення *зони повної внутрішньої адаптованості як спроможності людини до самоактуалізації*, а відтак і як перспективи її психокультурного, у тому числі й особистісного, зростання, відображаючи природу даного феномена, з одного боку, взаєминами особи з довкіллям, з іншого – характеристиками-параметрами її внутрішнього психодуховного світу.

Ціннісні і смисложиттєві орієнтації – це особистістний чинник, котрий є найдієвішим психологічним механізмом регуляції поведінки особи та підтверджує стійкість її психічних властивостей [5], що спричинюють стимули і мотиви повсякденного діяння. Слушно підкреслити, що всі метацинністі, на думку А. Маслоу, тісно переплетені із потребою самоактуалізації [3]. До її таксономічного набору належать цілісність, досконалість, завершеність, законність, активність, багатство, простота, краса, доброта, унікальність, ненапруженість, грайливість, істина, чесність, реалістичність, самовпевненість. Особистість, яка поділяє цінності самоактуалізації, спрямовує свою внутрішню активність на повну самореалізацію. Особливістю її ціннісної сфери є відносна незмінність упродовж певного часу, котра забезпечує стійкість особи стосовно будь-яких негативних зовнішніх впливів. Особливу роль тут відіграють ціннісні орієнтації, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу. Розмежовуються цілі загальної спрямованості діяльного ставлення людини до світу і до самої себе; саме вони упорядковані у ціннісній ієрархії відповідно до їхньої значущості у ставленні і розвитку особистості [5, с. 44]. Таким чином основний вектор спрямованості, мотивації та психодуховного змісту

активності останньої у напрямку самоактуалізації становлять привласнені нею ціннісні і смисложиттєві орієнтації на розвиток і самовдосконалення.

Обґрунтуємо стратегії і способи *самоствердження* людини як індивідуальністний чинник самоактуалізації особистості з позиції філософсько-психологічної теорії вчинку (В.А. Романець, В.О. Татенко, П.А. М'ясоїд). Самоствердження уможлиблюється на етапі зрілості, об'єднуючи у собі мотиваційний ("хочу") і дійовий ("можу") аспекти, які розгортаються у внутрішньомотивованій, вільній, творчій, свідомій діяльності. Це – спосіб існування людини на її сутнісному рівні життєздійснення, позитивний результат якої психологічно виявляє себе у яскравому переживанні досягнутої гармонії із самим собою, з іншими і світом. Отже, самоствердження особистості знаходить реалізацію у творчості, пошуку істини і краси, в коханні і продуктивному віруванні [8, с. 103]. В.А. Романець обґрунтовує поле поступового ускладнення вчинкової активності кожного, поєднує спосіб його буття із творчістю, що допомагає творити себе та здійснювати повноцінний процес Его-інтеграції, дає змогу вибирати оптимальну лінію у процесі самоздійснення шляхом дії потреб у самоактуалізації і творенні власного Я. У цьому широкому внутрішньому процесі психодуховного зреалізування індивідуального Я центральну ланку становить *самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини* [див. детально 1; 8].

Визначальною характеристикою самоактуалізації особистості є позитивно-гармонійна Я-концепція як універсумний чинник, що являє собою глибинно-вершинне утворення самосвідомості людини як усвідомлення когнітивних властивостей, емоційно-ціннісних самоставлень, поведінкових та рефлексивних дій (О.Є. Гуменюк). Вона характеризує особливості самобачення й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення найближчого соціуму та власного Я. Крім того, Я-концепція накладає відповідний – позитивний, нейтральний чи негативний – відбиток на всі поведінкові дії особистості. Ось чому вона розширює або обмежує вчинкове поле самоактуалізації людини [1, с. 225]. Тому позитивні зміни Я-концепції індивіда сприяють легкому розв'язанню особистісних проблеми і задач. І цей науковий факт підтвердили численні експерименти (П. Лекі). Відтак, пізнаючи себе і навколишній світ, особистість більш повно розвиває свої природні нахили й здібності, обирає життєвий шлях, тобто безперервно самоактуалізується.

Отже, всі вищезазначені чинники взаємозв'язані і взаємоспричинені між собою. Вони формують особистість, яка творить і змінює себе та свій життєвий світ, у якій внутрішні чинники переважають над зовнішніми. Водночас самоактуалізація людини як суб'єктивної діяльності може здійснюватись у зовнішньому плані лише після того, як у внутрішньому вона вже відбулася, а також за наявності відповідних доквіллієнєвих умов, які створює сама людина і надає їй суспільство та її соціальні інститути – сім'я, освіта, культура, політика, економіка та ін.

1. *Гуменюк О.Є.* Психологія інноваційної освіти : теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
2. *Ковальова Т.Є.* Теоретико-методологічне обґрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2010. – № 2. – С. 140–163.
3. *Маслоу А.* Психология бытия / Абрахам Маслоу : [пер. с англ. О.О. Чистяков]. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [уч. пос. для вузов]. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. *Фурман А.А.* Методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості / Анатолій А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 43–50.
6. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
7. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості: [наук. вид] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
8. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

## МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Уляна КІРЄЄВА

*Стаття презентує модель взаємозалежності компонентів, складових, особливостей розвитку параметрів, показників і методів пізнання Я-концепції працівників соціогуманітарної сфери суспільства. Теоретико-методологічному осмисленню підлягає комплекс методів дослідження особливостей структурно-функціональної динаміки Я-концепції майбутніх соціальних педагогів.*

Сьогодні у вітчизняній і зарубіжній науці певною мірою розроблені базові положення інтегрованого підходу до змісту професійної підготовки соціального педагога, обґрунтована роль соціальної психології як наукової та прикладної дисципліни. Але в дослідженнях з питань формування професійно важливих рис майбутніх соціальних педагогів недостатньо вивчена проблема їх ставлення до себе, у тому числі й нез'ясовані особливості розвитку їхньої Я-концепції.

Розглянемо професійно важливі риси та характеристики особистості соціального педагога, потрібні для адекватного розуміння феномена Я-концепції. А.Й. Капська наголошує на важливості впевненості у собі і своїй професії, яка є “стрижнем особистості соціального педагога”, вимагає

постійного самовдосконалення як у професійному, так і особистісному планах. Адже “особливість функцій соціального педагога передбачає органічне поєднання особистісних і професійних властивостей” [3, с. 46].

Критичний аналіз літературних джерел дає підстави до професійно бажаних особистісних характеристик першочергово віднести здатність працівника до емпатії, співпереживання (але без гіперсензитивності як одного з факторів “синдрому вигорання”), наявність внутрішнього локусу контролю, високого соціального інтелекту (отримання задоволення від розуміння психологічної суті того, що відбувається), відкритість, комунікативність, толерантність та вміння відчувуватися від власних установок, уміння слухати, виявляти терпіння, самовладання, стресостійкість, сталість психоемоційної організації. Водночас Я-концепцію соціального педагога сутнісно відображають самоповага, впевненість у собі, самовимогливість, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація, самореалізація і самотворення [див. 4].

У психологічній науці Я-концепцію соціального педагога визначають як складну динамічну систему всіх його уявлень про себе, які пов’язують з оцінкою та самооцінкою, переконанням, тенденціями поведінки, набором установок, спрямованих на себе. Таку позицію можна прирівняти до позитивного самоставлення, самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності і непересічності, віри в успіх, оптимізм. Натомість негативну Я-концепцію соціальних педагогів характеризують через суперечливе самоставлення, внутрішнє неприйняття себе та клієнта, відчуття власної неповноцінності, песимізм у роботі тощо. Зазначимо, що В. Бобрицька вважає, що доречно використати можливість власного мислення, своєї уяви для створення та реалізації моделі особистого і професійного успіху, здорового і щасливого життя [див. за 2, с. 14]. Позитивне мислення виявляється тоді, коли воно збігається з уявленням про себе. Скажімо, М. Мольц його суть вбачає у тому, що має місце підкріплення позитивного образу себе вдалими вчинками, а у випадку неуспіху не дозволяє останньому руйнуватися. Загалом саме позитивне мислення часто допомагає соціальному педагогу розв’язувати проблемні ситуації шляхом керованих дій і дає змогу при цьому мінімально витратити емоційні та інтелектуальні зусилля.

О.Є. Гуменюк обґрунтувала *модель позитивно-гармонійної Я-концепції*, що інтегрує чотири складові – когнітивну, емоційно-оцінкову, поведінкову, спонтанно-духовну [1]. Когнітивна складова, яка конкретизується в Я-образі, характеризує зміст уявлень індивіда про себе як суб’єкта поведінки, діяльності, спілкування; емоційно-оцінкова складова, котра формовиявляється у Я-ставленні, відображає ставлення до себе в цілому, систему її самооцінок; поведінкова складова як Я-вчинок постає формою самореалізації у світі, а спонтанно-духовна – чинником пізнання і власного самотворення [див. 1;

6]. У контексті вищезазначеного нами запропонована *модель психологічного пізнання особливостей розвитку компонентів Я-концепції* майбутніх соціальних педагогів (див. *табл.*).

Специфіка освітньої та педагогічної діяльності соціального педагога залежить від особливостей розвитку його Я-концепції, а саме сформованості позитивного самоствавлення, самовираження, самореалізації, самотворення. Дамо психологічну характеристику кожної із названих інтегральних особливостей.

*Самовираження* – це здатність до багаторівневого і багатоаспектного віддзеркалення у свідомості людини перебігу власної життєдіяльності, повноти саморозуміння, рефлексивної корекції образу Я, що спричинюють відчуття власної гідності, утверджують позитивне ставлення до себе. Важливо, що воно є одночасно як процесом, так і результатом знаходження особистістю сенсу своїх учинків, стосунків з найближчим суб’єктивним довкіллям та взаємин з об’єктивним світом.

*Самоставлення* – позитивне внутрішнє налаштування особи до власних умінь і здібностей, поведінки і діяльності, що виявляється за умов їх психологічної актуалізації. Впевненість у своїй Я-концепції – це також довіра до себе, накопиченого досвіду, що є одним із показників зрілої особистості, який спонукає до подальшого її саморозкриття й самоствердження.

*Самореалізація* – універсальна й водночас творча тенденція до величю самоздійснення особи як людини, що становить основу розвитку та вдосконалення її внутрішнього особистісного та професійного потенціалу; вона діє зсередини, переборюючи складності довкілля, причому “не на основі тривоги, а в очікуванні радості перемоги”.

*Самореалізація* – це також механізм смислового регулювання, кардинальної трансформації життєвих смислів, визначальною підставою якого є його значущість для особистості, цінність насамперед для її розвитку, зростання, для майбутнього психокультурного вдосконалення. Отже, самореалізуючись у теперішньому часі, соціальний педагог водночас поєднує своє минуле і майбутнє, їхні інтерпретаційні контексти, а відтак розробляє індивідуально специфічні форми активності, методи і техніки професійної взаємодії.

*Самопроекування* – параметрично-ситуаційне відображення свідомістю людини процесу психорегуляції своєї поведінки й одночасно її діяльнісної участі у розвитку конкретної ситуації соціальної взаємодії із середовищем. При цьому здатність особистості вибирати є ключовим утворенням механізму самопроекування, що іманентно забезпечує рух-поступ особистості уперед – до самовдосконалення і самотворення.

Окреслені особливості Я-концепцій майбутніх соціальних педагогів є можливість вивчати через такі параметри як:



Таблиця

*Модель взаємозалежності компонентів, складових, особливостей розвитку, параметрів, показників і методів дослідження Я-концепції майбутнього соціального педагога*

Компоненти і складові Я-концепції (за О.Є. Гуменюк)	Компоненти Я-концепції соціального педагога			Методи дослідження Я-концепції
	інтегральні особливості розвитку	параметри	показники	
<b>Когнітивний:</b> Я-образ – зміст уявлень індивіда про себе	Самовираження: процес знаходження сенсу своїх вчинків і відносин з довкіллям	Пізнавальний потенціал: розумність	Інтелектуальність – самоусвідомлюваність	Методика дослідження самооцінки та визначення індексу задоволення собою (спрощені версії Q-сортування В. Стефенсона, методика дослідження егоцентризму)
<b>Емоційно-оцінковий:</b> Я-ставлення – ставлення до себе у цілому чи окремих сторін своєї особистості	Самоставлення: позитивне ставлення особи до власних навичок, умінь, здібностей.	Соціальний потенціал: самоствердження	Соціальність – самоповага	Методика діагностики міжособистісних відносин та уявлень про себе Т.Лірі
<b>Вчинково-креативний:</b> Я-вчинок – форма розкриття, творення себе	Самореалізація: актуалізація досягнутих рівнів розвитку, результатів діяльності	Конативний потенціал: саморегуляція	Діяльність – компетентність	Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера
<b>Спонтанно-духовний:</b> Я-духовне – пізнання себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя	Самотворення: здатність особистості здійснювати вибір того, що забезпечує постійний розвиток і самотворення	Моральний потенціал: самоздійснення	Адаптивність – творчість, самоактивність – самотворення	Тест-опитувальник А.В. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?», що спрямований на визначення рівня особистісної адаптованості [див. 4]

1) *пізнавальний потенціал – розумність*: мовиться про обсяжне системне утворення, яке забезпечує чітку схему надання інформації, аналітичну і прогностичну діяльності у всіх ланках управління, глибоке і всебічне знання об'єктів соціальної роботи, їх типології та особливостей взаємодії з ними. Оволодіння спеціалістом такою властивістю свідчить про його професійну культуру, коли він серед потрібних навичок, норм, знань, умінь і цінностей обирає ситуаційно найкращі, досягаючи мистецтва вербального і невербального спілкування, високої організації своєї діяльності, яскравого уміння вислуховувати і співпереживати, логічно мислити і правильно та переконливо доносити свої думки і наміри до клієнта, операційної активності й

готовності до ділового контактування з різними категоріями населення;

2) *соціальний потенціал – самоствердження*: це створення умов для мобілізації резервів психічного розвитку учасників діяльності, забезпечення позитивного психологічного клімату в професійній діяльності, створення психоемоційного благополуччя і комфорту, дотримання професійної етики, норм та мови спілкування, котрі прийняті в даному професійному довіллі;

3) *конативний потенціал – саморегуляція*: здатність до накопичення та аналізу власного професійного досвіду, максимальне використання своїх можливостей та їх компенсація, адекватність та економність поведінково-вчинкових фахових дій, спроможність до професійного й особистісного вдосконалення, повнокровного життєздійснення;

4) *моральний потенціал – самоздійснення*: наявне за актуалізації здатності вміння розпочинати вибір, творчо переходити від етапу до етапу будь-якої діяльності, а саме досягати нового якісного рівня життєтворення, що сприяє виникненню і вдосконаленню власної моральної диспозиції у соціумі, тобто що стимулює активне вироблення нових поведінково-вчинкових патернів, відпрацювання умінь самоаналізу професійної діяльності, а також способів вивільнення власного творчого потенціалу.

Компоненти Я-концепції майбутніх соціальних педагогів та їх особливості мають свої показники, які є можливість вивчати з допомогою відповідних методик. Так, показником позитивного розвитку когнітивного компоненту є самоусвідомлюваність, для вивчення якої придатна методика дослідження самооцінки та визначення індексу задоволення собою (спрощені версії Q-сортування) В. Стефенсона і методика діагностики егоцентризму. Соціальна самоповага – показник розвитку емоційно-оцінкового компоненту, для дослідження якого найкраще використати методику діагностики між-особистісних відносин та уявлень про себе Т. Лірі. Вчинково-креативний компонент, який характеризується усвідомленням цінності професійного самовдосконалення та має своїм показником діяльну компетентність, вивчається за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера. Четвертий компонент Я-концепції майбутніх соціальних педагогів – спонтанно-духовний – передбачає зреалізування показникового діапазону у вимірах “адаптивність – творчість” і “само-активність – самотворення”, найповніше розпізнається тестом-опитувальником А.В. Фурмана “Наскільки ти адаптований до життя?” [5].

Отже, запропонована модель дає змогу здійснювати ґрунтовне психологічне вивчення всіх компонентів Я-концепції майбутніх соціальних педагогів, зважаючи на зміст та особливості їхньої професійної діяльності.

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

2. Белінська А. Б. Основы социальной работы: [учеб. пос.] / А.Б. Белінська. – М., 2001. – 228 с.

3. Капська А.Й. Соціальна робота: [навч. пос.] / А.Й. Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

4 Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції в контексті самосвідомості / Уляна Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 120–130.

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

6. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

## СУТНІСТЬ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Уляна ПАЛКА

*У статті різнобічно аргументується теоретико-методологічна важливість для соціогуманітарної сфери суспільства такого категорійного поняття, як “миследіяльність”, введеного в науковий обіг у 1980 році Г.П. Щедровицьким. Водночас аналізуються функції, засадничі складові та можливості застосування цього концепту в обґрунтуванні змісту, форм, методів, засобів і механізмів здійснення професійної миследіяльності соціальним працівником.*

**Актуальність теми.** В умовах динамічних процесів розпаду єдиного соціального, економічного і геополітичного простору та поступового оновлення суспільства постала потреба реконструкції старої і створення нової системи захисту населення, пошуків нових підходів до становлення соціальної роботи. Очевидною особливістю останньої як професії є її універсальний характер, оскільки її змістовий та інструментальний аспекти зосереджують елементи суміжних наукових галузей соціогуманітарної сфери (педагогіки, соціології, психології, культурології тощо). Водночас вона – важливий сегмент реалізації соціальної політики держави, що забезпечує життєвий та ефективний поступальний розвиток суспільства. Вищезазначене й зумовило появу нової професії – “соціальний працівник”.

Соціальний працівник – це посередник між суспільством, соціальною групою, сім’єю та конкретною особою. Він має відповідну професійну підготовку для надання соціально-психологічної допомоги у розв’язанні людиною різноманітних життєвих проблем, а відтак працює на межі особистого і громадського і, головним чином, там, де виникають ускладнення, проблеми, конфлікти.

Проблема миследіяльності сформульована та розв’язана Г.П. Щедровицьким і його філософською школою, нині розвивається науковою школою А.В. Фурмана.

Перший запропонував схему миследіяльності [6, с. 29], другий – її модульно-розвивальну організацію як схему професійного методологування [3, с. 40–69].

Ідея миследіяльності (МД) та її схема належить Г.П. Щедровицькому, що обґрунтовані ним у вересні 1980 року як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його авторської школи у розвитковому форматі *системно-миследіяльнісної методології*. Логіка рефлексивної аргументації полягала щонайперше у розмежуванні реальності діяльності і дійсності мислення. “Світ миследіяльності, нашої практичної діяльності, – пише відомий філософ, – це у мене реальність, реальний світ нашої діяльності, нашої роботи, наших взаємостосунків. А світ мислення – це дійсність, ідеальний світ. І за допомогою комунікації, а потім у згорнутому вигляді завдяки поєднанню чистого мислення з миследіяльністю, людина весь час живе у двох світах – реальному та ідеальному” [цит. за 4, с. 12].

З моменту обґрунтування в 1954–57 роках у рамках СМД-методології спеціальної програми побудови теорії мислення, поданого як діяльність, і доповнення її в наступних роках програмою побудови теорії діяльності основною метою і завданням методологічних розробок у цих сферах стало створення схем, що зображують цілісні теоретичні одиниці мислення, знання і діяльності. Це зміщення свідомо зафіксованих цілей і завдань легко зрозуміти, коли пригадати, що наукове дослідження вимагає як неодмінну вимогу і передумову виділення із загальної “сміслової хмари” розуміннєвої і мисленнєвої роботи ідеальних об’єктів думки й фіксації їх у матеріалі знакових схем [див. 6, с. 29].

**Мета дослідження** – виявити умови і чинники, що впливають на миследіяльність соціального працівника.

**Завдання:** 1) обґрунтувати сутність миследіяльності як поєднання професійних мислення і діяльності; 2) охарактеризувати категорії як інструменти миследіяльності соціального працівника.

**Об’єктом** дослідження є миследіяльність соціального працівника, а його **предметом** – дійсно-реальнісний зміст фахової роботи працівника соціальної сфери.

**Головна концептуальна ідея.** Розвиток аналітичного мислення соціального працівника вимагає формування в нього відповідного понятійного апарату, самої здатності до методологічного мислення. Підкреслимо, що сучасна наука ще не навела ладу в системі понятійного апарату, його обсягу і структури. Понятійно-категорійний апарат охоплює базові поняття і засадничі концепти, які не можна подавати у вигляді їх випадкового чи довільного переліку. Тому потрібні об’єктивні підстави для їх систематизації. З цієї причини наші пропозиції зводяться до спроби впорядкувати і взаємопов’язати не тільки вищеназвані категорійні поняття (“діяльність” і “мислення”). Вживаючи принцип розподілу на “визначальне” і “визначуване” нами рефлексуються ще й такі рівні організації соціуму: *природне середовище – соціокультурне довкілля – економіка – соціальна політика – мораль – право і законність – реальна соціальна робота – миследіяльність*.

**Гіпотези дослідження:** на мислєдїяльнїсть соціального працівника великий вплив має світ науки, тобто сфера ідеальних сутностей, котрі є могутнім засобом аналізу реальності; завдяки творчості і практиці об'єктивна реальність та упредметнена діяльність соціального працівника трансформуються в ідеальні образи і плани дій, а ті, своєю чергою, зазнають зворотного перетворення на предметну дію і самі форми ділового практикування.

**Теоретична основа дослідження.** Особиста причетність до професійного здійснення науково-дослідної роботи неминуче загострює проблему рефлексії сутності та суперечливої взаємодії принаймні двох світів – практики життя, конкретної мислєдїяльності, тобто реального світу нашого щоденного діяння, і мислення, мислєннєвої дійсності, тобто ідеального світу. Тому справжній науковець не лише організує певні комунікативні зв'язки між цими світами реального і дійсного, буденно поєднує мислєдїяльність і чисте мислення, а ще й збагачує і творить світ ідеальних сутностей й у такий спосіб розвиває всесвіт науки з його могутніми засобами аналізу неявних, невидимих і навіть неможливих, законів наскрізь утаємниченої безодні-реальності [див. 2, с. 41].

Воднораз останнє дослідження у царині розвитку ідеї професійного методологування, здійснене М.К. Кубаєвським та А.В. Фурманом [див. 1], вносить більшу ясність у співвідношення основоположних концептів сучасної соціогуманітарної науки і дає змогу визначити засадничі складові мислєдїяльності на будь-який предмет (*рис.*), у тому числі й фахово здійснюваної соціальної роботи.

**Методологічну основу дослідження** становлять напрацювання СМД-методології (Г.П. Щєдровицький і його філософська школа) та вітакультурної методології (концепція професійного методологування А.В. Фурмана і його наукова школа).

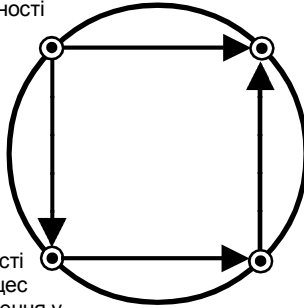
**Основними методами дослідження.** В дослідженні планується використати комплекс різноманітних емпіричних і теоретичних методів, які відповідають меті та поставленим завданням, а саме аналізу та синтезу наукової літератури, змістового узагальнення, критеріального порівняння, системно-функціонального моделювання.

### ПОПЕРЕДНІ ВИСНОВКИ

1. Соціальне знання як значущий матеріал аналітичного мислення соціального працівника має загальні характеристики і свою специфіку як у процесі його освоєння у навчанні, так і під час його практичної реалізації. Специфіка соціальної роботи тут полягає в тому, що воно виробляє свій зміст і змістову структуру, тобто ті складові цього знання, що організуються як наступність їх логічного розгортання. Цей зміст і структура мають своє походження, виявляються і реалізуються у процесі їх функціонування і розвитку. Вони існують у відносинах людей, соціальних груп, трудових колективів, суспільства в цілому. І тільки як наявна реальність вони можуть бути освоєні.

2. Соціальне знання має свою об'єктивну основу, незалежну від суб'єкта, причому як викладача з його соціальними вподобаннями, так і студента з

**1 – розуміння:** мисленнєве відтворення об'єктивного процесу виникнення і формування предмета цілеспрямованих діяльності і мислення



**2 – мислення:** вища форма творчої активності людини, психічний процес суб'єктивного відображення у її свідомості об'єктивного світу

**4 – миследіяльність:** особлива рефлексивна робота людини із пізнання, перетворення, конструювання і власного самотворення, яка здійснюється шляхом суміщення двох світів – ідеального (дійсності мислення) та реального (практичної діяльності, соціальної взаємодії, комунікаційного практикування) і дає змогу створювати форми, методи і засоби методологування

**3 – діяльність:** активна, цілеспрямована, переважно усвідомлена взаємодія людини з навколишньою дійсністю, під час якої вона упредметнює і змінює світ та задовольняє свої потреби

Рис.

*Зasadничі складові миследіяльності*

його навчальним потенціалом. Воно не зводиться до отримання слухачами певного обсягу відомостей, набору соціальних фактів, окремих даних про природу і цілі соціальної роботи. Тим більш – це не сукупність якихось наперед заданих, готових висновків про перебіг тих чи інших соціальних явищ. Назване знання доречно схарактеризувати як “живе”, тобто як те, що актуалізує та збагачує суспільну свідомість кожного громадянина.

3. Усі відомі системні аспекти соціального знання – його генезис, структура, функціонування, розвиток – служать лише матеріалом для вироблення системного розуміння конкретних соціальних проблем особистості, сім'ї, соціальної групи, трудового колективу і миследіяльнісного пошуку шляхів їх розв'язання. Для цього у соціального працівника мають бути добре розвинуті принаймні дві здатності – повноцінної професійної діяльності та досягнення вершин чистого мислення. І саме миследіяльність, яка полягає в мисленому і практичному осягненні й відтворенні життєвих фактів і явищ, у виділенні в них суттєвих ознак і відношень, і є визначальною у забезпеченні успіху повсякденної роботи працівника соціогуманітарної сфери.

1. Кубаєвський М.К., Фурман А.В. Методологування як засіб розуміння смислу // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 49–58.

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

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

4. Фурман А.В. Педагогіка як сфера миследіяльності: [наук. видання]. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с.

5. Щедровицький Г.П. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58-69.

6. Щедровицький Г.П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, знання і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

## ПОНЯТТЯ "ЗНАННЯ" І ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Юрій МОСКАЛЬ

*Освітня система людства сформувалася у середньовіччі й досі не надто змінилася, незважаючи на утвердження і розпад двох суспільно-економічних формацій та однієї фази розвитку. Вона побудована на розриві процесів навчання і діяльності, зорієнтована на унаочнення і монодисциплінарність освітньої взаємодії у класі чи аудиторії. Сучасні студенти досі отримують інформацію під час її прямої трансляції, а перевірка здобутих знань здійснюється під кінець сесій. Ця схема не є оптимальною. Загалом коефіцієнт корисної дії системи освіти у підготовці кадрів для різних сфер суспільного виробництва на сьогодні є невисоким.*

Фахівці вважають, що провідним у XXI столітті має стати інтенсивне, проте коротке навчання. Короткотермінова освіта ґрунтується на дещо іншій логіці – модульних курсах, “глибокому зануренні”, знятті серотонінового бар’єра й активізації пам’яті, діяльнісному підході до освіти, використанні технології організаційно-діяльнісних ігор для розблокування мислення. Такі кроки – зміна контингенту, з яким працює вища освіта, і методів, якими здійснюється викладання, – мають підвищити ефективність освітньої системи, але сутнісно не розв’яжуть проблему кризи онтології.

Пізнання, як і освіта, містить три незалежні й однаково важливі системні діяльності – розпаковування, компактифікації і комунікації. Сьогодні їх баланс зміщений у бік розпаковування. Цей ухил означає, що протилежній операції – компактифікації інформації – не надається належного значення. Отож сучасний світ вочевидь некомпактифікований. Наукове і викладацьке співтовариства не можуть ані правильно навчати, ані коректно спілкуватися з елітами саме тому, що володіють знаннями, не відформатованими у компактну осяжну форму. За кордоном у цій діяльності досягли більшого успіху, але й там методи комунікації знаходяться на невисокому рівні. Тому навіть те знання, яке є цілком компактифікованим (наприклад, вища математика, електродинаміка, спеціальна і загальна теорії відносності,

нейролінгвістичне програмування), не може бути коректно передане наступникам.

Для перетворення ВНЗ в нову освітню структуру слід провести симетризацію за трьома базовими діяльностями та навчитися організовувати і підтримувати зв'язки між ними. Для цього доречно створити *систему управління знаннями*. Треба зрозуміти, що таке компактифікована інформація і який вона має вигляд. У зв'язку з цим методологи науки вводять категорію “знання”. **Знання – це системно організована сукупність наукових дисциплін, що через свою системність володіє власною онтологією.** Різних “знань” загалом шістнадцять, з них тільки три описані, а ще чотири – описані недостатньо. Перевагою радянської освіти було те, що вона трансливала принаймні одне, а іноді і два-три різних, “знання”, давала тенденційну, але все ж таки цілісну картину світобачення.

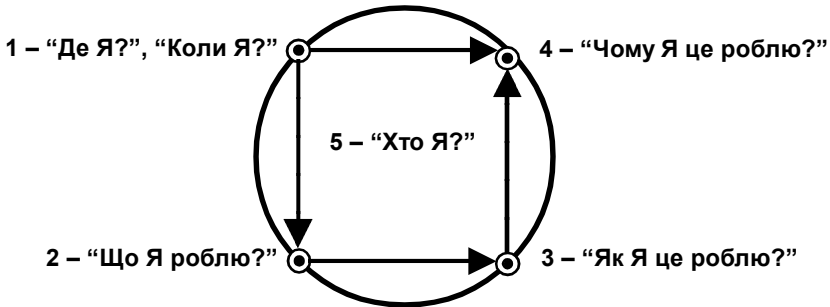
Система “знань” організована ієрархічно і може бути розписана за рівнями, виокремленими Бертраном Расселом [див. 1] (*рис.*). Перший відповідає на питання “Де Я?”. Найпростішим тут є географічне “знання”. Вища його форма, астрономічне “знання”, в сучасному світі ще не сформоване. Географічне “знання” містить наступні наукові дисципліни: географію (у тому числі фізичну, є “точкою збірки” всього “знання” у цілісність), геологію (в таких аспектах, як будова Землі, геохімія, геофізика тощо), метеорологію, астрономію, економіку (політекономія, геоекономіка, глобалістика, світові ринки, валютний ринок, світовий фондовий ринок тощо), політику (міжнародне право, міжнародні відносини, геополітика).

Історичне “знання”, що відповідає на питання “Коли Я?”, охоплює історію, історіографію, хронологію, археологію, психологію, соціологію, лінгвістику, стратегію, мистецтво управління, військові науки, загальну теорію систем, політику та еволюцію як поки що не сформовану науку про утворення розвиткових систем. Саме остання покликана збирати історичне “знання”. До цього ж рівня належить міфологічне “знання” і фізичне “знання” (математика, фізика, астрономія, хімія із їх точкою “зборки” – практикою фізичного експерименту).

Наступний рівень характеризується питанням “Що Я роблю?”. На ньому мають бути презентовані “знання”, відповідні трьом основним формам діяльності – розпаковуванню, компактифікації та комунікації – і чотирьом базовим соціальним процесам – пізнанню, навчанню, управлінню і виробництву. Насправді ці “знання” фрагментарні, організовані однобоко (юриспруденція, адміністрування) або зовсім відсутні.

Краща справа із третім, технологічним рівнем, що відповідає на питання “Як Я це роблю?”. Тут наявне технічне “знання” (математика – обчислювальні методи; фізика – класична механіка, електрика і магнетизм, термодинаміка, фізика твердого тіла та опір матеріалів, основи фізичного експерименту; геологія – сейсмологія, ґрунтознавство, геодезія; географія – природні





*Рис. Система знань, за Б. Расселом, як відповідь на п'ять основоположних запитань.*

зони, клімат; товарні потоки, програмування, адміністрування мереж, живопис, композиція, проектування і дизайн, міське господарство і транспорт, неіснуюча наука про міське антропосередовище та ін.). Особистість, у якої наявне географічне та історичне “знання”, володіє початковою освітою. Якщо додається ще і фізичне “знання”, то можна вести мову про середню освіту. Коли є ще технічне й антропологічне (або економічне) “знання” – освіта вважається середньою системною.

На четвертому рівні постає рефлексія і задається питання: “Чому Я це роблю?”. Цьому рівню відповідає “знання” рефлексії, що охоплює одне або декілька “знань” більш низьких рівнів, мислєдіяльнісну методологію (яка збирає всі “знання”), психологію і загальну теорію систем. Вища освіта – це середня плюс рефлексивне “знання”, тоді як вище системне – це середньосистемне плюс рефлексивне.

На п'ятому рівні питання “Хто Я?” і виникає вище “знання” (онтологічне, трансцендентне). Це “знання” сполучає “знання” нижчих рівнів, “знання” рефлексії, а також математику, фізику, нове, ще не сформоване, і те, що не знайшло “точки зборки” – квантове – знання (теорію ймовірності, математичну статистику, квантову механіку, квантову електродинаміку, квантову теорію поля, квантові ефекти в макросвіті, “квантову” літературу тощо), лінгвістику, музику, філософію, богослов'я. Богослов'я тут вінчає “точку зборки”. Вище “знання” є метою останнього ступеня освіти – глобальної, вселенської.

1. Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы. – М., 1957. – 570 с.

## МОДУЛЬ 13 (2011 рік)

Не завидуй злим людям,  
не бажай бути з ними,  
бо їхнє серце говорить  
про здирство,  
а уста їхні мовлять про зло.  
Дім будується мудрістю,  
і розумом ставиться міцно...  
Мудрий сильніший  
від сильного,  
а людина розумна –  
від повнослого.

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Книга приповістей Соломонових : 24.1–5,5. – С. 733)

## МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ І ПРОЕКТУВАННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК КВАЗІСУБ'ЄКТА РЕАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Анатолій В. ФУРМАН

*У статті вперше, більш ніж після двадцятирічного опрацювання автором проблематики підручника нового покоління, подається методологічна план-карта дослідження модульно-розвивального підручника (МРП) як квазісуб'єкта реальної освітньої взаємодії у системах “учитель – шкільний простір – МРП – учень” і “викладач – освітній простір ВНЗ – МРП – студент”. На основі поглибленого порівняльного аналізу формооб'єктиваційних і психозмістових відмінностей типового підручника та інноваційного, з одного боку, і принципів миследіяльнісного конструювання методологічної план-*

*карти (Г.П. Щедровицький) як найдосконалішого за багато-предметним наповненням і водночас найбільш ємного за повнотою зображення-утілення конкретного об'єкта пізнання чи проектування – з іншого, інструмента професійного методологування створена багатопараметрична, структурно деталізована і теоретично цілісна, картина-модель МРП, що є засадовою для будь-якої повноцінної діяльності у сфері новаторського підручникотворення – науково-дослідної, проектної, освітньої, експертної, художньо-видавничої.*

**МРП як інструмент ефективної освітньої взаємодії.** Під такою назвою, що не тільки підсумувала наші теоретичні та експериментальні напрацювання у цьому напрямку психодидактичного упредметнення за два десятиліття, а й методологічно окреслила перспективи миследіяльно самоорганізованої та рефлексивно прискіпливої думки в осмисленні МРП як феномена наукової творчості й національної культури водночас [див. 21]. Проте півторарічного терміну для неї виявилось достатньо, щоб не задовольнитися вчиненням і здійснити ще один, не менш важливий крок – створити методологічну план-карту дослідження-проектування МРП не як специфічної об'єктивності зматеріалізованої й змертвої культури, а як *прихованої суб'єктивності*, котра вимагає персоніфікованого виявлення, смислового оживлення, інтелектуального вчування-переживання, самоактуалізаційного здушевлення. І хоч ідея МРП як квазісуб'єкта актуальної навчальної взаємодії висловлена нами раніше [див. 22], потім чітко відрефлексована її сутність (саме цей підручник “продукує полісміслові зв'язки під час роботи з ним учня чи студента, створює спільне психосміслові поле їхнього взаємозалежного існування “тут – тепер – повно” й процесно організується як центральна сюжетна лінія *освітнього вчинку*, а результативно – як освітня подія” [21, с. 172]), усе ж її зміст залишився нерозкритий, наявні тезові визначення мають швидше гіпотетичний характер, аніж констатувальний (теоретичний і фактологічний). Тому закономірно постає завдання внести ясність у методологічне розуміння цієї непростой дослідницької проблеми.

**Функції та миследіяльнісний потенціал методологічної план-карти дослідження.** У сферах СМД-методології (філософська школа Г.П. Щедровицького) і професійного методологування [18; 26 і чинні ВК-млини] одним із найдосконаліших засобів є *методологічна план-карта дослідження*, що має низку переваг над іншими відомими у філософії і науці засобами (парадигма, дисциплінарна матриця, план чи програма дослідження тощо). Це повно підтверджує її взаємозалежний набір функцій (*рис. 1*), що організовані нами за принципом кватерності (3+ 1) [18, с. 108–133] і змістовно відображають як авторську характеристику цього засобу Г.П. Щедровицьким [30, с. 664–666], так і її похідні реінтерпретаційні схеми [4; 6; 18].

**1 – Об'єкт-цілевизначальна:**

усвідомлення й побудова своєрідної блок-схеми об'єкта дослідження, його особливого зображення, що має бути розкладений на низку предметів, зважаючи на самобутню природу, методи і засоби його пізнання

**4 – програмово-регульовальна:**

створення названої план-схеми вже не стільки як об'єкта дослідження, скільки як його схеми чи програми, що визначає і координує дослідницьку діяльність наукової школи у певному напрямку творчості і загальнолюдської культури

**2 – узгоджувально-**

**багатоупредметнювальна:** мисленнєве розмежування виявленого об'єкта пізнання-дослідження на сукупність взаємопов'язаних предметів та їх послідовне аналітичне, проектне та/чи експериментальне опрацювання, а також здійснення процедури вивчення у рамках кожного предмета

**3 – рефлексивна:**

професійне чи миследіяльне використання план-карти як винятково ефективного методологічного засобу, що дає змогу організувати дослідження у певному міжпредметному напрямку, підпорядкувати їх узгодженому руху-поступу рефлексивної думки до єдиної мети



**Рис. 1. Головні функції методологічної план-карти дослідження**

Із вищеподаної мислесхеми слідує, що методологічна план-карта має широкий евристичний потенціал у виявленні закономірностей розвитку, функціонування і самоорганізації надскладних, багатопредметно структурованих і динамічно схоплених, соціокультурних об'єктів, котрі чи не вперше у досвіді філософування одержують повноформатне логіко-змістове рефлексивне висвітлення. При цьому, крім власне такого багатомірного і метасистемного методологування, принаймні два джерела названої план-карти в нашому випадку пошукування є передумовами її створення:

п о - п е р ш е, це низка формооб'єктивувальних (тих, що мають переважно формальний характер та об'єктивуються у нормативних актах, приписах або певних соціальних маркерах) і психозмістових (вирізняються неявним чи прихованим, здебільшого ноуменальним, психокультурним або ж суто душевно-духовним наповненням і пов'язані із вершинними досягненнями людського духу) відмінностей типового і МРП, що у повсякденні невиправдано редукуються до зовнішніх та внутрішніх умов-вимог створення традиційного підручника, що вказує на емпіричний шлях підручничо-продукування за панування екстенсивно-інформаційної освітньої моделі;

п о - д р у г е, сукупність мислесхем як засадових інструментів професійного методологування [див. **11; 18**], котрі створені упродовж двох десятиліть у рамках *теорії* модульно-розвивального навчання (скажімо,

періоди освітнього циклу: “інформаційно-пізнавальний – нормативно-регуляційний – ціннісно-рефлексивний – духовний”, універсальні форми організованої причетності особи до творення психокультурного досвіду: “навчання – виховання – освіта – самореалізація” та ін. [13; 20], освітньої діяльності (основні складові психокультури: “поведінка – діяльність – вчинення – спілкування”, види задач: “навчальні – виховні – учбові – освітні” [17; 24; 25], інноваційно-психологічного клімату О.Є. Гуменюк (класи психологічного впливу: “пізнавально-суб’єктивний вплив – нормативно-особистісний взаємовплив – ціннісно-індивідуальнісний самовплив – духовно-універсумне самотворення”, компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції: “когнітивний – емоційно-оцінковий – учинково-креативний – спонтанно-духовний” [5; 6]), модульно-розвивального підручника (міжнауковий аспект підручникотворення: “психологічний – дидактичний – соціокультурологічний – загальнонауковий – філософський”, різновиди експертиз у сфері освіти: “гуманітарна – соціальна – освітня – дидактична – психологічна [23; 27; 28] і які проливають світло методологічно організованих розуміння, мислення та рефлексування на найскладніші проблеми суспільного повсякдення, у тому числі й системи освіти та національного підручникотворення, шляхом узмістовлення спочатку несвідомих першообразів, котрі проникають у свідомість, наповнюються матеріалом осмисленого досвіду і сягають універсальних начал людського духу” [1, с. 44–45], тобто забезпечують рух-поступ методологування від ноуменальних глибин безкрайого небуття-всесвіту до концептів і мислесхем, підносячи зображуване у полі індивідуальної чи колективної свідомості зі світу одного-кратного, минушого, суєтного до царини сакрального, вічного.

У рамках авторської наукової школи здобута низка методологічних планкарт дослідження (МПКД), серед якої найпомітнішими є: МПК освітології [18, с. 148–149], МПКД фундаментально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання [20, с. 174], МПКД інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання загальноосвітнього закладу [6, с. 26–27], МПКД психологічної структури освітнього спілкування [13, с. 105–123]. Воднораз у 2005 році нами спільно із А.Н. Гірняком створена МПКД проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника, що виконує функцію ефективного засобу проблемно-модульної миследіяльності і дає змогу організувати міждисциплінарне експертне вивчення МРП як вітакультурного явища та інструмента ефективної освітньої взаємодії у класі чи аудиторії [див. 28]. Нижчепропонована МПКД МРП виходить за межі експертного упредметнення, а стосується як усього теоретичного світу цього типу інноваційного підручника, так і сфер його наукового проектування, практичного створення і повсякденного використання в освітньому процесі, причому у форматі цілісних навчально-книжкових комплексів як їх центральна психодидактична ланка.

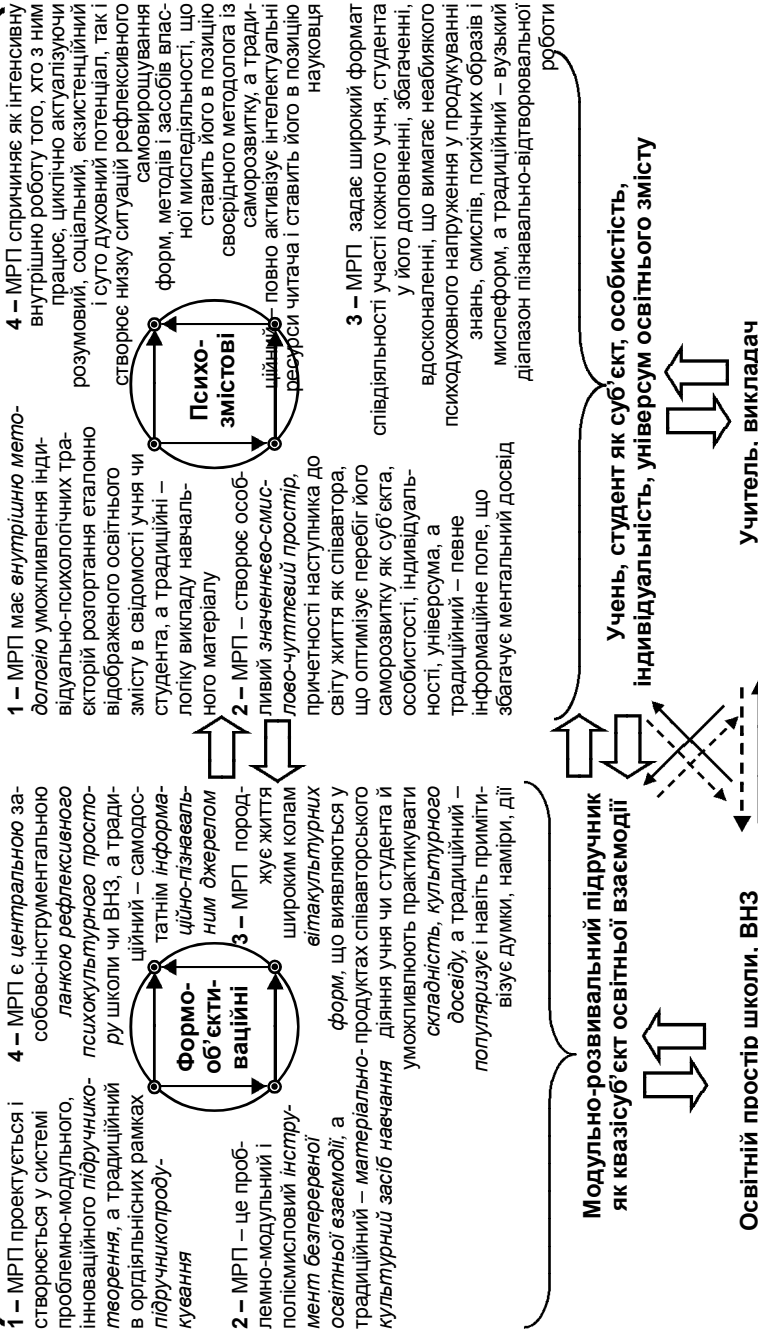
**Фундаментальні відмінності між традиційним і МРП.** Оскільки проблема зазначених відмінностей неодноразово піднімалася та на емпіричному рівні розв'язувалася нами у статтях і монографіях (див. список літератури), то постає завдання не просто узагальнити цей матеріал, що досить ґрунтовно здійснено у попередній публікації [21, с. 173–180], а відшукати такий унікальний спосіб її розв'язку, який би був відчутним кроком уперед на шляху створення *психодидактичної теорії МРП*. Саме така методологічна робота проблемно-модульного характеру й була виконана нами у серпні 2011 року, в підсумку якої й створена модель головних відмінностей традиційного і МРП (рис. 2).

Обмежений змістовий формат цієї розвідки залишає на майбутнє детальне висвітлення кожної із восьми поданих відмінностей між традиційним і МРП. Наразі на цей момент важливо зафіксувати кілька суто методологічних моментів чи штрихів до картини проведення порівняльного аналізу вказаних ознак.

*По-перше*, вкрай евристичним, передусім зважаючи на виконання авторської дослідницької програми професійного методологування [18], видається аналітико-рефлексивне розмежування *формооб'єктивізаційних* і *психозмістових* відмінностей та їх діалектичне взаємодоповнення, що у своєму критеріальному підґрунті синтезують діалектичні пласти форми і змісту, зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, матеріального й ідеального, явного і неявного. Це вочевидь дає змогу позбутися епістемологічної редукції у поясненні переваг МРП, котра закономірно виникає за умови опертя у процесі наукового пізнання лише на пояснювальні можливості виключно однієї із названих діалектичних пар категорій (наприклад: “зовнішнє – внутрішнє”). Причому подане логіко-змістове усистемлення запропонованого вперше й до того ж удало реалізує відомі принципи як словотворення, так і категоріогенезу [див. 19].

*По-друге*, подальшого розвитку набуває створений у рамках чинної наукової школи методологічний засіб, що зреалізує вимоги *принципу подвійної кватерності*, що неодноразово використаний нами [див. 18, с. 86, 130] і представниками школи (Ю.Я. Мединською [12], Г.С. Гірняк [3], А.Н. Гірняком [2] та ін.) в дослідженні складних соціокультурних систем і психодуховних даностей як винятково ефективний рефлексивний інструмент професійного методологування. Річ у тім, що побудова двоїстої мислєсхеми (не за принципом наступності, як подано на рисунках, а паралельності, що утворює куб) дає змогу розмежувати площини типологізованого формального (зовнішнього, об'єктивного) і змістового (внутрішнього, особистісного) знання, де кожна вершина чотирикутника обіймає різні концептні поля й, відповідно, категорії та поняття, що мають певні перехідні форми, змістові інтерференції, значенсві інваріанти, явні та неявні зв'язки між собою. Усе це у взаємодоповненні та гармоніці створює довершену картину чітко упредметненого дослідження, виконану в

**Розвиткове функціонування в освітній моделі модульно-розвивального типу**



*Рис. 2. Головні відмінності традиційного і модульно-розвивального підручника в діалектичній єдності формооб'єктиваційних і психозмістових оптичних вимірів*

постнекласичному стилі теоретизування. Причому важливо, що потенційно створений куб із полюсами 1–1', 2–2', 3–3' і 4–4', будучи поміщеним у сферу як ідеальну зорганізованість-цілісність, не тільки відображає діалектику видимого й невидимого аспектів-процесів в освітній взаємодії учня чи студента і МРП, охоплює широкий горизонт її ноуменально-феноменологічного уреальнення та конкретно-ситуаційної наявності, а й дозволяє методологічно відрефлексувати щонайменше шість четвертинних комбінацій, необхідних для побудови цілісної системи знань про відмінності МРП від типового, традиційного.

*По-третє*, новостворена методологічна модель уможлиблює, звісно, за умов виконання всіх восьми ознак-відмінностей МРП, дію механізму обопільного саморуку мислекомунікації між учнем чи студентом, котрий тенденційно самоактуалізується в наступності образів суб'єктивної реальності як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум (В.І. Слободчиков) та дотичним до його діяльної свідомості значеннєво-смысловим матеріалом МРП, котрий не просто “оживає” у психоекзистенції того, хто з ним працює, а циклічно проживається останнім як певний фрагмент софійно організованого соціокультурного досвіду людства, нації чи етносу. Іншими словами, саме у такий спосіб у юного освітянина виникає, а в термінології М.К. Мамардашвілі “стається думка... як акт існування справжньої внутрішньої свободи”, котру не можна зімітувати, нав'язати, сформувати; вона має статися як деякий “вогненний стан буття”, як тривалість [10, с. 366]. Тут думка – центральна ланка внутрішньої роботи інтенсивного мислення того, хто увійшов у тісний смислообразотворчий контакт із МРП і приречений: а) відчутти й усвідомити себе живим в усіх вітапсихологічних вимірах повсякдення, б) “здійснитися у всій повноті власних сил і потенцій” і в) наповнитися екзистенційною органікою, щораз новою, впадання-занурення у розуміння, осмислення, творення й рефлексування світу, навколишніх і себе самого.

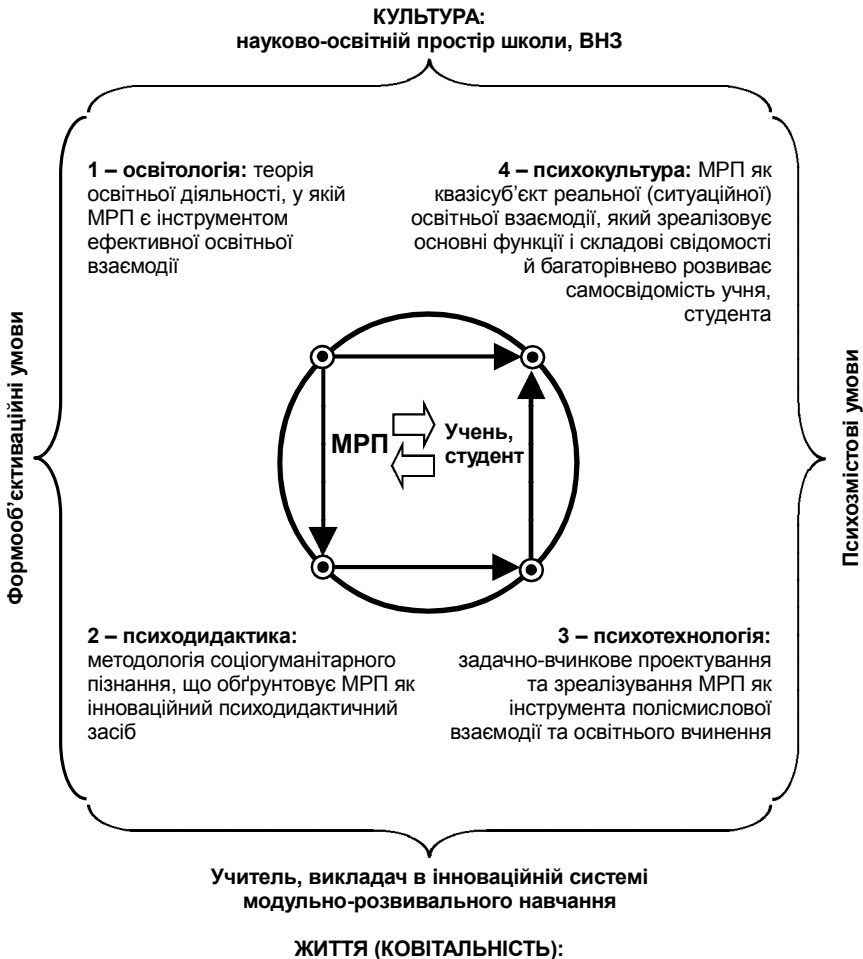
У цьому сенсі проблемно-модульна організація полікодованого змісту МРП є одночасно “засобом саморозвитку” (Г.П. Щедровицький [15, с. 179]) і “зряддям перетворення, зброєю свободи” (М.К. Мамардашвілі [15, с. 369]). Причому, з боку цього підручника надходять полісмыслові інтенції, що уреальнюють його квазісуб'єктивність потенційної актуальної освітньої взаємодії, а з боку учня (студента), у форматі модульно-розвивального уциклічення *освітньої діяльності*, поетапно виявляються пошукова пізнавальна, соціальна, ціннісно-рефлексивна та духовна активності, що не лише уреальнюють проблемну полідіалогічність його свідомості і самосвідомості як *повноцінного співавтора* МРП, а й актуалізують перебіг по-різному узмістовлених *освітніх дій*, котрі є етапами постановки і розв'язання певної *освітньої задачі* й у підсумку внутрішньо організуються як *освітній учинкоподія* у діалектичній онтофеноменальній єдності його ситуаційної, мотиваційної, дійової та післядійової складових [див. детально 17; 25; 29].



*По-четверте*, МРП у стратегічно-тактичній роботі з ним розвиває не емпіричну й не лише теоретичну, проектну та вартісну, а *трансцендентальну свідомість* особистості, тобто, постійно підтримуючи її можливість стати внутрішньо вільною у самоздійсненні, дає змогу подумки виходити за межі відомого, пізнаного, освоєного досвідом. І такий рух-поступ вільно пульсуючої думки-комунікації, у якому МРП виконує роль своєрідної нитки Аріадни, що забезпечує вихід з Лабіринта незнання, приводить до *впізнання чи смислового осягнення* донині неявного. Пройшовши чотири періодний шлях модульно-розвивального циклу все більш глибокого й обсяжного впізнання непізнаного з допомогою незавершених, повно проблемних і внутрішньо діалогічних, сторінок цього нетипового підручника як квазі-суб'єкта освітньої взаємодії, учень, студент раніше чи пізніше потрапляє у точку-місце джерельної думки, екзистенційної свободи, саморозкриття власного прихованого потенціалу і на вершині актуалізації себе – самотворення. Типова картина освітньої взаємодії тут така: розпочавши зовні невинну подорож сторінками МРП, він ще нічого нового не знає. “Знання, – зауважує в дещо іншому змістовому контексті Мераб Мамардашвілі, – з’являються потім, немов би зворотним ретроактивним ходом”, коли стане вільним у своєму естві бути “тут – тепер – повно” й зреалізує свою “здатність до такого руху-діяння, що названа у філософії т р а н с ц е н д у в а н н я м” [10, с. 368]. Саме так процесно та результативно розвитково постає трансцендентальна свідомість наступника як своєрідна кристалізація його внутрішнього психодуховного світу позамежових даностей (Всесвіту як такого, життя як екзистенції, добра самого по собі, духовності як реальності вищого порядку та ін.). Це означає, що він здатний подумки-образно осягнути найскладніший феномен та акти буття у їх учинковій психософійності [14, с. 7–14, 84–85, 174–176], а не окремо об’єкти, предмети, маркери повсякдення.

**Особливості створення, структури та змістового наповнення методологічної план-карти дослідження і проектування МРП.** Для досягнення мети цієї методологічної розвідки нами здійснено чотири кроки, що забезпечили успіх як названого упредметнення, так і відповідних вимог до побудови нижчепропонованої план-карти як наддосконалого інструменту професійного методологування у царині сучасної науки і сфері культури.

**Перший.** Перехід від запропонованої нами свого часу (1994) у рамках моделі Школа розвитку “методологічного квадрата” науки (“теорія – методологія – технологія дослідження – експериментальна практика”) до його конкретно-тематичного втілення в теоретичному форматі МРП як мислєсхеми поаспектного пізнання-проектування-творення-застосування останнього: “освітологія – психодидактика – психотехнологія – психокультура”, причому з відповідним інваріантним результатом розуміння сутності, проектних, конструкторських та методичних можливостей роботи з ним як учителя чи викладача, так і учня чи студента.



*Рис. 3. Обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів дослідження і проектування МРП логіко-змістовими засобами та миследіяльними інструментами вітакультурної методології*

**Другий.** Своєрідне вміщення запропонованої мислесхеми у чотири-полосний, точніше – чотиристоронній, контекст, де ліва сторона охоплює формооб'єктивні умови, права – психозмістові, нижня – форми людського усупільненого життя (тобто ковітальність), верхня – здобутки культури. Таким чином одержуємо *рефлексивне обґрунтування четвертинного набору моделей-конфігураторів* дослідження і проектування МРП у лоні вітакультурної методології (*рис. 3*). Водночас зауважимо, що

<b>Освітологія МРП</b>				
<i>Періоди та етапи функціонування цілісного модульно-розвивального орапроцесу</i>	<b>Інформаційно-пізнавальний:</b> настановчо-мотиваційний і змістово-теоретичний	<b>Нормативно-регуляційний:</b> оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний	<b>Ціннісно-рефлексивний:</b> системно-світоглядний і ціннісно-естетичний	<b>Духовно-креативний:</b> духовно-естетичний і спонтанно-креативний
<i>Універсальні форми організованої трансляції культури та їх процесно-результативна суть</i>	<b>Навчання:</b> пошукова пізнавальна активність – знання й уміння	<b>Виховання:</b> система ставлень, суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	<b>Освіта:</b> актуалізований фрагмент етнонаціонального чи загальнолюдського досвіду – знання, уміння, норми, цінності	<b>Самореалізація:</b> максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
<i>Тип проблем і проблемних ситуацій, що підлягають осмисленню та розв'язанню, їх переважальний розв'язковий вплив</i>	<b>Наукові:</b> розумовий, у т. ч. інтелектуальний, когнітивний, розвиток	<b>Соціальні:</b> соціальний, у т. ч. моральний, гуманний, розвиток	<b>Світоглядні:</b> загально-культурний, у т. ч. ціннісно-смісловий та екзистенційний, розвиток	<b>Філософські (“вічні”):</b> духовний, у т. ч. естетичний, креативний, розвиток
<i>Основні психомистецькі технології модульно-розвивального навчання</i>	<i>Проблемно-ситуативна</i> технологія добування знань	<i>Критично-регуляційна</i> технологія нормування знань, культурного досвіду	<i>Вартісно-світоглядна</i> технологія поширення здобутого соціально-культурного досвіду	<i>Духовно-креативна</i> технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
МРП – інструмент ефективної взаємодії				

**Рис. 4. Модель-конфігуратор освітології МРП**

насправді подана мислесхема, як і будь-яка інша, характеризується постнекласичними ознаками раціональності, що означає неочевидне: вона відображає сферу з уміщеними в неї четвертинними сегментами, де немає ні верху, ані низу, ні лівого боку, ані правого. Але саме названі її два базових полюси (“життя” і “культура”) вказують на зреалізування вимог вітакультурного підходу, одночасно підтверджуючи його високу евристичність.

**Третій.** Побудова чотирьох моделей-конфігураторів (у термінології Г.П. Щедровицького [29, с. 652–663]), кожен із яких обіймає у певному аналітико-рефлексивному ракурсі синтез знань про МРП як про об'єкт дослідження і проектування, що розподілений на чотири упредметнення (див. *рис. 4–7*). У результаті здійснення такої методологічної роботи із конфігурування різнодисциплінарних знань про МРП створені: а) його

<b>Психодидактика МРП</b>				
<i>Психодидактичні цілі</i>	Формування внутрішньої мотивації і здійснення теоретичних (змістових) узагальнень	Оцінювання повноти розуміння набутих знань і доручення учнів до нормонаслідування і нормотворення	Систематизація особистісних знань учнів в контексті збагачення їх пізнавальної картини світу і розвиток критичного мислення і творчої рефлексії як індивідуальності	Гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання та самозбагачення і самореалізування найкращих помислів, прихованих здібностей, благородних устремлінь
<i>Девіз і завдання для учня, студента</i>	<i>“Привіт проблемо!”</i> , пошук невідомого у відомому	<i>“Еврика! Я знаю і вмію”</i> ; культурне освоення довкілля через нормонаслідування	<i>“Я знаю, можу, вмію і ціную”</i> ; ціннісно-сміслове осягнення освітнього змісту	<i>“Ура! Я знаю, вмію і творю”</i> ; наповнення себе любов'ю і мудрістю
<i>Психодидактичні умови</i>	Створення навчальної проблемної ситуації та пошук способів її розв'язку	Зняття навчальної проблемної ситуації шляхом виконання завдань і вправ та пошук обставин конструктивного застосування теоретичних знань на практиці	Актуалізація ментального досвіду в контексті загальнолюдських надбань і створення сприятливого рефлексивно-діяльнісного клімату (простору) мужсуб'єктних стосунків	Психодраматичне моделювання ситуацій самобутнього творення, фантазування, сприймання музики тощо і спрямоване продукування переживань, думок і матеріалізованих надбань та їх презентація учнями, студентами
<i>Найважливіші результати модульно-розвивального навчання</i>	Формулювання навчальної проблемної задачі та суб'єктивне відкриття законів, закономірностей, наукових фактів	Первинне осмислення нормативно заданого теоретичного матеріалу і внутрішня організація здобутих знань як нормативних, соціально адаптованих	Перехід від часткових до широких узагальнених, від окремих до загальнолюдських норм та умінь, удосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції як результат залежного взаємооцінювання вчителя і учнів, викладача і студентів	Колективне та індивідуальне творення образів, думок, слів, вражень, учинкових дій, у контексті збагачення сенсу життя, а також написання творів, учнівських міні-підручників, поезії, музичних творів, а також демонстрування продуктів творчості
МРП – інноваційний психодидактичний засіб				

**Рис. 5. Модель-конфігуратор психодидактики МРП**

інваріантні структурно-функціональні моделі, що фіксують різні контексти дослідження, розуміння, проектування, конструювання, експертизи, використання; б) сегменти довершеного теоретичного знання, що одержані на основі цих моделей і, хоча є гіпотетично істинними, все ж уможлиблюють їх перетворення у практико зорієнтовані, тобто ті, що із знакової ідеальної форми можуть бути трансформовані на реальні об'єкти практики у рамках інноваційного підручникотворення. Це і “є основним процесом життя знань,

<b>Психотехнологія МРП</b>				
<i>Ортехно-логічні етапи постановки та розв'язування освітньої задачі</i>	<b>Аналітичний:</b> аналіз та оцінка наявної проблемної ситуації і формулювання самої задачі	<b>Проектний:</b> окреслення способів розв'язку сформульованої задачі, розробка проекту чи задуму її розв'язку	<b>Виконавчий:</b> реалізація задуму та практичне втілення конкретного проекту розв'язку освітньої задачі	<b>Рефлексивний:</b> самозвіт про ефективність своїх дій під час постановки і розв'язання задачно організованої проблемної ситуації
<i>Сфери життє-реалізування та основоположні стратегієми постановки-розв'язування освітньої задачі</i>	<b>Пізнання:</b> добування соціокультурного досвіду та утвердження соціально-практичної поведінки	<b>Нормування:</b> <i>розширення меж соціально-компетентної діяльності та набуття особливих властивостей (відповідальність, моральність тощо)</i>	<b>Поцінування:</b> <i>збагачення соціокультурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності конкретного вчинку-події</i>	<b>Самопізнання:</b> <i>саморозвиток Я духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття однієї із надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо</i>
<i>Компоненти освітнього вчинку як актуалізовані механізми складового самотворення позитивної Я-концепції (за О.Є. Гуменюк)</i>	<b>Ситуація</b> як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, що актуалізує <i>когнітивну</i> складову (Я-образ)	<b>Мотивація</b> як перехід ситуації в мотивацію, що актуалізує <i>емоційно-оцінкову</i> складову (Я-ставлення)	<b>Дія</b> , тобто конкретний <b>вчинковий акт</b> , як психологічна готовність і привід його здійснення, що актуалізує <i>поведінкову</i> складову (Я-вчинок)	<b>Післядія</b> як рефлексія події та результату освітнього вчинку, що актуалізує <i>спонтанно-креативну складову</i> (Я-духовне)
<i>Розвиток образів суб'єктивної реальності в центруванні на різних аспектах психокультурного зростання учня, студента</i>	<b>Суб'єкт</b> добування теоретичних знань як поширювач <i>пошукової поведінки</i> : <b>когнітивний</b> розвиток	<b>Особистість</b> як нормотворець наукових знань і навчальних умінь у процесі здійснення освітньої <i>діяльності</i> : <b>соціальний</b> розвиток	<b>Індивідуальність</b> як носій ідей, ідеалів і цінностей під час конкретно-ситуативного втілення освітнього <i>вчинкового акту</i> : <b>психосмисловий</b> розвиток	<b>Універсум</b> як вища психодуховна інстанція, котра утверджує саморозвиткову причетність людини до святості вічності: <b>духовний розвиток</b>
МРП – інструмент полісміслової взаємодії та освітнього вчинення				

**Рис. 6. Модель-конфігуратор психотехнології МРП**

тобто тим, що показує, у чому саме вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне кажучи, створюємо...” [Там само].

**Четвертий.** Уявне зведення чотирьох запропонованих моделей-конфігураторів у цілісну структурно-функціональну єдність – *методологічну план-карту дослідження і проектування МРП*, що дає змогу створити – спочатку мисленнєво, а потім діяльнісно – цей інноваційний підручник шляхом методологічного синтезу різнопредметних міждисциплінарних

<b>Психокультура МРП</b>				
<i>Аспекти професійного спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну (за О.Є. Гуменюк)</i>	<b>Комінікативний:</b> як інформаційний обмін – виконує функцію зняття освітніх су-перечностей, надає значень і смислів поведін-ковій активності кожного	<b>Інтерактивний:</b> як діловий обмін – є засобом впорядкування відносин і регулює спільну нормотворчу діяльність професіоналів	<b>Перцептивний:</b> як психо-смісловий обмін – виконує функ-цію цілепокла-дання і взаємо-розуміння між партнерами чи опозиціонерами	<b>Спонтанно-інтуїтивний:</b> як самосенсовий обмін – стиму-лює саморозви-ток і саморозу-міння учасника взаємодії, котрий здійснив освітній вчинок
<i>Класи організаційного впливу (за О.Є. Гуменюк) та переважання образів суб'єктивної реальності того, хто працює за МРП</i>	<b>Пізнавальна-суб'єктний вплив:</b> груповий та індивіду-альний суб'єкт миследіяльної поведінки	<b>Нормативно-особистісний взаємовплив:</b> локалізований простір мисле-діяльнійсної та діяльнійсної боротьби <i>особистостей</i>	<b>Ціннісно-інди-відуальнійсний самовплив:</b> самовизначення учня (студента) шляхом індиві-дуальнійсного уможливлення та об'єктивації результатів освітніх вчин-кових дій	<b>Духовно-універсумне самотворення:</b> психодуховно насичене універсумне плекання нових мисленневих образів, дійсностей, світів у формі схем, проєктів, моделей тощо
<i>Домінуючий та похідні механізми психокультурного розвитку</i>	<b>Занурення:</b> здивування, сприймання, аналізування, порівняння, мотивування, вивчення	<b>Інтеріоризації:</b> добування, оцінювання, осмислення, нормування, проєктування, використання	<b>Екстеріоризації:</b> збагачення, означення, осмислення, рефлексування, конструювання, вчинення	<b>Вивільнення:</b> самопізнання, ві-рування, об'єкти-вування, само-ствердження, самореалізація, самотворення
<i>Домінантні функції і складові свідомості та актуалізовані рівні самосвідомості</i>	Відображувальна (пізнавальна) – значення – епістемний	Регулятивно-оцінювальна – <b>біопсиходина-мічна тканина</b> – соціетальний	Рефлексивна – <b>смисли</b> – вчин-ково-інтерналь-ний або <b>екзис-тенційний</b> , у т. ч. ціннісний	Породжувальна (творча, креативна) – <b>почуттєва тканина</b> , у т. ч. <b>чуттєві образи</b> – <b>інтегративно-рефлексивний</b>
МРП – квазісуб'єкт ситуаційної актуальної освітньої взаємодії				

**Рис. 7. Модель-конфігуратор психокультури МРП**

знань про нього. У підсумку його *освітологія, психодидактика, психотехнологія і психокультура* постають не розмежованими, а логічно, змістовно та функціонально згармонізованими, вищою мірою цілісними. Фактично отримуємо ще один вектор розвитку *юнгіанського принципу кватерності*, крім раніше згаданого варіанту його подвоєння, – *мегакватерність*, у якому четвертий складник виконує інтеграційну функцію, себто вказує на те, що саме різні форми, методи і техніки психокультурного практикування МРП і становлять підсумок усієї проблемно-модульної роботи як “над” цим підручником, так і “з ним”. Але найголовніше те, що цей четвертий компонент, синтезуючи та знімаючи

формозмістове наповнення трьох базових, уможлиблює *повноцінне квазі-суб'єктне життя МРП* у свідомості учня чи студента як центральної ланки його індивідуального світу Я. Головно мовиться про гірлянди психосмислових утворень, мисленневих та почуттєвих форм, котрі актуалізуються завдяки проблемно-модульній логіці розгортання освітнього змісту названого підручника як стимульного матеріалу до багатоваріантного ситуювання, внутрішнього мотивування, здійснення різноциклічних учинкових дій та продукування саморозвиткових психодуховних образів, схем, інтенцій.

Окремо підкреслимо той момент, що обстоювана методологічна планкарта МРП, виконуючи низку функцій (див. попереду), є засобом мислєдіяльності організації не лише дослідження цього підручника як вітакультурного явища, а й інструментом його проектування, експертизування, експериментування та досвідного використання в реальному навчальному процесі середньої і вищої школи. Отож вона задає рамкові методологічні умови ефективності як теоретичної роботи, так і науково-проектної, експертної, психодидактичної і суто досвідної – вчительської та викладацької.

Насамкінець цього методологічного пошукування визначимо основні лінії майбутніх розвідок *особливостей* пропонованої план-карти, що вимагають детального вивчення та рефлексивного опрацювання:

- МРП як засіб та умова реалізації психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання;
- психодидактичний канон МРП;
- проблемно-задачна організація змісту і структури МРП;
- МРП як проект освітнього вчинку учня, студента;
- МРП як чинник розвитку проблемної свідомості того, хто з ним працює;
- можливості МРП та умови їх реалізування у психокультурному становленні особистості;
- ноуменально-феноменальний формат актуалізації МРП психосмислового поля особистості студента;
- самоактуалізаційний потенціал МРП;
- аксіопсихологічні горизонти МРП;
- МРП як чинник збагачення духовного досвіду особистості та ін.

1. *Аверинцев С.* Софія-Логос. Словник. – 3-є вид. – К.: ДУХ і ЛІТЕРАТУРА, 2009. – 650 с.

2. *Гіряк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис. . . канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-тет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.

3. *Гіряк Г.* Обґрунтування понятійно-категорійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 171–186.

4. *Гуменюк О.* Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.

5. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

6. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підр. і посібн., 2008. – 304 с.
7. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.
8. *Кучеренко С.* Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості підлітків та юнаків // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.
9. *Кучеренко С.* Розвиток самосвідомості юнаків засобами колірної тренінгу // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 120–136.
10. *Мамардашвили К.М.* Как я понимаю философию: 2-е изд. – М.: Прогресс, Культура, 1992. – 415 с.
11. *Мединська Ю.Я.* Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 47–52.
12. *Мединська Ю.Я.* Інтегративний характер освітології // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 10–12.
13. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
14. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з Дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
15. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
16. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
17. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
18. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
19. *Фурман А.В.* Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–58.
20. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
21. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 171–182.
22. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент полісеміолової взаємодії // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28-29 жовтня 2009 р.) / М-во освіти і науки України Акад. пед. наук України [та ін.]. – Кіровоград: КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2009. – С. 84–92.
23. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
24. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психодидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 164 с.
25. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як мета система // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3-4. – С. 20–58.
26. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
27. *Фурман А.В., Гіряк А.Н.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.
28. *Фурман А.В., Гіряк А.Н.* Методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 5. – С. 28–35.
29. *Фурман А.В., Надвична Т.Л.* Методологічне обґрунтування моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу як системи навчальних задач // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 4–8.
30. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. пол., 1995. – 760 с.



## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КАТЕГОРІЙНОЇ МАТРИЦІ СУЧАСНОЇ СОЦІОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Віталій БІСКУП

*В контексті конструктивного огляду категорійних моделей і схем сучасної соціології теоретико-методологічному переосмисленню підлягає категорійний лад соціологічної теорії, що організований у вигляді матриці. Остання створена за канонами вітакультурного підходу в соціогуманітарній науці та за принципами авторського досвіду професійного методологування у різних сферах суспільного виробництва. Це означає, що соціальна реальність рефлектується з допомогою філософських категорій “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне” у двох системах координат, тобто бінарно за рівнями організації соціологічного знання, а саме за обсягом (мікро-, мезо-, макро- і глобальної соціології) і за упредметненням (теоретична, методологічна, прикладна, емпірична соціологія). У такий спосіб не лише вперше створюється категорійна матриця сучасної соціологічної теорії, а й методологічне обґрунтування одержують логіко-змістові процедури її творення-конструювання.*

Дискусія про методологічну невпорядкованість категорій і понять, яка нині панує навколо сучасної соціологічної теорії, була і залишається провідною темою міркувань як класиків самої соціології, так і сучасних науковців, які продовжують працювати на ниві розвою світової та вітчизняної соціологічної думки. Скажімо, знаний американський соціолог Дж. Тьорнер, аналізуючи стан сучасної соціологічної теорії, справедливо зауважує, що існують теорії, які претендують на роль всезагальних (inclusive), а їх претензії часто є надмірними, особливо у тих випадках, коли теоретики стверджують, що саме їх науковий підхід здатний пояснити всю об’єктивну реальність і є єдино прийнятною теоретичною конструкцією. Так, “... у переліку тільки декількох з цих перспектив, – як стверджує вчений, – знаходимо: традиційний функціоналізм і неofункціоналізм, різноманітні форми символічного інтераціоналізму, рольову теорію, драматургію, бігевіористські, утилітаристські і структуральні версії теорії обміну, різноманітні структуралістські теорії, включаючи синтез мереж, математичні моделі, макроструктуралізм, мікроструктуралізм і теорію систем, а також такі типи структуралістського аналізу, як теорія структурування і структуралістський менталізм, різні типи феноменології та етнометодології”.

Окрім безмежної кількості теоретичних підходів до пояснення суті соціальної реальності, “прихильники різноманітних соціологічних орієнтацій часто дивляться один на одного з підозрою, якщо не із сарказмом. Більше того, соціологи, які практикують у межах одних і тих самих орієнтацій, часто вдаються до образ і піддають критичному розгляду діяльність своїх колег” [8, с. 103].

За таких обставин, вочевидь, **важливим завданням** залишається конструювання такого *категорійного апарату соціологічної науки*, який був би життєздатним та дієвим в описі всіх аспектів соціального життя, поєднував у собі різні рівні організації соціологічного знання, причому як за обсягом, так і за упредметненням.

Узгодження категорійного апарату соціологічної науки лежить у площині *соціологічного метатеоретизування* та розвитку *метасоціології*. За визначенням Г.В. Осипова [3, с. 73] метасоціологія – це аналіз існуючих епістемологічних та методологічних структур соціології загалом, так само як і її різних компонентів – концепцій, теорій, моделей, методів тощо. Відмінність метасоціології від соціології полягає у тому, що об’єктом соціології є соціальна реальність, а об’єктом метасоціології – сама соціологія. Американський соціолог Дж. Рітцер [5, с. 38] визначає метатеоретизування як систематичне вивчення структур, які знаходяться в основі соціологічної теорії. Вчений виокремлює три типи такого метатеоретизування: а) як прелюдія до розвитку соціологічної теорії (Мпр), б) як досягнення більш глибокого розуміння соціологічної теорії (Мп), в) як створення об’єднуючого теоретичного напрямку (Мо). Очевидно, що конструювання взаємоузгодженої, структурно та функціонально виваженої категорійної матриці сучасної соціології пронизує всі зазначені рівні метатеоретизування, оскільки задає згармонізований логіко-змістовий формат у використанні та розумінні понять, що є засадничими для розуміння об’єкта і предмета соціології.

Головне, щоб категорійна матриця поєднувала у собі такі категорії, які б уможливили аналіз соціальної дійсності у всій її багатоаспектності, багаторівневості та поліконтекстуальності. Спроба створити своєрідний “путівник” є складною, а інколи і невдячною, справою, оскільки кожен науковець, який прийняв своїм завданням описати світ, витворений чи витканий із мережі соціальних взаємодій, матиме свій набір категорій, одні з яких вважатимуться базовими, вихідними, інші – другорядними, похідними. Інша проблема полягає у тому, що, використовуючи одні й ті ж категорії, різні дослідники матимуть різноспрямовані думки стосовно того, яке смислове наповнення вони в неї будуть вкладати. Так, скажімо, інтерес до “соціальності” відображається у багатоманітні її тлумачень і стимулює представників найрізноманітніших галузей знань звертатися до аналізу даної категорії [4].

Російський учений Г.П. Орлов зауважує, що концептуальний апарат з базовою системою категорій соціології мав би виконувати принаймні дві функції: 1) сприяти пізнанню суспільства як цілісної системи (макро- та мікро-

загального й особливого, об'єктивного і суб'єктивного, соціального та індивідуального), 2) розробляти інтернаціональну соціологічну мову глобального наукового дискурсу та професійного спілкування. Це передбачає нелегку процедуру зведення понять і категорій до досить чіткої сукупності термінів. Причому самі категорії – це ще не система суджень (визначень, дефініцій), а лише знаки-символи, головню з латинськими коренями, які вимагають конвенціонально прийнятого інваріантного змісту [2].

Вочевидь спроба певним чином згрупувати, взаємоузгодити між собою різноманітні категорії не є принципово новою. Так, у підручнику “Соціологія” за редакцією В.Г. Городяненка виокремлюються такі групи категорій [7, с. 19]: а) ті, що пояснюють *статичку суспільства*, його структуру з виокремленням її основних підсистем та сегментів (“соціальна спільність”, “соціалізація”, “особистість”, “соціальна група”, “соціальна верства”, “соціальна стратифікація”, “соціальний контроль”, “соціальна поведінка” та ін.); б) ті, що характеризують *динаміку суспільства*, його основні зміни (причини, характер, етапи тощо) і вказують, як змінюється соціальний об'єкт, якими є особливості його розвитку (“соціальний розвиток”, “соціальний прогрес”, “соціальна трансформація”, “соціальний рух”, “соціальна мобільність” та ін.). Водночас більш поширеним, на думку авторів посібника, є підхід, за яким виділяють три групи категорій: 1) загальнонаукові категорії у соціологічному заломленні (“суспільство”, “соціальна система”, “соціальний розвиток” тощо); 2) безпосередні соціологічні категорії (“соціальний статус”, “стратифікація”, “соціальний інститут”, “соціальна мобільність” тощо); 3) категорії дисциплін, суміжних із соціологією (“особистість”, “сім'я”, “соціологія політики”, “соціологія економічного життя” тощо).

Білоруським соціологом Г.В. Давидюком категорії соціології розмежовано на два класи – *методологічні* та *процедурні*, що закономірно утворюють їх дві групи. Зокрема, до методологічних належать [1, с. 82] категорії, що характеризують: а) соціальні спільності (“соціальна спільність”, “соціальна група”, “соціальний клас”, “соціальна верства”), б) соціальні зв'язки (“соціальні дії”, “соціальні відносини”, “соціальний контроль”, “соціальні інститути”), в) соціальні процеси (“соціальні переміщення”, “соціальна активність”, “змагання”), г) соціальний розвиток (“соціальні зміни”, “зростання”, “розвиток”, “деградація”, “рух”). Водночас до класу процедурних категорій віднесені ті, які вживаються тільки при здійсненні польових робіт (“техніка дослідження”, “методика дослідження”, “емпірична інтерпретація понять”, “соціологічне інтерв'ю”, “анкетування”, “опитування”, “інтерв'ювання” тощо).

Г.П. Орлов диференціює соціологічні категорії на три блоки. Перший охоплює власне соціологічні, родові категорії, що утворюють логіко-методологічну і теоретичну основи соціології (“соціальне”, “соцієтальне”, “соціум”, “соціальна структура”, “соціосистема”, “відтворення”, “взаємодія”, “спільнота”, “клас”, “стратифікація”, “мобільність”, “ідеальний тип”, “соціальна

ідентифікація” тощо), другий – сукупність категорій, понять і термінів, які є міжпредметними, запозиченими соціологією з інших наук, і які лише в контексті соціологічного аналізу можуть входити до категорійного апарату соціології (наприклад, “держава”, “управління”, “девіація”, “злочинність”), третій – загальнонаукові поняття, що відображають в основному теоретико-методологічні та епістемологічні аспекти соціологічного знання, щонайперше загальні методологічні категорії, принципи пізнання, спеціальні концепти-поняття, властиві концепціям “середнього рівня”, і конкретно-соціологічні, що стосуються безпосередньо емпіричного дослідження (“об’єкт”, “предмет”, “структура”, “функції”, “репрезентативність”, “верифікація” та ін.) [2, с. 111–112].

Вищевикладене створює ілюзію достатньо ґрунтовного наукового осмислення проблеми виокремлення ключових категорій соціології та зведення їх у ту чи іншу систему чи принаймні наступність. Проте, зважаючи на критеріальний різнобій систематизаційних схем категорійного облаштування сучасної теоретичної соціології, очевидно, що ця проблема далека від прийнятного розв’язання, адже групування та класифікація категорійних понять здійснюється або умоглядно, тобто суто засобами теоретизування, або з позицій здорового глузду, себто шляхом активізації досвідного потенціалу конкретного дослідника в розуміннєвому осягненні процесів, явищ, станів і тенденцій зміни соціальної реальності, котрі отримують те чи інше понятійне визначення.

Отож, щоб навести категорійний лад у сучасній соціологічній теорії *потрібно насамперед віднайти адекватний методологічний підхід, використати його принципи і мислесхеми як інструмент рефлексивного методологування*, що уможливив би логіко-системне поєднання між собою категорій соціології, відмінних за обсягом, змістом, значення і, відповідно, смисловим наповненням. Із зазначеними проблемними завданнями, як показує десятирічна практика різноупредметненого метатеоретизування одного із авторів, успішно справляється *вітакультурний підхід*, що реалізується у контексті професійного методологування [див. 9]. Зокрема, ще у 2001 році, на основі низки мислесхем психокультурного спрямування, що втілюють вимоги *принципу кватерності* у соціогуманітарній науці (К.Г. Юнг), уперше була створена категорійна матриця українського менталітету у сфері національної культури [див. 10, с. 35]. Згодом, у 2006 році, технологія створення категорійної матриці знайшла обґрунтування в лоні *типологічного підходу* як точного, досконалого і водночас складного інструменту рефлексивного методологування у гармонійному взаємодоповненні його категорій, принципів, параметрів, засобів, процедур, що збагачують вітакультурну методологію [9, с. 108–133; 11].

Результатом полівідрефлексованого застосування вищевказаних методологічних інваріантів здійснення науково-дослідної діяльності до царини сучасної соціологічної теорії і стала новостворена категорійна матриця (див. *рис.*). Наразі, абстрагуючись від деталей і процедур її проблемно-діалогічного творення, зазначимо головне, сутнісно методологічне.

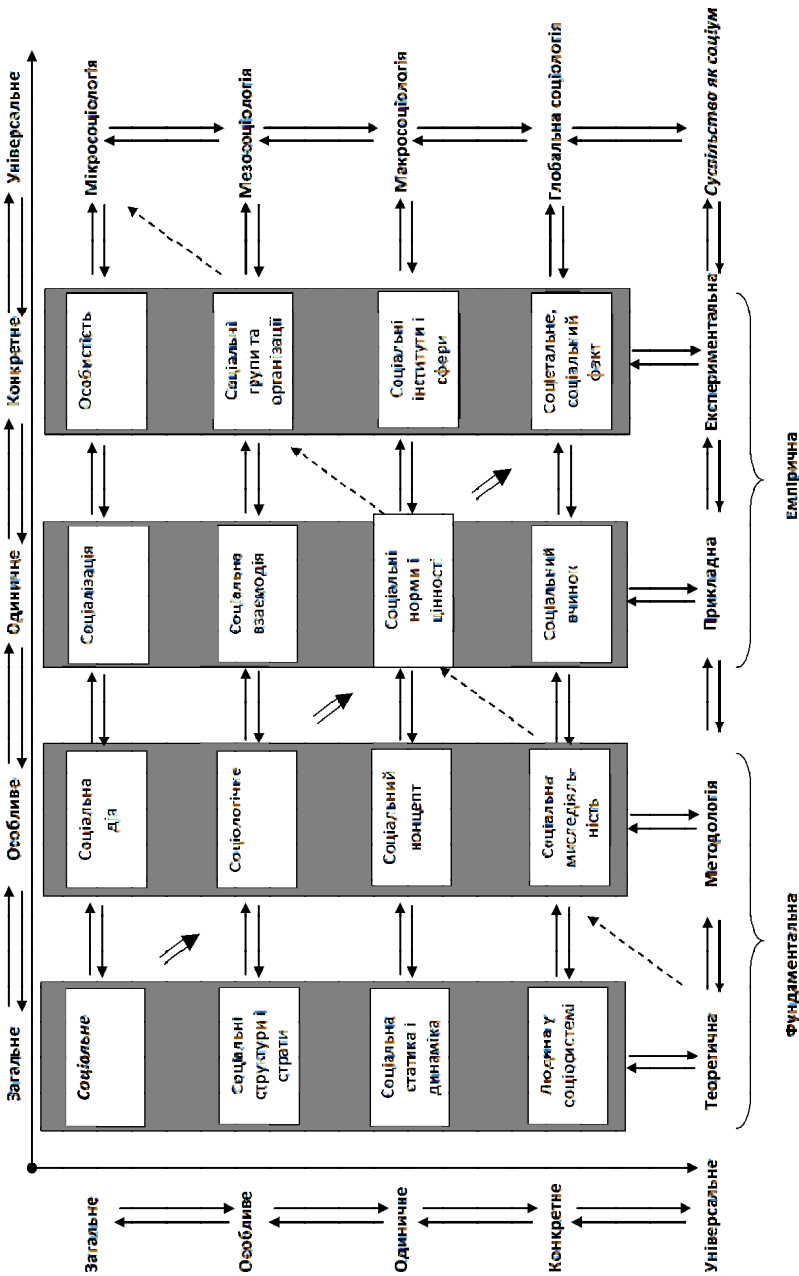


Рис. Категорійна матриця сучасної соціологічної теорії

Логіка розташування категорій у пропонованій матриці задається низкою *принципів-критеріїв методологування*, що визначають порядок їх взаємоузгодження як між собою, так і між іншими категоріями, які знаходяться у різних частинах матриці. **Перший** критеріальний принцип, що визначає порядок розміщення категорій, – це “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне”. Його методологічне обґрунтування у досвіді метатеоретизування одного з авторів одержало назву “формули довшеної думки-комунікації” ( $3+1=1$ ) або “другої мислехеми професійного методологування” [див. 9, с. 115–118]: відому діалектику філософських категорій “загальне – особливе – одиничне” спочатку збагачує *категорія конкретного*, що, маючи іншу логіко-змістову природу, доповнює та епістемологічно зорганізовує базові, потім поіменовує *категорія універсального*, що знімає попередні ступені розвитку мислення-методологування у витлумаченні Г.В.Ф. Гегеля.

**Другий** принцип сутнісно полягає у такій вимозі: зважаючи на рівні організації соціологічного знання, категорії розташовуються таким чином, що уможливають вивчення об’єкта сучасної соціології залежно від ракурсу аналітичного розгляду. Отож він узгоджує різні рівні соціальної реальності, дозволяючи пізнавати й конструювати її, перебуваючи на принципово відмінних позиціях. Ідея розмежування соціологічних рівнів аналізу нами запозичена у відомого американського соціолога Нейла Дж. Смельзера [6, с. 21], котрий виокремив чотири таких рівні – *мікрорівень*, що передбачає аналіз особистості та взаємодії між особистостями; *мезорівень* (або середній чи проміжний), що позначає структурні, але нижчі від суспільного рівня, феномени, такі як формальні групи, організації, суспільні рухи та деякі інституції; *макрорівень* (тобто суто суспільний) та *глобальний* (або мультисуспільний).

**Третій** методологічний принцип стосується розміщення категорій у матриці залежно від рівня організації соціологічного знання за упредметненням. А це означає, що кожна група четвертинних категорій співвіднесена з певною предметною галуззю наукового знання, з рівнем його узагальненості та методом отримання даних, що потребує окремого дослідження.

Суть **четвертого** принципу зводиться до дотримання “методологічного консенсусу”. Категорійній матриці імпліцитно притаманна внутрішня впорядкованість, логіко-змістова гармоніка. І це закономірно, адже в ній знаходять відображення різні підходи до розуміння соціальної реальності, знімаються суперечки стосовно того, які категорії є більш важливими, аніж інші, а які належать до похідних чи другорядних. У цьому розумінні матриця – це відкрита система загальноновживаних категорій, яка за допомогою словесних індикаторів установлює взаємовідповідність між різними теоретичними підходами, моделями, конструктами та епістемами. Названий консенсус щонайперше виявляється у тому, що в категорійній матриці пов’язані такі чотири методологічні основи соціології: соціальний номіналізм і реалізм, соціальна статика і динаміка, макро- і мікроаналізи, соціальний структуралізм і конструктивізм. Жоден з цих підходів не визначається як домінуючий, проте визна-

ється важливим для комплексного вивчення всіх сфер, підсистем, компонентів, станів, процесів і тенденцій розвитку повсякденного соціального життя.

Рефлексуючи викладене, автори усвідомлюють, що пропонувана категорійна матриця потребує вдосконалення – критичною думкою, конструктивною позицією, правдивою мудрістю і невблаганним часом пізнавальної творчості. Тому запропоноване – це не завершення шляху до істини, а лише його початок.

1. Давидюк Г.П. Прикладная социология. – Минск: Выш. школа, 1979. – 219 с.
2. Орлов Г.П. Категории социологии: проблема классификации // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 109–116.
3. Осипов Г.В. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов. – М.: Норма, 2003. – 912 с.
4. Попова И. М. “Социальное” (“социальность”) как базовая категория социологии// Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків, 2001 Режим доступу [http://www.sociology.kharkov.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=58&Itemid=51](http://www.sociology.kharkov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=51)
5. Ритцер Дж. Нынешнее состояние социологической теории: новые синтезы // Социологическая теория сегодня / Под ред. Танчера В. В. – К., 1994. – 145 с.
6. Смельзер Нейл Дж. Проблеми соціології. Герог-Зімелівські лекції, 1995 : Перекл з англ. В. Дмитрук. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.
7. Соціологія: [підручник] / за ред. В.Г. Городяненка. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2006. – 544 с.
8. Тернер Дж. Прошлое, настоящее и будущее теории в американской социологии // Социологическая теория сегодня / Под ред. Танчера В. В. – К., 1994. – 145 с.
9. Фурман А.В. Идея професійного методологування: Монографія. – Тернопіль-Ялта: Економічна думка, 2008. – 205 с.
10. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наук. вид. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
11. Фурман А. Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ СТВОРЕННЯ КАТЕГОРІЙНОЇ МАТРИЦІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОБРАЗІВ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ І ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ДОРОСЛОГО

Анатолій В. ФУРМАН,  
Тетяна КОВАЛЬОВА

*У статті вперше виголошується ідея взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації,*

*що розвивається засобами постнекласичного теоретизування та авторського методологування в напрямку створення відповідної категорійної матриці, що в таксономічний спосіб типологізує та згармонізовує за обсягом, змістом і значеннєвим контекстом 25-ть базових категорій психологічної науки у логіко-сутнісному форматі чітко відрефлексованого упередження.*

**Проблема і мета дослідження.** Концепція самоактуалізації особистості, що створена у другій половині ХХ століття у рамках гуманістичної психології (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Еріксон та ін.) і збагачена на рубежі століть вітчизняними науковцями (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, О.Є. Гуменюк, З.С. Карпенко, В.О. Татенко та ін.), хоча й належить до числа найбільш оригінальних та евристичних [див. 1], усе ж характеризується надмірним емпіризмом систематизованого психологічного матеріалу, а відтак й страждає на описовість такого унікального психодуховного явища, як *людська самоактуалізація*, котре традиційно вивчається і як складний стан-процес, і як інтегральна риса особистості. Це закономірно ставить проблему належного теоретико-методологічного обґрунтування цієї концепції, передусім чіткості у виробленні її *цілісної системи взаємоузгоджених категорій і понять* як інструментів продуктивного психологічного пізнання та ефективного методологування у соціогуманірній сфері суспільства.

Звідси постає **мета** цієї методологічної розвідки: на основі здобутків *вітакультурної методології* [див. 8 і модулі 1–13 цього альманаху], з одного боку, і тих напрацювань, що стосуються упередненого розгляду психологічних чинників самоактуалізації особистості дорослого віку [3; 4], – з другого, створити *категорійну матрицю взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності* і названих чинників, що дасть змогу здійснити якісний прорив на шляху від концепції самоактуалізації до повноцінної теорії. У перспективі рефлексивне використання останньої для розв'язання різноманітних суспільних та особистісних проблем перетворюватиме її в потужний метод науково-психологічного пізнання, центральну ланку котрого становитимуть категорійні аналіз і синтез як два протилежних напрямки руху-поступу пульсуючої думки до розгадки таємниці психодуховного всесвіту людини.

**Методологічні аргументації дослідження.** Раніше здійснений теоретико-методологічний аналіз [4] виявив такі основні системоутворювальні психогігічні чинники самоактуалізації особистості дорослого віку, як життява енергія, наявність ситуаційної самоактуалізації, глобальне самоствлення, гуманістична спрямованість ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції. Основою їх рубрикації є модули людської реальності, або образи суб'єктивної реальності (за концепцією В.І. Слободчикова), за якими людина розглядається як: а) індивид – представник людського роду, б) суб'єкт – носій предметно-

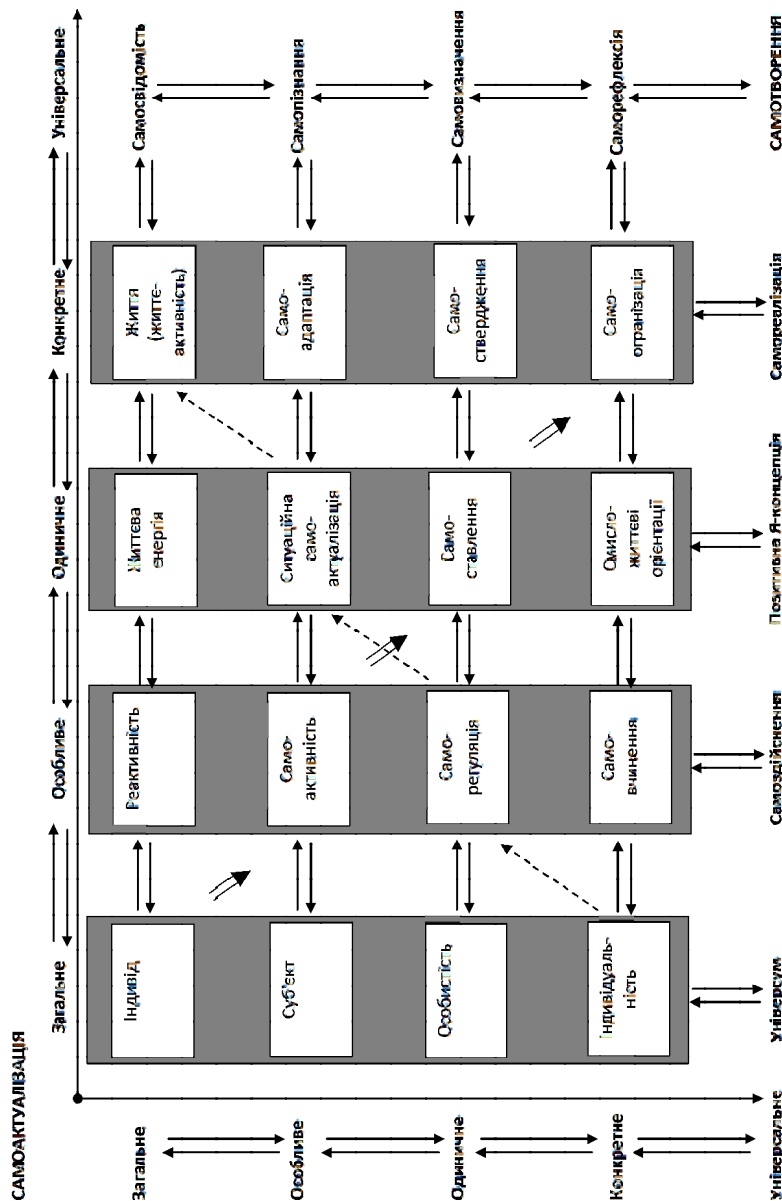


практичної діяльності, в) особистість – представник суспільства, соціальних взаємостосунків, г) індивідуальність – унікальна самотуня особистість, котра реалізує себе у творчості, д) універсум – вища сутність духовного розвитку людини, котра усвідомлює своє буття та місце у світі [6, с. 207–368]. Скажімо, індивідні чинники забезпечують повноцінну реалізацію людини в усіх її формовиявах та визначаються відповідними особливостями. Однак дійсну значущість вони мають лише у процесному перебігу їх актуалізації, тобто під час використання їх розвитку потенціалу з допомогою діяльності (суб’єктні чинники), самовизначення (особистісні), вчинення (індивідуальнісні) та самотворення (універсумні).

Методологія створення категорійної матриці з позицій *типологічного підходу* розроблена одним із авторів [8; 9; 10], котрим доведено, що вона є універсальним засобом методологування (аналізу, розуміння, рефлексії, мислення), що дає змогу виділити групу таксонів, які пов’язані між собою певною спільністю властивостей та ознак за критеріями походження, складу, функцій. Взаєморозташовані та діалектично залежні категорії входять до різних комбінацій, або взаємоузгоджені в одній категорії як складові інших таксонів. Кожен таксон посідає єдине унікальне місце, характеризуючи конкретну сукупність об’єктів наукового, у тому числі й психологічного, пізнання. Оптимальна система таксономічних категорій формує в дослідника цілісне уявлення як про ієрархічну будову та логічні принципи вирішення завдань типологізації, так і про довершеність проблемно-модульної мислєдіяльності повноцінного професійного методологування на той чи інший чітко визначений предмет.

Саме така теоретико-методологічна робота і була здійснена авторами, підсумком якої й стала новостворена категорійна матриця процесу самоактуалізації, що відображає взаємозв’язки та взаєморозташування її складових у єдиній системі та дозволяє досягнути змістовно-сміслового наповнення кожної задіяної категорії (*рис.*). Здійснена типологія за горизонталлю і вертикаллю пропонує діалектику категорій “загальне – особове – одиничне – конкретне – універсальне”. Однак у першому випадку на рівні образів суб’єктивної реальності це є людина як “індивід – суб’єкт – особистість – індивідуальність – універсум”, у другому – це форми її психічної активності “реактивність – самоактивність – саморегуляція – самовчинення – самоздійснення”, далі йдуть таксономічно організовані психологічні чинники самоактуалізації: “життєва енергія – ситуаційна самоактуалізація – самоставлення – смісложиттєві орієнтації – позитивна Я-концепція”, а також форми самоактуалізації: “життя (життєактивність) – самоадаптація – самоствердження – самоорганізація – самореалізація” та способи пізнання світу “самоповідомість – самопізнання – самовизначення – саморефлексія – самотворення”.

Воднораз рефлексивний аналіз зазначених категорій за вертикаллю відображає іншу логіко-змістову картину. Загальне – це перша група пов’язаних між собою суттєвою спільністю властивостей та ознак образів суб’єктивної



*Рис. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого*

реальності – індивід, суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум. З’являючись на світ як індивід з природженою тенденцією до самоактуалізації, людина долучається до системи громадських взаємин і процесів, де вона діє як суб’єкт, тобто як носій активності та свідомості. Остання формується і розвивається у процесі діяльності, де ситуативна самоактуалізація є його рушійною силою. Унаслідок цього особа набуває особливої соціальної якості – стає особистістю, котра йде шляхом самоактуалізації, уможливаючи глобальне самоставлення. Зі свого боку, особливістю розвитку всіх цих трьох рівнів є неповторність і своєрідність конкретної людини, що і характеризують її як індивідуальність. Тут напрямок задають гуманістично спрямовані цінності та смисложиттєві орієнтації. Причому універсум як вища сутність духовного розвитку людини, котра усвідомлює своє буття та місце у світі, визначається через самотворення власного психодуховного світу Я та його центральної ланки – позитивно-гармонійної Я-концепції. У будь-якому разі всі окреслені психологічні чинники здійснюють самоактуалізацію, формують особистість, яка творить і змінює себе, свій життєвий світ. Важливо й те, що в неї внутрішні чинники переважають над зовнішніми, а кожен наступний компонент інтегрує потенціал попередніх, доповнюючи і підсилюючи їх, розкриваючи прихований потенціал розвитку і самоактуалізації людини як індивіда, суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Акт самореалізації – це деяка довершена послідовність учинкових дій, що виконуються людиною на підставі свідомо поставлених перед собою у перебігу самоактуалізаційних цілей й обраного самоставлення. Тому глобальне самоставлення – завжди дієвий чинник цього багатопараметричного процесу. З позиції філософсько-психологічної теорії вчинку (В.А. Роменець, В.О. Татенко, І.П. Маноха), самоствердження уможливиться на етапі зрілості, об’єднуючи у собі мотиваційний (“хочу”) і дійовий (“можу”) аспекти, які розгортаються у внутрішньовмотивованій, вільній, творчій, свідомій діяльності. Відтак мовиться про спосіб існування людини на її сутнісному рівні життєздійснення, позитивний результат якого психологічно виявляє себе у яскравому переживанні досягнутої гармонії із самою собою, з іншими і світом [5], тобто вона одержує таке глибинно-вершинне утворення самосвідомості, яке містить усвідомлення когнітивних властивостей, емоційно-ціннісних самоставлень, поведінкових дій і психодуховних форм (О.Є. Гуменюк); характеризує особливості самобачення й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення найближчого соціуму та власного Я. Крім того, Я-концепція накладає відповідний – позитивний, нейтральний чи негативний – відбиток на всі ковітальні діяння особистості. Ось чому вона внутрішньо розширює, або обмежує вчинкове поле самоактуалізації людини [2, с. 225].

Отже, методологічно аргументоване дослідження образів суб’єктивної реальності у діалектичній єдності із психологічними чинниками

самоактуалізації дорослого не тільки дозволяє обґрунтувати логіко-змістове (головно об'єктивацийне) та значеннєво-смісловє (переважно суб'єктивацийне) наповнення кожної, задіяної до *концептуальної план-карти* [див. 8, с. 75–86] *самоактуалізації людини*, із 25-ти взаємоузгоджених за обсягом та змістом категорій, не лише уможливило організації *внутрішньої структури категоріального апарату* за канонами типологічного (у тому числі й таксономічного) підходу і з дотриманням вимог юнгіанського принципу кватерності [8, с. 108–133], а й чи не вперше у чітко упредметненому дослідженні складної психологічної проблеми дає змогу домогтися *категорійного ладу* шляхом здійснення двох методологічних процедур: а) бінарного задіяння координатної вісі із діалектичними категоріями “загальне – особливе – одиничне – конкретне – універсальне” та б) визначення центральної лінії теоретизації у широкому, “перехресно-діагональному”, діапазоні її здійснення: “самоактуалізація – самотворення” та “універсум – самосвідомість”. Загалом запропонована категорійна матриця – це не тільки ефективний засіб здійснення *категоріального аналізу* як одного з найпотужніших методів дослідницької діяльності, котрому, на думку Г.П. Щедровицького, сьогодні не має рівних у царині наукової методології. Вона, крім цього, є *універсальний інструмент мислєдїяльності* [11; 12] і професійного методологування [8; 9], оскільки дозволяє здійснювати *методологічну роботу* будь-якої складності – від аналітичної і рефлексивної до розуміннєвої і мислєннєвої, організуючи *багатопланетарний світ* сучасної методології як гармоніку сфер (філософської, загальнонаукової, конкретно-наукової, конкретно-тематичної, ситуаційної).

1. Балл Г.А. Психология в раціогуманістической перспективє: Избранные работы / Георгий Алексєєвич Балл. – К.: Изд-во “Основа”, 2006. – 408 с.
2. Гуменюк О.Є. Психология інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
3. Ковальова Т.Є. Методологічна модель основних психологічних чинників самоактуалізації людини дорослого віку / Тєтяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 29–32.
4. Ковальова Т.Є. Теоретико-методологічне обґрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тєтяна Ковальова // Психология і суспільство. – 2010. – № 2. – С. 140–163.
5. Роменець В.А. Історія психології ХХ столїття: [навч. посібник] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либїдь, 1998. – 992 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [уч. пос. для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исєєв. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Фурман А.В. Психология Я-концепції: [навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий Світ – 2000, 2006. – 360 с.
8. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: [монографія] // Анатолій Васильович Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
9. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
10. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психология і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
11. Щєдровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. пол. 1995. – 760 с.
12. Щєдровицький Г.П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психология і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

## РІЗНОВИДИ КЛІМАТУ ТА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

*У статті висвітлюються різновиди психологічного клімату, а саме психологічний, соціально-психологічний, організаційний, інноваційно-психологічний та здійснюється їхній науковий аналіз. Крім того, обґрунтовується авторська концепція виникнення інноваційно-психологічного клімату та його інтегральних параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція) як багатовимірною явища сучасної освіти.*

Термін “клімат” введений давньогрецьким астрономом Гіппархом у II ст. до н. е. Протягом двох тисячоліть “зберігалось уявлення про те, що клімат залежить тільки від розташування (нахилу) Сонця над горизонтом” [5, с. 17]. Грецькою *klima* – означає нахил (у даному випадку земної поверхні до сонячних променів).

На початку XIX століття А. Гумбольдт зауважив, що на клімат впливає не лише положення Сонця, а й різні властивості поверхні суші, а також помітно діє океан. Пізніше поняття “клімат” вдосконалювалося і неодноразово уточнювалося. Сьогодні, здебільшого, під ним “розуміють статистичний режим умов погоди, що характерний для даної місцевості Землі, або, точніше, вслід за А.С. Моніним, *клімат – це статистичний ансамбль станів*, які проходить система “океан-суша-атмосфера” протягом декількох десятиліть” [Там само, с. 17].

Людству відомі такі “основні фактори, що впливають на формування і зміну клімату: 1) зовнішні, або астрономічні, що охоплюють світіння Сонця, нахил осі, швидкість обертання Землі навколо Сонця; 2) геофізичні, що пов’язані із властивостями Землі як планети; до них відносяться розміри і маса планети, гравітаційне і магнітне поле, внутрішні джерела тепла, характер поверхні планети; 3) метеорологічні, головними з яких є маса і хімічний склад атмосфери” [Там само, с. 17].

Воднораз кліматичні фактори (температура, вітер, радіація, вологість, атмосферний тиск, хмарність тощо) тісно взаємодіють із людиною та суттєво впливають на її поведінку. Зокрема, доведено, що “страйки частіше всього виникають за дуже жаркої й вологої погоди і при відсутності вітру. За таких умов зростає дратівливість, напруження, агресія та ін. У прохолодному кліматі розумова і фізична діяльність людини – активніша, а там, де наявна висока температура та вологість без опадів, її фізична робота і розумове зосередження ускладнюються, тобто вона стає пасивнішою” [6, с. 289]. Отож

зазначений зв'язок між самопочуттям людини та кліматичними факторами підтверджує слухність ідеї “кліматичного детермінізму” [Там само, с. 289]. Прибічники останньої переконані, що клімат впливає як на фізіологічний, психологічний, соціальний стани особи, так і на її конкретну діяльність (звідси, скажімо, підвищена або понижена працездатність).

Відтак проблематика клімату є актуальною не лише в розумінні природничої взаємодії у системі “людина – світ”, а й у психологічному осмисленні міжособистісної та міжгрупової, де наявний соціально-психологічний чи організаційний клімат.

Відомо, що позитивна чи негативна атмосфера взаємодії у групі суттєво впливає і на емоційні стосунки між людьми, і на зміст їхньої діяльності. “Сприятливий або здоровий клімат” [3, с. 142] у колективі супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв'язує питання соціального і психологічного потенціалу людства, створює відповідну культуру у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. Його важливі ознаки – задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб'єктний і міжгруповий дискурс, саморегуляція і самоорганізація, творча атмосфера.

У психологічній літературі вживають такі найпоширеніші поняття клімату, як *психологічний*, *соціально-психологічний*, *організаційний* та інші. Перший характеризують як такий, що обґрунтовує емоційний настрій, морально-психологічний стан людини і виявляється у процесі спілкування. Відтак під час його дії на афективному рівні відображаються особисті та ділові взаємини учасників колективу, їхні вартісні спрямування, норми та бажання тощо. Воднораз соціально-психологічний клімат (СПК), щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні дії), тобто міжособистісні чи безпосередні взаємостосунки. Рівень, де останні формуються “в якісні структури і здійснюють вплив на життєдіяльність, – це мала група. У групі 7–20 осіб існує СПК, а в групі 50–100 і більше людей міжособистітні взаємини групуються в 3–5 самостійних підструктури” [2, с. 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, котрі досліджує *організаційний клімат* (ОК), що залежить також і від тих процесів, які сформувалися в одиничних соціально-психологічних кліматах.

Багато відомих учених (К.К. Платонов, Н.П. Анікеева, Р.Х. Шакуров, Б.Д. Паригін, А.Н. Лутошкін, В.І. Антонюк, О.І. Зотова, Є.В. Шорохова, В.В. Бойко, Г.О. Ковальов, В.Н. Панфьоров, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнецов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Колонінський та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі; другий характеризують як такий, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного середовища, у якому

зреалізовується соціальна активність людей, котрі поділяють спільні цілі діяльності й об'єднані у велику групу.

Воднораз Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою СПК є загальний емоційний настрій колективу. Такої позиції дотримуються і К.К. Платонов, А.Н. Лутошкін, Н.Л. Коломінський та інші дослідники. Р.Х. Шакуров пише, що “психологічна сторона клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи... хоча й у них можна фіксувати й соціальний бік” [8, с. 55–69]. “Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.” [4, с. 95].

Здійснений стислий огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає змогу підтримати позиції Б.Д. Паригіна, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, що не слід їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального станів людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – їхній загальний емоційний настрій.

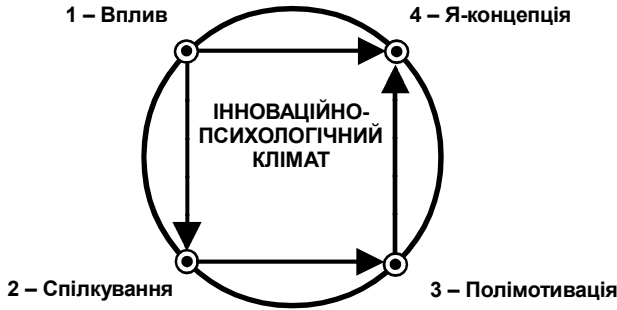
Воднораз В.П. Казміренко зазначає, що не слід ототожнювати СПК і ОК, оскільки перший найчастіше відображає безпосередні міжособистісні стосунки, котрі властиві малим групам, а другий, щонайперше, – міжгрупові, хоча й враховує міжсуб'єктні стосунки. Це – вихід на новий методологічний рівень і, згідно з цим підходом, – вказує далі автор, – аналізу підлягають не тільки безпосередні, а й опосередковані взаємини. Відтак констатуємо, що “ОК має свою природу і знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обмінів, способів і засобів активізації діяльності елементів організації на всіх рівнях” [2, с. 108].

Отже, на основі теоретичного аналізу концептів соціально-психологічного та організаційного кліматів, вивчення досвіду загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання [7], вводимо термін “*інноваційно-психологічний клімат*” (ІПК, див. детально 1).

ІПК створює особливе освітнє довкілля, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та знаходить відображення у співвідношенні таких його базових параметрів: а) психологічного *впливу*, що функціонує у контексті соціально-культурного простору-часу, б) освітнього *спілкування* як інформаційного, ділового, смисловчинкового обмінів і в) *полімотивації* як способу активізації освітньої діяльності. У психолого-педагогічній єдності вони й спричинюють розвиток позитивно-гармонійної *Я-концепції (рус)*.

Окремо зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти “ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [2, с. 81].

Відзначимо, що ІПК, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають



*Рис. Інтегральні параметри інноваційно-психологічного клімату*

позитивні емоції, настрій, установки, мотиви, відбувається нормо- і смисло-творення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб'єктні, міжособистісні, міжіндивідуальні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособові й міжгрупові відносини), а також знаходить відображення у системі вищезазначених параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція). Під інноваційно-психологічним кліматом розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно визначають модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності її учасників у групі, їхній емоційний і моральний стани та настрій, міжгрупові стосунки. До його структури належать: а) психологічний вплив та його класи (пізнавальний-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний взаємовплив, духовно-універсумне самотворення); б) освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний аспект як інформаційний обмін, інтерактивний – як діловий обмін, перцептивний – як смисловчинковий, інтуїтивний – як самосенсовий); в) полімотивація та сфери умов її розгортання (пізнавальна мотивація, практична мотивація, ментальна мотивація, мотивація самовдосконалення); г) позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти (когнітивний: Я-образ, емоційно-оцінковий: Я-ставлення, вчинково-креативний: Я-вчинок, спонтанно-духовний: Я-духове).

1. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

2. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : [монографія] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

3. Карамушка Л.М. Психология управління : навч. посібн. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

4. Коломінський Н. Л. Психология менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

5. Природа Украинской ССР. Климат / Бабиченко В.Н., Барабаш М.Б., Логвинов К.Т. и др. – Киев: Наук. Думка, 1984. – 232 с.



6. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.

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

8. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом : [монография] / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

## МЕТОДОЛОГІЯ КОНКРЕТНО-ТЕМАТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Ольга ШАЮК

*У статті здійснений методологічно виважений покомпонентний аналіз психологічної структури толерантності у студентів-економістів як моделі взаємозалежності складових толерантності, їх психозмістових характеристик, критеріїв активізації і похідних від них показників, що доповнена системою діагностичних та експертних методів обстеження і в деталях розкриває основні шкали вимірювання даного складного психокультурного явища. Доведено, що запропонована модель експертно-діагностичного дослідження є не тільки вихідною психодидактичною умовою організації останнього, а й забезпечує формування тих соціально-психологічних чинників, які визначають якість розвитку толерантності як інтегральної особистісної риси студента.*

Специфіка опрацьованого нами предмета психологічного вивчення професійної толерантності майбутніх економістів [див. 5; 6] закономірно вимагала розробки його конкретно-тематичної методології. У зв'язку з цим вся картина опису дослідження і методів наукового пізнання диференційована нами на чотири етапи або рівні організованого пошуку, яка побудована за **принципом кватерності** (схема “3 + 1”) [див. 4]. Це означає, що її зміст фіксує основні способи, етапи чи рівні аналізу процесів пізнання: *параметричний* (найпростіша форма презентації наукових здобутків і відповідно вихідний рівень дослідження об'єкта, що ґрунтується на емпіричних спостереженнях і передбачає описання його властивостей, ознак та відношень), *морфологічний* чи *субстратний* (потреба в ньому виникає тоді, коли з'ясовані параметри об'єкта пізнання й науковець переходить до вивчення його поелементного складу, будови; головне завдання тут полягає в тому, щоб обґрунтувати взаємозв'язки властивостей, ознак і відношень, що виявлені на першому етапі аналітичного дослідження), *функціональний*

Таблиця  
**Модель взаємозалежності складових, особливостей психозмістового розвитку, критеріїв, показників та методів дослідження толерантності майбутніх економістів**

1	2	3	4	5	6
Структурні компоненти толерантності	Психолого-змістова характеристика: параметри толерантності	Критерії активізації толерантності особистості	Показники або індикатори толерантності	Методи дослідження	Функціональна спрямованість методики
Мотиваційно-ціннісний	Глибоке освоєння терміності як загальнолюдської цінності, а також філософсько-етичної чи релігійної концепції, де проголошуються й приймаються до дії смисли добра, ненасильства, терпіння, смиренності. Мотиви: допомоги, співробітництва, любові, сприяння, супроводження, послуги, поблажливості, щирої поваги і глибокої самоповаги	Девості спонукань (потреби, мотиви, бажання, прагнення, інтереси тощо) у функціональному контексті ціннісно-смислової сфери особистості, що забезпечує належну внутрішню мотивованість до толерантно-поблажливості, щирої поваги і глибокої взаємодії	Рівень соціально унормованих ідеалів та індивідуальних пріоритетів; повнота життєзабезпечення, комфортність взаємостосунків, підтвердження соціального статусу, зміцненість спільноту, загальна і творча активності, соціальна корисність	Методика «Опитувальник термінальних цінностей» ОТЕЦІ. Г. Сеніна, методика вимірювання мотивів і мотивації Мільмана	Досліджує нормативні ідеали, вартості особистості на рівні переконань та буденної поведінки; загалом творча активності, прагнення до спільнотування, забезпечення комфорту і соціального статусу
Копітливий	Умінні людини зрозуміти все те, що відбувається довкола, що мотивує й організує її життєпростір, створити цілісну онтологічну картину світу з її основними інтелектуальними засобами, проблемно-діалогічного свідомістю, дієвим мисленням, спроможностями аналізувати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати	Повноти зреалізування інтелектуального потенціалу у розв'язково-функціональному контексті розумової сфери особистості, котра інтелектуально толерує з доцільністю	Грунтовність знань студентів про сутність, функції, види, психологічну структуру та особистісний простір толерантності	«Анкета повноти розуміння толерантності як психологічного явища» А.В. Фурмана та О.Я. Шахк	Виявляє психозмістові інваріанти особистісного осмислення студентами толерантності як психологічного явища людського, у тому числі й професійного, повсякдення

1	2	3	4	5	6
Емоційно-вольовий	Готовність, здатність та уміння переморювати драматичність, виявляти витримку, самовладання, самоконтроль і саморегуляцію у будь-яких, у тому числі стресових чи конфліктних ситуаціях, а при стрямованій внутрішній роботі над собою сутісно виявляти емпатичність і любов, інтерес та повагу до інших, вольовими зусиллями зармонізовувати свій психодинамічний стан	Внутрішньої підконтрольності емоції, переживання і почуття у контексті актуалізаційного перебігу регуляційно-вольової активності, толерантних форм роботи над собою сутісно методів і засобів ділової взаємодії	Невротичність, спотанна агресивність, репресивність, драматичність, товариськість, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відрипливість, екстравертність, емоційна інтровертність, емоційна лабільність, маскулінність-фемінність, дівість самовладання, нападєлєгивість і цілєстрямованість	Фраїмбурзький особистісний опитувальник (FPI, форма В), каліфорнійський особистісний опитувальник, тест-опитувальник вольового самоконтролю Ейдмана	Діагностує психічні стани і риси особистості, які мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки (емоційна стійкість врівноваженість); самоприняття, емпатію, поведінкову гнучкість та психологічну спрямованість; активність, емоційну зрілість, умовеність у собі, самостійність, реалістичність поглядів і стійкість намірів, а також дає змогу прогнозувати її поведінку при зустрічі із життєвими труднощами
Конативний	Діава система вмінь, норм і навичок, які об'єднують увесь поведінковий репертуар особи і визначають її схильність до того чи іншого типу соціальної взаємодії, до певних форм, способів, засобів і механізмів учинкових актів і дій	Ефективність патернів, схем і моделей поведінки у ситуаційно-розвитковому контексті виконання особистістю майбутнього економіста власної життєвої програми, у тому числі й фахового зреалізування та кар'єрного зростання	Приналежність до певного типу міжособистісних взаємовідносин: самоприняття, конструктивність, агресивність, конструктивне самоприняття або доминування	Опитувальник «Стратегії самоствердження (ССО) Є. П. Нікітіна, Н. Є. Харламенкової	Обґрунтовує типи життєвих стратегій та риси особистості, котрі у взаємодоповненні спричиняють різну успішність її професійної взаємодії і продуктивність міжособистісної толерантності у взаєминах з іншими
Рефлексивний	Здатність особистості до перебудови неадекватних установок, ставлень, конструктив, мислєствем і водночас спроможність до соціально унормованої поведінки, усвідомленого толерантного спілкування, продуктивної професійної діяльності і гуманних учинків	Належної самоусвідомленості особою повноти діяльного розвитку структурних компонентів толерантності у контекстах толерантного самостановлення і внутрішнього терпимого взаємодії з навколишнім світом	Рівні розвитку ретроспективної рефлексії професійної діяльності (РРД); ситуаційної рефлексії (СРД), проспективної рефлексії (ПРД), рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС); а також обґрунтованість осмисленість та організованість професійного повсякдення	Методики «Виявлення індивідуальної міри рефлексивності» А. В. Карпова — В. В. Пономарьової	Вивчає психомістєство наповнення рефлексії власної свідомості через рівень виву ситуаційної, ретроспективної і проспективної рефлексії; встановлює рівні формовиву регулятивних тенденцій самопобудови, самоствердження, саморегуляції

(його специфіка зводиться до того, що функція елемента об'єкта задається на засадах принципу задіяння, тобто виводиться із характеристик і потреб більш широкого цілого; цей опис має інваріанти функціональних залежностей, а саме між параметрами, між компонентами або між параметрами і будовою об'єкта), дослідження *поведінки об'єкта* (найскладніша форма наукового пізнання, суть якої зводиться до з'ясування цілісної картини “життя” об'єкта та виявлення механізмів, що забезпечують зміну напрямків, “режимів” чи ритмів його існування-роботи). У підсумку кожний наступний спосіб охоплює всі попередні й водночас вирішує певні нові дослідницькі завдання.

Очевидно, що дослідження вищеназваних компонентів толерантності вимагає здійснення мінімальної наступності таких логіко-смыслових дій:

- 1) сутнісного подання психолого-змістової характеристики кожного компонента;
- 2) визначення критеріїв активізації толерантності особистості до кожного компонента;
- 3) фіксації певного набору показників покомпонентного вивчення толерантності;
- 4) відбору оптимального набору методів психологічного дослідження толерантності в онтофеноменологічній єдності всієї її покомпонентної гармоніки;
- 5) теоретичної рефлексії функціональної спрямованості відібраних методик покомпонентного вивчення толерантності майбутніх економістів.

На основі теоретико-емпіричного аналізу нами були виокремлені основні базові компоненти толерантності, подана їх психолого-змістова характеристика і визначені методи дослідження кожного з них (*табл.*), що підтвердили свою адекватність на етапі констатувального експерименту (див. [6]).

Запропонована нами *методологічна схема експертно-діагностичного дослідження* є не тільки вихідною психодідактичною умовою організації останнього, а й забезпечує формування тих соціально-психологічних чинників, які визначають якість розвитку толерантності особистості студента.

До особливостей зазначеної системи експериментально-діагностичної роботи відносимо також конкретизацію запропонованих у дослідженні трьох методологічних процедур: а) визначення параметрів толерантності, б) критеріальне підтвердження активізації толерантності та в) вибір показників або індикаторів, які фіксуються методами дослідження. При цьому під “параметрами” будемо розуміти ті комплексні або одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями пізнавальної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання [2, с. 81]. Водночас критерії – “важливі характерні ознаки, за якими щось оцінюється, визначається чи класифікується” [3], а показники – “свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чогось” [1].

Отже, запропонована у дослідженні модель взаємозалежності складових толерантності, їх психозмістових характеристик, критеріїв активізації і похідних від них показників, що доповнена системою діагностичних та

експертних методів обстеження і в деталях розкриває основні шкали вимірювання даного складного психокультурного явища, закономірно обґрунтовує довершене експертно-діагностичне вивчення особливостей психологічної структури толерантності у студентів-економістів.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
2. *Казмиренко В.П.* Соціальна психологія організацій : [монографія] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К., 1994. – 365 с.
3. Словарь иностранных слов / Комлѳв Н.Г. – М.: Эскмо, 2008. – 672 с.
4. *Фурман В.* Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
5. *Шаюк О.Я.* Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 100–111.
6. *Шаюк О.Я.* Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 28–65.

## РЕФЛЕКСИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО МИСЛЕННЯ

Ярослава БУГЕРКО

*У статті розглядаються особливості пошукової пізнавальної активності учнів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміслової суперечності. Проаналізована рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення наступників, виходячи з теорії навчальних проблемних ситуацій А.В.Фурмана. Розкрито інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення учнів за умов інноваційної системи модульно-розвивального навчання.*

Загальносистемні зміни у взаємовідносинах людини та соціального оточення у ХХІ столітті ставлять проблему рефлексивно-ціннісного виміру системи освіти. Важливим пріоритетом при цьому стає формування вільної і відповідальної особистості, яка здатна конструктивно працювати у проблемних ситуаціях, має чітко визначений вектор свого становлення, тобто здійснює рух-поступ до вершинної повноти людського буття через самонеспівпадіння, самоподолання, саморозвиток, самопобудову, самоперетворення. Саме останній вектор стає смислоутворювальним у системі модульно-розвивального навчання [див. 8].

Постійне освоєння повноцінних теоретичних понять, формування норм та цінностей освітньої діяльності забезпечує особистісне зростання її

суб'єктів, сприяє становленню *готовності до думки-комунікації* – якості, яка не так часто зустрічається, особливо за межами дитячого віку. В психології достатньо добре відомі стани готовності (установки), зокрема перцептивної готовності чи ситуаційної здатності до дій. Однак готовність до саморозвитку, прагнення задовольнити “голод думки” (О. Мандельштам), розвивати навички рефлексивної саморегуляції у традиційній шкільній освіті усвідомлено не розглядаються, а тому цілеспрямовано не формуються.

Інший важливий аспект – діалектика співвідношення розвитку і формування: теоретичне мислення і його рефлексивні компоненти розвиваються, а освітня діяльність і навчальні дії привласнюються, формуються. А тому постає проблема створення умов, за яких учень є не просто пасивним об'єктом впливу вчителя, котрий повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності, коли він аналізує мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім чинникам задачі, особливостям її структури. За визначенням А.З. Зака, така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, є рефлексією або рефлексивною дією. Окремий предмет її моделювання – це пошук власного розв'язку освітніх завдань і задач, їх схематичне виконання у різних формах. Використання рефлексії, спрямованої на перетворення способу дії, що видозмінює об'єкт, тобто забезпечує “перетворення (самого) перетворення” [4, с. 103], свідчить про її особливий характер – суб'єкт свідомо ставиться до самого себе, до власних дій.

Розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів відбувається через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності [2, с. 91]. Створення навчальних проблемних ситуацій як сукупності змістово спричинених внутрішніх умов зовні ініційованої пізнавальної діяльності актуалізує перебіг рефлексивних процесів у школярів. Дослідження А. В. Фурмана показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить усі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [10, с. 62].

Змістова характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, здійснена у згаданій теорії, вказує на наявність *рефлексивних компонентів* у пошуковій пізнавальній активності школярів. Вже етап виникнення навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учень робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, потребою вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії. Виникає рефлексивна *інтенція* на оволодіння власною пошуковою діяль-

ністю, на її регуляцію і зміни [3, с. 83]. Функціонування даного компонента рефлексії визначає активність учня стосовно власного освітнього діяння науково-пізнавального наповнення.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, яка зумовлює розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації [9, с. 51], організує дію такого компонента рефлексії, як *конструювання*, тобто розмежування відомого й невідомого у проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу [3, с. 81].

Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Так, під час розв'язування навчальної ситуації (третій етап) суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії, як *схематизація*, тобто вдається до “зображення діяльності чи окремих її компонентів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови” [1, с. 39]. Це дає змогу учневі довизначити проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи.

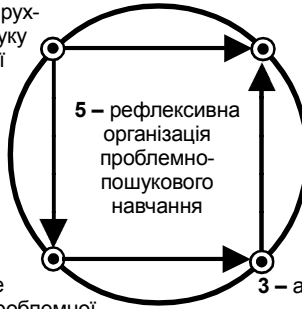
Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає “вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності” [1, с. 39]. Завдяки цьому уможливується аналіз одержаного результату, перевірка розв'язку, визначення рівня узагальненості одержаних знань, перенесення виявлених нових способів, засобів і технік мислення, що стають об'єктивованими предметами ефективної дії-розв'язку, на успішне здолання інших проблемних задач.

При розв'язуванні навчальних проблемних ситуацій учні вчаться виділяти в об'єкті структурні відношення і генетичні взаємозв'язки, а використання мисленнєвих схем, моделей дозволяє їм відшукати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій з чітких критеріальних позицій. У зв'язку з цим інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення можна подати у вигляді чотирьох етапів (див. *рис.*). Інтерпретуємо їх.

В навчальній проблемній ситуації, що характеризується невизначеністю умов та багатозначністю можливих рішень, учень усвідомлює інтелектуальну суперечність у вигляді зіткнення відомих йому знань і вмінь з утрудненими умовами освітньої взаємодії. Для здолання цього утруднення, школяр вибудовує мисленнєву модель проблемної ситуації як актуалізовану абстракцію, вичленяє в ній лише ті зв'язки і відношення, які відповідають заданій меті пошуку.

Наступний крок – рефлексивно предметне перетворення проблемної ситуації. Це означає, що у процесі пошуку рішення учень веде із собою своєрідну рефлексивну гру: дозволяє собі вибрати ту чи іншу гіпотезу, дає

1 – предметно-операційний рух-поступ думки у процесі пошуку розв'язку-зняття проблемної ситуації



4 – активна самоперебудова суб'єкта та реорганізація його мислення щодо теоретичних узагальнень, закономірностей, принципів

2 – рефлексивно-предметне перетворення навчальної проблемної ситуації

3 – активізація потреби в осмисленні і переосмисленні навчально-пізнавальних завдань та освітніх задач

*Рис. Рефлексія в організації мисленнєво-пошукового процесу учня як суб'єкта навчання*

собі право на спроби і помилки. Кінцевим задумом тут є виявлення під час “прокручування” умовних допущень потрібної, але недостатньої інформації, якої більше чи менше не вистачає для вирішення поставленого завдання. Роль рефлексії на даному етапі проявляється в організації руху-поступу думки для з'ясування суб'єктом усіх перешкод і вичерпання можливих розв'язків.

Рефлексивні зусилля особистості, спрямовані на осмислення і переосмислення невідповідності та конфліктності умов проблемної освітньої задачі приводять до формування продуктивної особистісної позиції. Антиципуючи результати своїх майбутніх дій у вигляді припущень, гіпотез, моделей, програм [5, с. 25], учень зіставляє їх з тим, що досягається реально. У такий спосіб конкретизуються, уточнюються чи коректуються початкові прогнози. Експериментальні дані показують, що з віком відбуваються зміни в інтелектуально-рефлексивних механізмах мислення, які “ніби відбраковують очевидно невірні рішення без доведення їх до операційної реалізації та блокують формулювання невірної відповіді” [6, с. 37]. Результатом такої рефлексивної активності є розв'язання конкретної ситуації задачі шляхом подолання звичних стереотипів мислення. Нове знання стає власним здобутком учня, розвиває його розумові здібності та збагачує ментальний досвід.

Переведення школяра від неповного знання й незадіяного досвіду до більш досконалого і всебічного супроводжується виникненням таких інтелектуальних новоутворень, як відкриття нових властивостей і зв'язків предметного світу, з якими він активно взаємодіє як суб'єкт, стратегічно й тактично унормовуючи засоби його перетворення [7, с. 37]. Це інтенсифікує інтелектуальний та особистісний розвиток школярів, розвиває їхню готовність до обдумовування і почуття “сміислової ініціативності” (М.М. Бахтін).

Таким чином, розвиток теоретичного мислення, інтенсифікація рефлексивних процесів за умов інноваційної системи модульно-розвивального навчання



не лише забезпечує продуктивність пізнавальної діяльності школярів, а й надає їм змогу самореалізуватися у процесі вирішення навчальних завдань, породжує зацікавленість кожного в її високих результатах. У них формується потреба у самозміні, а в перспективі – у розвитку пізнавальної сфери особистості й у формуванні творчих здібностей, коли стійке бажання вчитися є її своєрідною соціальною візитівкою.

1. Галкина Н.В. Проблема психических функций рефлексии в игровом обучении / Н.В. Галкина // Игровое моделирование в методологии и практике. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38–47.
2. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
3. Давыдов В.В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В.В. Давыдов, С.Д. Неверкович, Н.В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.
4. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.
5. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности [под ред. О.К. Тихомирова]. – М.: Изд. Моск. гос. ун-та, 1979. – С. 22–28.
6. Семенов И.Н. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Р. Новикова // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1986. – № 2. – С. 34–38; 1987. – № 2. – С. 7–12.
7. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42
8. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення / Анатолій Васильович Фурман: [монографія]. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
9. Фурман А.В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів / А.В. Фурман, Б.Г. Скоморовський. – К.: Зодіак ЕКО, 1996. – 112 с.
10. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

## ІСТОРОГЕНЕЗ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

Лілія РЕБУХА

*Експертиза та експерти з'явилися з появою поділу праці та певної спеціалізації виконавців і фахівців. Нині є всі підстави вважати, що соціогуманітарна експертиза – незалежна професійна діяльність, нагальна потреба якої у суспільстві з кожним роком постійно зростає. У статті також обґрунтовується думка про особливість культури гуманітарного експерта як людиновимірної діяльності, котра має внутрішній і зовнішній плани вираження, реалізується в нормах, що презентують гуманітарні цінності.*

Сьогодні серед спеціалістів, соціальних працівників, державних службовців все частіше усвідомлюється потреба в експертах та експертизі соціально-гуманітарного профілю. Нині наявна ситуація, коли нагальність у такій експертизі наштовхується на невизначеність її концептуальних принципів, нерозробленість та ненормованість критеріальних оцінок соціальних показників, нестачу експертів-гуманітаріїв, а у разі стихійного чи добровільного їх відбору – переважно відсутністю у них високого рівня компетенції [4]. Крім того, нез'ясованими залишаються питання організації соціогуманітарної експертизи як державного виміру, так і місцевого масштабу.

В суспільстві назріла потреба у прийнятті компетентних рішень, до того ж практична значущість наукових оцінок суспільних ситуацій, які виникають у результаті діяльності людини, лише підтверджує їх актуальність. Тому важливо з'ясувати *історіогенез соціогуманітарної експертизи* як історичного досвіду людської оцінкової діяльності та спілкування (*рис.*). Водночас, критично оцінюючи наукові напрацювання з піднятої проблематики, для нас важливо вказати моменти, що уможливають прокладання логіко-змістового містка між виникненням та становленням окресленого напрямку експертизи. Як зазначає А.В. Фурман, розрізненню підлягають процеси генезису експертизи і розвитку універсального внутрішнього джерела мислення і свідомості експертів [5].

В. Табачковський пише, що експертиза та експерти з'явилися разом з появою поділу праці [2]. Відділення розумової праці від фізичної сприяло появі постійного персоналу чи груп людей для підтримання суспільного життєвого універсума. Саме на цьому історичному етапі виникає ситуація, яка потребує своєрідної оцінки очікуваного, бажаного та можливого. У первісних людських спільнотах у ролі соціогуманітарних експертів поставали жреці, пророки, шамани тощо. Згодом появилася певна спеціалізація виконавців та фахівців. Експертами більш давніх суспільств були здібні спеціалісти тієї чи іншої галузі, які виконували функції наставників. У людських зорганізованостях донині підтримується наступність поколінь, яка виявляється в успадкуванні певних навичок, умінь, норм, знань і сприяє збереженню традицій, звичаїв, обрядів та життєвого досвіду нації.

А. Ішмуратов зауважує, що поява осіб, котрі оцінювали суспільні явища, привела до конфліктності у стосунках між так званими експертами і практиками. Останніх дратувало те, що експерти краще знають кінцеву значущість їхньої діяльності, ніж вони самі. Таке незадоволення часто приводило до конкуруючих визначень реальності, а відтак до отримання нових висновків експертів (за П. Бергером і Т. Лукманом). Однак, коли практична перевірка була відсутня або не працювала, то окреслення реальності підкріплювалося аргументами існуючої влади (розвідки М. Поповича, О. Білого, О. Шморгуна).

Визначення реальності щодо розв'язання суперечливих соціальних інтересів знаходимо у платонових творах “Держава” та “Бенкет” [1].



*Рис. Історіогенетичні етапи соціогуманітарної експертизи*

Античний мислитель висновує, що народ не в змозі сам керувати собою, а справу мають узяти у свої руки експерти, котрі покликані забезпечити єдність та лояльність народу до держави. Експерти, за Платоном, – це обізнані, компетентні знавці цілей, які розвивають й удосконалюють свої здібності у процесі освіти. Селекція людей за здібностями зумовлює поділ праці та розподіл останніх за їхніми функціями в ідеальній державі Платона.

Експертна діяльність у різних сферах у XX столітті набуває все більшої значущості і розповсюдження. Це зумовлено багатьма факторами, головними з яких є значення наслідків людських рішень і дій, які, крім регіональних, стають усе частіше глобальними [6]. На думку Б.Г. Юдіна, *об'єктом гуманітарної експертизи є не обов'язково люди, адже це експертиза “для людей”*, ним може бути все те, що пов'язане із людським буттям, екзистенцією (існуванням) усупільненої особи. Отож і культура діяльності гуманітарного експерта визначається культурою його буття як людини. Вона – рефлексивна, рухлива, побудована на аксіологічних поняттях. Останнє надає експертній роботі особливої місії – винесення судження (схвалення чи засудження), що залежить від ціннісних орієнтацій експерта. Це закономірно породжує різні наслідки.

1. Для гуманітарної експертизи важливо враховувати не тільки можливі результати експертних висновків, а й можливе їх розуміння на всіх рівнях людського буття – від окремих індивідів до їх об'єднань, оскільки експерт

гуманітарної сфери досліджує і дає оцінку особливій реальності – гуманітарному наповненню людської діяльності, що залежить від багатьох параметрів. Основними з них є раціональна, чуттєво-інтелектуальна, психодуховна складові людини. В. Франкл [1] писав, що онтологія людини така, що людське в ній зосереджується у її духовності. У своїх роботах В. Франкл, С. Кримський, а також інші автори [2] вказували на те, що втрата духовності означає те саме, що й утрата самої людини як такої. Крім того, при проведенні гуманітарної експертизи потрібно враховувати історичні обставини життя особистостей та їх вікові особливості.

2. Людські риси-якості – це одночасно якості і гуманітарного експерта. Однак вони можуть функціонувати як “свої” або як “інші” в оцінці ним відповідних характеристик об’єкта експертизи. Виходить, що “зустрічаються” дві суб’єктивності (індивідуальні особливості у поглядах на речі) – одна джерелить від цільових інтенцій (спрямованості мислення) гуманітарної експертизи (адже її мета – виявити відповідні властивості – наявність чи їх відсутність в об’єктах експертування), друга – безпосередньо від самого суб’єкта експертизи (адже експерт – це також людина, котра щось бажає, сподівається, у щось вірить тощо), оскільки він задає своє бачення, власні суб’єктивні позиції, які почасти вносять істотні відхилення від об’єктивності. Ця подвійна суб’єктивність становить суперечливу властивість психокультури експерта гуманітарної експертизи. Зазвичай її можна подолати за допомогою задіяння до справи кількох експертів, отримавши усереднену картину наявного, що сприяє об’єктивності експертних оцінок і висновків.

3. При проведенні експертизи іноді виникають технологічні проблеми, які вносять корекцію у взаємодію (співробітництво, конкуренція) самих гуманітарних експертів. У цьому випадку виникають ситуації толерантності або, навпаки, інтерпимості до співробітників, виявляється критична позиція до самого себе та інших.

4. Різне ставлення до результатів гуманітарної експертизи виявляє довіру як до її продукту, так і до самих експертів. Таке подвійне ставлення має важливе значення для процедури її узаконення. Причому, якщо довіра до результатів експертизи вважається зрозумілою, оскільки вони завжди переконливі, істинні, соціально та індивідуально важливі тощо, то довіра до самих експертів ніби то є другорядною і не завжди значущою. Насправді ж особистість експерта відіграє у процесах легітиматії одну з провідних ролей. Відтак далекоглядний спеціаліст повинен турбуватися про свій науковий та особистий імідж, пам’ятати про те, що гуманітарний експерт має передусім справу із соціальними та духовними цінностями, покликаний утверджувати людський спосіб буття кожної особи у світі.

5. Гуманітарна експертиза здійснюється в суспільстві, де панують ринкові відносини. У зв’язку з цим і її продукти є ринковим товаром, що створює велику спокусу здійснювати її на замовлення, тобто перетворювати у засіб фінансово вигідного виду діяльності, у бізнес. При цьому можливі різні наслідки: або перетворення цієї експертизи у своєрідну рекламу відповідних товарів (насамперед духовних), або відхід від її справжнього призначення,

коли вона стає одним із звичайних методів оцінки перебігу суспільних явищ.

У будь-якому разі, щоб ціннісні орієнтації експерта не породжували окреслені негативні наслідки при проведенні гуманітарної експертизи, йому як кваліфікованому компетентному спеціалісту завжди потрібно виступати з позицій інтересів своєї держави і людей, які проживають на її території. Для цього пріоритетними для нього повинні бути інтелектуальна свобода, відповідальність, утвердження гуманістичних ідеалів, служіння істині, красі, добру.

Отже, при проведенні гуманітарної експертизи сучасні експерти у своїй професійній діяльності виходять з методологічних та теоретичних засновків, мають глибокі знання з наперед визначених картин суспільної реальності. Відтак, виконуючи своє соціальне призначення, вони допомагають замовникам визначитися стосовно роботи для досягнення конкретної мети. Соціо-гуманітарна експертиза нині характеризується конструктивністю та проєктивністю, не лише діагностує наявний стан справ у державі і суспільстві, а й пропонує варіанти формування майбутнього стану, який вважається бажаним, можливим, кращим. Звідси є всі підстави вважати, що названа експертиза пройшла довгий непростий історичний шлях становлення, щоб сьогодні ми мали змогу назвати її компетентною, незалежною, соціокультурно значущою.

1. Гуманітарна експертиза: круглий стіл // Філософська думка. – 2004. – № 6. – С. 134–156.
2. *Кримський С.* Про соціальність, правду, смисли людського буття. – К., 2010 – 229 с.
3. *Табачковський В.Г.* У пошуках невтраченого часу. – К.: ПАРАПАН, 2002 – 300 с.
4. *Ребуха Л.З.* Гуманітарна психолого-педагогічна експертиза в управлінській сфері інноваційної діяльності колективу школи // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 106–114.
5. *Фурман А.В.* Категоріогенез як напрям професійного методологування // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 53–58.
6. [www.nbuv.gov.ua/portal/soc...23/rugko.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc...23/rugko.htm)

## ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ДІЯННЯ ЯК ЦІЛІСНОГО ВЧИНКОВОГО АКТУ

Василь ДЕМКІВ

*У статті окреслено категорійно-понятійне поле проблематики дослідження творчого діяння як цілісного вчинкового акту та розкривається психологічний зміст останнього. На засадах загально-методологічного принципу кватерності критеріально виокремлено основні компоненти творчого діяння (потребо-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-результативний) та здійснено їх системне психолого-дидактичне обґрунтування.*

Творче діяння – одне з найбільш цікавих, складних і найменш вивчених психічних явищ. Творчість є потребою людини, що забезпечує не лише її адаптацію у середовищі, а й прогрес, еволюцію найближчого довкілля і її самої як суб'єкта життєактивності. Творча діяльність – не тільки відкриття у певній галузі науки, художні досягнення, створення чогось нового, це також народження нових цілей, планів, критеріїв аналізу, оцінок і водночас рух-поступ до глибшого проникнення в дійсність та звільнення від раніше відомої примітивнішої форми її пізнання, перетворення, конструювання.

Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього – природного і соціального – світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні риси): вона стає творчою особистістю. В.О. Моляко розглядає творчий потенціал як “ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної особи до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому” ..., саме “творча людина... потенційно здатна до творчості” [5, с. 14].

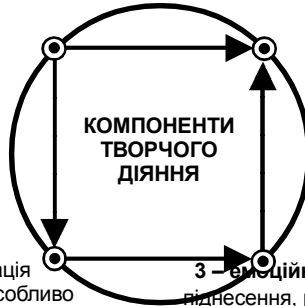
Творче діяння завжди має своїм підґрунтям непристосованість, з якої виникають потреби, прагнення або бажання. “Кожна потреба, – пише Т. Рібо, – прагнення або бажання окремо чи разом з декількома іншими можуть служити імпульсом до творчості” [1, с. 22].

**Творчість** – це складний діалектичний процес, що має відповідні етапи розгортання і свій механізм перебігу. Її не можна зводити або лише до неусвідомленого, мимовільного явища, або тільки до дискурсивного, тобто логічного акту; це – складнозалежна єдність інтуїтивного і дискурсивного. Незважаючи на відсутність алгоритму й оригінальність способів одержання результату, в творчості як надскладному акті доречно виділити основні процеси і відповідну структуру творчого діяння. Загалом структура творчої діяльності багатогранна, знаходить своє вираження в наявності різних стадій, фаз, дій як специфічних компонентів творчості. Є.Л. Яковлева зазначає, що “людська індивідуальність – неповторна та унікальна, тому її реалізація – це завжди творчий акт (внесення у світ нового, унікального, того, чого раніше не існувало)” [9, с. 20].

**Творча активність особистості** – інтегративна риса-якість усупільненого індивіда, котра охоплює широкий комплекс інтелектуальних, емоційних та характерологічних властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації або навчальної задачі та гарантують її оригінальність, ефективність і позитивний результат. На думку Д.Б. Богоявленської, В.К. Бураяка, В.І. Лозової, Г.І. Сороки, А.В. Фурмана та інших, у системі показників, що характеризують творчу діяльність, зазвичай, важливими є такі три: самостійність, ініціативність, творча пошукова активність [4; 6; 8]. Скажімо, І.Я. Лернер вважає процес творчої діяльності найвищим виявом пізнавальної самостійності людини, що можливий за умов взаємодії та прогресивної динаміки знань, умінь, певного досвіду творчого діяння та позитивних мотивів пізнання [3].

**1 – потребо-мотиваційний:** наявність потреб, мотивів до здобуття знань та до організованої пізнавальної діяльності; посилений інтерес до творчо зорієнтованих фрагментів навчальних дисциплін; прагнення до прекрасного

**4 – діяльнісно-результативний:** сформованість професійних умінь і навичок; опанування технологій і процедур розв'язання стандартних і нетипових навчальних завдань; оволодіння методиками і прийомами вдосконалення власної творчої діяльності та налагодження самоконтролю за її етапами перебігу та результатами



**2 – когнітивний:** активізація пізнавальних процесів (особливо цілісного сприйняття, продуктивної уяви, фантазування, креативного мислення, пам'яті тощо), спрямованих на досягнення творчих намірів

**3 – емоційно-вольовий:** відчуття емоційного піднесення, радості творчого захоплення, котрі спричиняють мобілізуючий вплив; готовність наполегливо долати пізнавальні перешкоди та здійснювати довільно регульовану діяльність, зорієнтовану на творення високоестетичних культурних продуктів

*Рис. Психологічна структура цілісного вчинкового акту творчого діяння*

**Творча активність** має такі характерні ознаки: новизна, оригінальність (творчий стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження та самореалізація), цінність (соціальна й особистісна), незапланованість, надситуативність, безкорисливість творчої праці. Основою творчого діяння є формування й розв'язання проблемної ситуації або проблеми чи творчого завдання, а джерелом – внутрішній саморух особистості до творчої самореалізації та самовдосконалення.

О. Корсакова в дослідженнях із формування творчої діяльності учнів визначає її як навчально-пізнавальну, “коли дитина уявляє, комбінує, змінює чи створює щось нове” [2, с. 35]. Натомість, за І.Я. Лернером, творча діяльність – це процес і результат цілеспрямованого навчання, яким можна керувати за допомогою використання спеціальних ситуацій, які вимагають від учнів творчої роботи на доступному для них рівні [3, с. 79].

**Творча діяльність** як психодуховне явище вчинкової природи [6] характеризується єдністю потребо-мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових, діяльнісно-результативних компонентів і формується в навчальному процесі, який є двостороннім і залежить від продуктивності суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії (див. *рис.*). При цьому основними детермінантами формування і розвитку творчої активності є внутрішні та зовнішні фактори, що у взаємодоповненні й спричиняють виникнення і постановку проблеми, про-

ектування і здійснення низки пошукових дій, аналізування їх результативності та порівняння здобутого із поставленими цілями.

На етапі **виникнення й усвідомлення творчої задачі** виявляється один з найчіткіших критеріїв активності свідомості, творчого потенціалу особистості – здатність до постановки проблеми. Її відшукання, – відмічав Дж. Бернал, – є найвищим показником творчості. Проблемні ситуації, що вимагають значних творчих зусиль, відрізняються від буденних своєю нестандартністю, відсутністю стереотипних способів здолання. Проблема – форма пошуку, своєрідна вісь, навколо якої розгортаються всі розумові, емоційні та вольові процеси. Вона може породжуватися різними об'єктивними факторами, зокрема, самим ходом саморозвитку науки, потребою удосконалення технології, зняття праці, еволюцією мистецтва. Логіка виникнення проблеми, що вимагає творчого розв'язання, хоча й усвідомлюється особою-діячем, усе ж саме її адекватне виявлення становить психологічний зміст відкриття, що залежить головню від ступеня обдарованості дослідника, винахідника, творця. І тут важливе місце посідає обґрунтування її актуальності: чим гостріша проблема, що вимагає свого здолання, тим вище актуальність пошуку засобів її розв'язання.

Етап, на якому здійснюється **пошук найбільш раціональних, а нерідко й оригінальних, шляхів розв'язання творчої проблеми**, є одним із головних у зреалізуванні творчого діяння. Пошук здебільшого розпочинається з аналізу наявної інформації, зокрема тієї, що закладена у пам'яті і завершується висуванням певних гіпотез, що вказують на можливі напрямки осягнення проблеми. Центральний механізм творчості постає або як припущення про властивості і структуру поки що невідомої речі (об'єкта, системи), що має зняти суперечності, або як пропозиція про способи (чи програму) нетипової діяльності, котра у підсумку розв'яже цю проблему. Тоді завершення творчого діяння досягається **на етапі одержання конкретного результату** як підсумку-події розв'язання проблеми. Отож назване діяння набуває різних форм, де головними серед них є відкриття, винахід, раціоналізація, висування нової ідеї, розробка задуму, нової методики, технології, сценарію, проекту, програми розв'язку та ін.

Заключний етап – **це перевірка істинності одержаного результату і його практична реалізація**. Головним критерієм істинності творчого акту, як відомо, є практика, але використовуються і логічні засоби обґрунтування отриманих результатів. Чим менше минає часу між народженням творчої ідеї та її втіленням, тим більша ефективність творчої діяльності – як індивідуальної, так і колективної. Це вимагає від суб'єкта творчості задіяння усіх матеріальних і духовних засобів пізнання, конструювання, перетворення дійсності, якими він володіє, що закономірно узмістовлює дію механізму творчості.

Отже, творче діяння є складним полірівневним та багатоаспектним метапроцесом, що містить у своїй психологічній структурі такі **компоненти**:

– **потребо-мотиваційний** – сформованість позитивних мотивів творчої діяльності, активність в оволодінні знаннями, уміннями та



навичками, що є важливими для відповідної творчої праці (художньо-естетичної, науково-технічної, дослідницько-експериментальної), стимулює особистість до самостійного творення, уможливорює використання здобутих нею знань під час розв'язання творчих завдань;

– **когнітивний** – продуктивність (багатство ідей, асоціацій, варіантів здолання проблем), гнучкість (здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого), оригінальність (рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми);

– **емоційно-вольовий** – здатність особистості до активного творчого сприйняття навколишньої дійсності, вміння спілкуватися з іншими людьми, у процесі якого відбувається налагодження позитивних контактів, зміна особистісних настановлень, прийняття колективних норм життєдіяльності, а також формуються вольові риси особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність) та її ціннісні орієнтації, що забезпечують долучення до творчого діяння;

– **діяльнісно-результативний** – сформованість певних навчально-пізнавальних навичок, умінь, методики самонавчання, самоконтролю власної пошукової роботи, прагнення до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних рис-якостей, здатності до самовиховання, вміння аналізувати і реально рефлексувати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку персонального саморозвитку.

Загалом вельми слушним видається відоме зауваження С.Л. Рубінштейна про те, що в основі творчої діяльності перебуває процес включення речей (іноді випадковий) у нові відношення, аналіз яких розкриває в них нові сторони і властивості. З огляду на це, є підстави стверджувати, що творча унікальність людини – це й умова, і результат творчого діяння, яка завжди уможливорює усвідомлений вибір нею власної творчої життєвої позиції та розвиток свого творчого потенціалу.

1. Біла І.М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування в творчій діяльності старших дошкільників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.М.Біла. – К., 2006. – С. 11–30.

2. Корсакова О. Формування в учнів досвіду творчої діяльності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 35–39.

3. Лернер І.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

4. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: Основа, 1991. – 111 с.

5. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В.О. Моляко, О.Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.

6. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1971. – 247 с.

7. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

8. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 287 с.

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Анна БАРЛАДИН

*У статті розглянуті різні підходи до змістово-значеннєвого наповнення поняття “самоставлення”, “самосвідомість”; обґрунтовується своєчасність вивчення природи ставлення до себе, а також, на основі моделі позитивно-гармонійної Я-концепції людини О.С. Гуменюк, запропоновані пульсуючі рівні самоставлення особистості.*

За сучасних умов розвитку суспільства проблема самосвідомості та самоставлення особистості набуває особливої гостроти. Однією з вимог водночас однією з цінностей, що набуває домінуючого значення, є успішність особистості як у соціально значущій діяльності, так і у життєреалізуванні в цілому. Це, своєю чергою, актуалізує проблему розвитку самосвідомості, порозуміння, формування ціннісного ставлення до самого себе і навколишніх.

Вивченням проблеми самоставлення займалися Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата, О.М. Леонтьєв, І.С. Кон, В.В. Столін, А.А. Налчаджян, В.С. Мухіна та ін. Зокрема, В.В. Столін визначає самоставлення як особливу активність суб'єкта на адресу власного Я. Аналізуючи сутність самоставлення особистості, він обґрунтовує трирівневу його структуру: глобальне, диференційоване та рівень конкретних дій (у тому числі й готовність до них) стосовно свого Я. Аспектами самоставлення є самоповага, аутосимпатія, близькість, тобто самоінтерес, які утворюють його емоційний простір і наповнюють окремі дії особи [6, с. 19].

Самоставлення, на думку С.Р. Пантелєєва, містить емоційне переживання та оцінку власної значущості – смислу Я. Останній виявляється у різних формах – почутті усвідомленості Я, самовпевненості, самокерівництві, відображальному самовідношенні, самоцінності тощо. Автор вважає, що ставлення особистості до свого Я впливає майже на всі аспекти поведінки людини, включаючи досягнення цілей, способи формування і здолання кризових ситуацій [4, с. 17]. Отож самоставлення діалектично пов'язане із саморозумінням, які цілісно формують єдине когнітивно-сміслове й емоційно-ціннісне ставлення до власного Я суб'єкта; у взаємодоповненні вони становлять цілісність й уможливають перебіг процесу самоосягнення, результатом якого є самовизначення.

Розуміння самоставлення як настановочного утворення знайшло своє пояснення у роботах Б.Г. Ананьєва, котрий вважає, що Я – це завжди цілісна система свідомого ставлення людини до себе як до психофізичної істоти,

тобто мовиться про її ставлення до власної зовнішності, до свого тіла, до своєї поведінки, а також до власних внутрішніх психічних станів. Свідоме ставлення до себе формується поступово, проходить тривалий своєрідний цикл розвитку та є відносним знанням про себе, причому в ньому вирішальне значення належить ставленню до себе як до особистості, яке залежить перш за все від самої форми діяльності [1].

С.Л. Рубінштейн пише, що “вивчення... діяльності природно і закономірно переходить у вивчення властивостей особистості... Будь-яка діяльність виходить від особистості як її суб’єкта... Особистість як свідомий суб’єкт усвідомлює не лише навколишнє, але і себе у своїх стосунках з тими, хто її оточують..., свідомо привласнює собі все, що робить людина, освоюючи всі справи і вчинки, і свідомо бере на себе відповідальність як їх автор і творець... Проблема... вивчення особистості... завершується розкриттям самосвідомості” [5, с. 434–435].

І.С. Кон вибудовує своє уявлення про даний феномен на базових положеннях теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки, визначаючи самоповагу як емоційний компонент особливої настановчої системи – образу Я, тобто як таке “особистісне оцінювальне судження, виражене в установках індивіда до себе (схваленні чи несхваленні), які вказують на міру його здатності бути успішним...” [3, с. 100]. На його переконання, термін самоповага відображає ступінь прийняття суб’єктом самого себе як особистості та передбачає визнання своєї соціальної людської цінності.

Предметом самосприйняття і самооцінки особи здебільшого є її тіло, здібності, соціальні зв’язки тощо. Згідно з цим виділяється система часткових, парціальних оцінок. Узагальнюючи ці уявлення, І.С. Кон пише, що підсумкова критеріальна оцінка Я, що виявляє “повноту прийняття або неприйняття індивідом самого себе, позитивне чи негативне ставлення до себе, похідна від сукупності окремих самооцінок, являє собою своєрідний загальний знаменник” [3, с. 71], глобальну самооцінку.

Теоретичні основи розуміння самоствавлення як компонента самосвідомості були закладені І.І. Чесноковою, котра підкреслює, що самосвідомість у психічній діяльності постає як “особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, що розгорнутий у часі, пов’язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – у поняття про своє власне Я як суб’єкта, відмінного від інших суб’єктів” [8, с. 89]. Кожен акт самосвідомості тут організується як взаємодія самопізнання і самоствавлення. Авторка здійснила ретельне теоретичне дослідження кожної з трьох виділених складових самосвідомості – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення та саморегуляції. Виходячи з основного гносеологічного принципу, що характеризує пізнання як відображувальний, опосередкований процес, вона вказує на своєрідний закон: оскільки будь-яка річ чи явище можуть бути пізнані тільки через співвідношення з іншими речами чи явищами, тільки через

процес встановлення їх численних взаємозв'язків, то і “самопізнання людини може здійснюватися лише через ставлення даної людини до інших людей, через різноманітні форми зв'язку її Я із Я інших” [8, с. 91].

До сучасних наукових здобутків відносимо *модель позитивно-гармонійної Я-концепції* людини О.Є. Гуменюк, що емпірично працює у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату за умов модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана [2; 7]. У цій теоретичній інтерпретації Я-концепція містить такі компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок) та спонтанно-духовний (Я-духовне). Таким чином, Я-концепція поєднує у собі пізнавальні й інтелектуальні можливості суб'єкта, афективну складову (оцінки та емоції), вчинково-діяльнісну і, нарешті, спонтанно-духовну, завдяки якій особа пізнає себе через вищі вияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя. Причому динамічна цілісність Я-концепції підтримується її системоутворювальним четвертим компонентом, джерела якого приховані у глибинах несвідомого [7].

Беручи за основу модель позитивно-гармонійної Я-концепції людини О.Є. Гуменюк, нами запропонована чотирирівнева схема *самоставлення особистості* (див. *рис*). Отож обґрунтуємо кожен з вищезазначених рівнів, розглядаючи їх як взаємодоповнені і взаємоспричинені складові внутрішнього світу самоставлення.

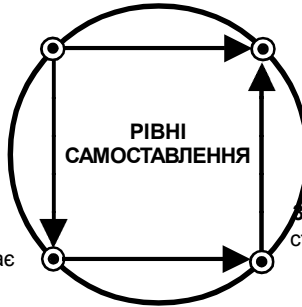
*Самовідчуття* – відповідає когнітивному компоненту (Я-образ) позитивно-гармонійної Я-концепції людини, характеризується через її пізнавальну діяльність, указує на здатність спостерігати за собою, відчувати себе, критично ставитись до себе. Розуміння картини Я як системи установок дає змогу стверджувати, що вона утримує уявлення особи не тільки про її зовнішній вигляд, психічні властивості, моральні якості тощо, а й головню про деяку сукупність когнітивних ознак, на які впливають емоційні та поведінкові. Самовідчуття і самопізнання збагачують зміст установок, котрі водночас є психічним матеріалом для наступного циклу розгортання цих процесів [7, с. 42]. Пізнання образу власного Я – ключ не лише до становлення особистості, а й до успішної діяльності, він визначає межі власних можливостей, тобто те, що вона у змозі чи не в змозі зробити. Уявлення про зазначений феномен змінюється на краще чи на гірше як шляхом роздумів чи накопичення теоретичних знань, так і у процесі набуття практичного досвіду, адже сформований образ Я виникає під враженнями повсякденних подій [7, с. 43].

*Самооцінка чи сприйняття себе* – це передусім цілісність і значущість, котрі людина приписує собі у цілому та певним сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації (власне Я-ставлення); відіграє роль важливого особистісного утворення і центрального компонента Я-концепції, сутнісно вміщує у своїй формопобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей [2]. Самооцінка – непостійний параметр

**1 – самовідчуття:**

характеризується через пізнавальну діяльність особистості, вказує на здатність відчувати себе, критично ставитися до себе

**2 – самооцінка:** складна психоформа внутрішнього світу людини, котра визначає характер її самоставлення, рівень домагань



**4 – самотворення:** здатність людини здійснювати вибір того, що забезпечує її постійний розвиток та саморозвиток як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума

**3 – самовдосконалення:** творче ставлення людини до самої себе, створення нею самої себе у процесі актуального впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення

*Рис. Рівні самоставлення особистості*

внутрішнього світу особи, що змінюється залежно від обставин. Вагомим джерелом її оцінкових значень різних образів себе є соціокультурне довкілля. Тому самооцінка формується на основі оцінкових суджень навколишніх, усвідомлення вагомості результатів власної діяльності, а також на підґрунті зіставлення реального та ідеального уявлень про себе [7, с. 48].

*Самовдосконалення* – це творче ставлення людини як особистості до самої себе, створення нею себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світи задля їх конструктивного перетворення (Я-вчинок) [2]. Вчинково-креативний компонент самоорганізації людини спричинений функціонуванням когнітивної, емоційно-оцінкової складових і безперервною взаємодією між людьми. Якщо в особи сформований позитивні Я-образ і Я-ставлення, то й поведінка її буде адекватною, відкритою, а вчинки продумані, розважливі, повновагомі. Коли у внутрішньому світі існує лише негативізм чи занижена самооцінка, то вочевидь поведінкова складова і вчинкові дії характеризуватимуться невпевненістю чи навіть мерзенністю [7, с. 52].

*Самотворення* людини самої себе як універсума – її внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя й у такий спосіб особиста причетність до мудрого, святого, вічного у земному часопросторі, духовне прийняття Всесвіту (Я-духовне) [2]. Кожна людина – творець власного життя та історії, а її буденна творчість – передумова самотворення, у якому й виявляється самодостатність і повнота психічного як сфери синергійної, розвиткової, імовірно-відкритої. Особистість збагачується через власне минуле і майбутнє, розгортаючи і проживаючи свій життєвий шлях і творчий сценарій у сьогоденному. Сенс життя, якого людина прагне і постійно шукає, сутнісно й полягає у самопізнанні та самотворенні своєї Я-концепції [7].

Отже, процес формування рівнів самоставлення особистості проходить поетапно: первинний цикл – це розвиток Я-образу людини, який постійно

збагачується і взаємодоповнюється Я-ставленням, далі зреалізуються Я-вчинки та формуються елементи Я-духовного, а у підсумку виникає Я-концепція як феноменальна цілісність сфери-самосвідомості. Всі вищезазначені рівні самоставлення взаємозв'язані і взаємопричинені між собою, внутрішньо сприяють становленню особистості, котра творить себе та свій життєвий світ як індивідуальність. Відтак ставлення до себе визначається як відносно стійка характеристика суб'єкта життєдіяльності, як “усталене почуття, котре виникає на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу та оцінки значущого довкілля. Воно впливає на прояв соціальної активності особи, зумовлює адекватність її вчинкових дій і диференційованість міжособистісних стосунків, є мотивом саморегуляції повсякденної поведінки й актуалізується на всіх етапах здійснення вчинкового акту, починаючи з його ситуаційних та мотивуючих компонентів, через низку діянь, і завершуючи власною рефлексивною оцінкою досягнутого. Вочевидь подальше вивчення самоставлення надасть змогу не лише поглибити розуміння його теоретичних засад, а й дозволить здійснювати психологічні формувальні впливи на процес його становлення за різних умов життєдіяльності особистості.

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия “Мастера психологии”).
2. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.
3. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984 – 335 с.
4. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 108 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
6. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Из-во МГУ, 1983. – 284 с.
7. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Васильович Фурман, Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
8. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

## СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ВНЗ: ПОСТАНОВКА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

Андрій ГІРНЯК

*“Цивілізована людина псує собі зір телевізором, а культурна – книгою”  
(Бауржан Тойшибеков)*

*У статті визначено навчально-книжковий комплекс (НКК) як основну категорію сфери психодидактичного проектування навчально-методичних комплексів дисципліни та системи навчальних засобів загалом, обґрунтовано соціокультурну та суто психологічну актуальність подальшого дискурсу зазначеного упредметнення, виокремлено змістові центри психологічного проектування НКК та запропоновано модель формозмістового аналізу категорійно-понятійної наступності у дослідженні семантики тексту вказаного комплексу.*

Навчально-книжковий комплекс (НКК) – це сукупність структурно та функціонально поєднаних на засадах принципу системності навчальних видань, зміст і структура котрих фіксують у різних системах кодування фрагмент освітнього змісту, що адаптований на смислово-дидактичному рівні до ментального досвіду, вікових та індивідуально-типологічних особливостей, художньо-естетичних потреб й актуальних духовних устремлень студента [3]. Він також розглядається як складний полікомпонентний інструмент, що складається із системи навчальних видань, котрі об'єднані однією змістово-логічною концепцією навчального предмета і спрямовані на досягнення спільних психолого-педагогічних цілей [2, с. 28; 4]; до котрих перш за все належить актуалізація у студентів багатосферного розвитку в наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенційного і духовного складників особистого потенціалу.

Для постановки культурної та освітньої проблематики проектування НКК нами підібрана наступність афоризмів [7], котрі критеріально розмежовані на смислові блоки, що метафорично охоплюють системні вади і переваги цього вітакультурного інструмента соціалізації особистості.

**1. Перший блок сутнісно фіксує потенційні небезпеки, пов'язані із використанням цього культурного продукту.** Зокрема, Генрі Луїс Менкен зазначав, що "... головне, чому навчає нас читання книг, це те, що лише дуже небагато з них заслуговують на прочитання". Гай Пліній Цецилій (молодший) стверджував, що "... потрібно читати багато, але не багато що". У цьому контексті також справедливою є теза, що "шлунок набагато мудріший за мозок, оскільки якщо в нього попаде щось шкідливе, то його стоншить, чого не може зробити мозок".

**2. Другий блок присвячений традиційній навчальній книзі, що використовувалась донедавна у вітчизній освітній сфері.** Показовою у цьому контексті є цитата родоначальника педагогіки Яна Амоса Коменського, що "... книги – це інструмент *насаджування* мудрості". Однак Йоганн Вольфганг Гете справедливо вважав, що "... є книги, з яких можна довідатися про все, й нічого не збагнути". А Дмитро Аркадін зауважив, що "... книги бувають як телефонний довідник – повно фактів і ні однієї думки". Водночас насправді "... знання певних принципів компенсує незнання деяких фактів" (К. Гельвецій)

**3. Третій блок зорієнтований на НКК як квазісуб'єкта освітньої взаємодії.** Згідно з уявленням східного філософа Абу Аль-Джахізома "... книга – це співрозмовник, який не лестить тобі, і друг, котрий не спокушає тебе, і товариш, який тобі не набридне". Максим Горький писав, що "... книга – таке ж явище життя, як і людина, вона – також факт живий, розмовляючий, і тому меншим чином є "річчю", ніж усі інші речі, створені людиною". А французький історик Еміль Фаге зазначав, що "... мистецтво читати – це мистецтво мислити з певною допомогою іншого" (відтак ця сентенція перегукується з ідеєю Л.С. Виготського про "зону найближчого розвитку").

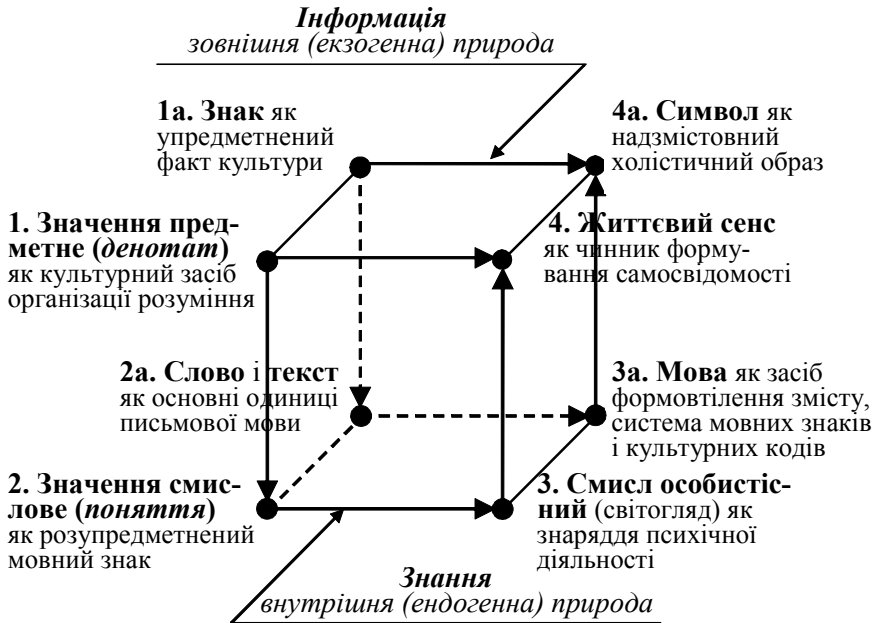
**4. Четвертий блок спрямований на дослідження проблем паритетності взаємодії автора і читача, а відтак на потребу формування культури читацької діяльності і культуротворення.** Адже за влучним дотепом Віктора Гюго "... деякі володіють бібліотекою, як євнухи володіють гаремом", а Георг Ліхтенберг писав, що "... книга подібна на дзеркало: якщо в неї заглядає осел, то надаремно очікувати, що там з'явиться відображення апостола". Також цікавою видається думка Ю.М. Лотмана, що "... чисельність прочитань розкриває неочікувані резерви смислів, ... а невизначеність і є джерелом нових ідей. З цього погляду, текст, що абсолютно зрозумілий, абсолютно некорисний (*рос.* – бесполезный)". Так звані парадокси автора (за Ф. Ніцше), що шокують читача, знаходяться часто не в книзі автора, а в голові читача. І на завершення цього блоку варто навести думку Джозефа Конрада, який констатував, що "... автор пише тільки половину книги: іншу половину пише сам читач". Відтак *НКК* доречно розглядати як *продукт культури, освітній інструмент окультурення людини і специфічний засіб культуротворення.*

**5. П'ятий блок афоризмів висвітлює НКК як потенційний засіб психодуховного розвитку особистості.** У цьому контексті можна погодитися із твердженням Люка де Клапье Вовенарга, що "... повна самотності і новизни та книга, котра пробуджує в нас любов до старих істин". Крім того, Анатоль Франс зазначає, що "... у книгах ми віднаходимо лише самих себе". Отож, за Едвардом Далбергом "... книга – це битва душ, а не війна слів".

Для здійснення суто психологічної постановки проблематики проектування сучасних НКК доречно виокремити *змістові центри психологічного проектування НКК*, до котрих перш за все належать семіотика, психологічна герменевтика, психолінгвістика, психосемантика та психодидактика [див. детально 3].

На жаль, деякі науковці розглядають читання тексту як сенсомоторну навичку, а не як активний за суттю і надскладний за структурою процес психічної діяльності, результатом котрого і є його розуміння. Оволодіння описовим, побутово-розповідним, науково-пояснювальним, художньо-естетичним чи сакрально зорієнтованим текстовим повідомленням ставить перед читачем цілком різні задачі і потребує зовсім іншої глибини його





*Рис. Формозмістовий аналіз категорійно-понятійної наступності у дослідженні семантики тексту НКК (за Г.С. Гіряк)*

внутрішнього опрацювання. Отож перебіг думки здійснюється як внутрішній рух-поступ через цілу низку планів, як перехід думки у слово і слова – в думку [1, с. 963], котрий, з психологічного погляду, є не одномоментним актом, а результатом розгорнутого у часі процесу, що має різні рівні і фази (рис.). За Н.В. Чепелевою, читач має перейти від сприймання зовнішньої, поверхневої структури тексту до розуміння його внутрішньої, смислової будови. Відтак, використовуючи різноманітні засоби зовнішньої структури навчальних книг, є змога керувати процесом читання, тобто певним чином унормувати студентське сприймання і розуміння твору [6, с. 48; 4] та запропонувати відповідні процедури його психологічного опрацювання.

У результаті нашого наукового пошуку висновуємо, що студенти у процесі ефективної читацької діяльності мають не тільки знати (розпізнавати) культурні *знаки*, уміти декодувати (читати) *тексти*, нормувати (групувати, переструктурувати, згортати, перекодувати тощо) письмове повідомлення, а й оперувати *значеннями* на рівні уявлень, понять, суджень та умовиводів, виявляти ціннісне ставлення до породжених

*особистісних смислів і творити (чи коректувати) на цій основі власний життєвий сенс [4; 5].* Зазначені психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг можуть слугувати критеріями розмежування рівнів оволодіння студентами навчальною інформацією, а відтак й потенційними параметрами ефективної читацької діяльності останніх.

1. *Выготский Л. С.* Психология развития / Лев Семенович Выготский. - М. : Смысл : ЭКСМО, 2006. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).

2. *Гельфман Э. Г.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с. – (ил.).

3. *Гірняк Г. С.* Навчально-книжковий комплекс як предмет психолого-дидактичного дослідження / Г. С. Гірняк // Гуманітарні науки. 2010. – № 1. - С. 38–45.

4. *Гірняк Г. С.* Психосемантичні інваріанти проектування навчальних книг / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 183–190.

5. *Фурман А. В.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А. В. Фурман, А. Н. Гірняк. – Тернопіль : ТНЕУ, „Економічна думка”, 2009. – 312 с.

6. *Чепелева Н. В.* Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

7. Афоризми про книги [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://letter.com.ua/aphorism/book1.php>

## СУБМОДУЛІ РОЗГОРТАННЯ ОСВІТНЬОГО ЗМІСТУ В МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Марія ДУТКА

*У статті розглядаються компоненти змістового модуля у модульно-розвивальному підручнику (МРП) для професійно та фахово зорієнтованого навчання іноземної мови у немовних ВНЗ; вперше обґрунтовується важливість особистісного складника у формуванні професійної міжкультурної комунікативної компетенції студентів, котре засобом забезпечують субмодулі розгортання освітнього змісту на сторінках МРП.*

Впровадження у ВНЗ України кредитно-модульного навчання як новітньої моделі організації освітнього процесу ймовірно дає змогу створити підручники нового покоління. Теоретико-методологічні засади оптимального функціонування сучасної навчальної книги визначені А.В. Фурманом у теорії модульно-розвивального підручника [5; 6]. Як зазначає

автор, з підручників саме розвивального типу, які забезпечують особистості не лише одержання готових знань, а й прискорення її різнобічного культурного розвитку, допомагають “самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі, адекватно скеровувати свою життєактивність” [5, с. 67], пов’язаний поступальний розвиток системи національного підручникотворення. Основна перевага МРП над традиційним, на думку О.Є. Гуменюк, полягає у тому, що він подає у мінімізованому вигляді цілісний змістовий модуль як взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у різних способах кодування інформації та розвиває мотиваційно-смыслову сферу особистості [1, с. 95].

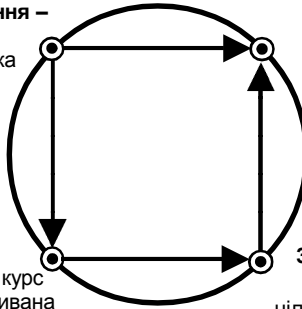
Підручник з іноземної мови має свої функціональні і структурно-змістові особливості, які істотно відрізняють його від підручників з інших дисциплін. Специфіка предмета “іноземна мова” полягає у тому, що домінуючим компонентом змісту навчання тут є не оволодіння основами наук, а опанування основними видами мовної й мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письмо), а також розвиток здатності до безпосереднього (вербального) та опосередкованого (через друковані та електронні носії інформації) іншомовного спілкування.

Мета навчання німецької мови за професійним спрямуванням у ВНЗ визначається як розвиток **професійно зорієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції** як складника діяльнісної іншомовної грамотності у повсякденних, загальноділових й фахових ситуаціях, які, поряд із досвідом іншомовного спілкування, передбачають усвідомлення студентом зв’язків між власною та іноземними культурами, інтегрування міжфахових знань, формування навичок й умінь самостійного навчання, спрямованого на стимулювання особистої відповідальності за результати паритетної освітньої діяльності [3, с. 9].

Конкретне визначення мети навчання іноземної мови за професійним спрямуванням допомагає встановити змістовий модуль підручників з німецької мови для ВНЗ немовних спеціальностей, що полягає в орієнтації на приватну, суспільну, професійну та освітню сфери молодшої людини [2, с. 52–53]. У цьому контексті важливою є запропонована А.В. Фурманом *новітня структурна модель змістового модуля*, яка фіксує “основні та похідні віхи восьмиетапного сходження наступника від певного невідомого аж до одухотворення на тлі віднайденого чи переосмисленого сенсу життя” [4, с. 14]. До того ж уведення цим науковцем поняття “центральної змістової лінії освітньої взаємодії” допомагає нам визначити закономірності розгортання освітнього змісту у професійно та фахово зорієнтованому навчанні іноземної мови в немовних ВНЗ (див. *рис.*).

Питання доцільності взаємозв’язку та послідовності трьох останніх компонентів-субмодулів у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням завжди були у полі зору вітчизняних (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, С.К. Фоломкіна, І.М. Берман та ін.) і зарубіжних (Т.

**1 – особистісне спрямування** – психокультурний розвиток (ставлення, мотивація, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, Я-концепція, за А.В. Фурманом)



**2 – соціокультурне спрямування** – загальний курс іноземної мови (загальнонавчальна мова, мовлення повсякденної поведінки, побутове спілкування)

**4 – професійне спрямування** – курс іноземної мови для ділового спілкування, що є типовим для багатьох сфер професійної (у тому числі й підприємницької) діяльності

**3 – фахове спрямування** – курс іноземної мови для спеціальних цілей (для спілкування спеціалістів різних сфер життєдіяльності)

*Рис. Субмодулі розгортання освітнього змісту в МРП для професійно та фахово орієнтованого навчання іноземної мови у немовних ВНЗ*

Хатчінсон, А. Вотерс, Г. Функ, Д. Леві-Гіллеріх, Р. Бульман, У. Ом, Н. Бекер, Й. Браунерт, К.Г. Айсфельд та ін.) методистів-дидактів. Однак і досі немає єдності у поглядах на цю проблематику, про що свідчать наявні нині підручники.

У МРП як в “інструменті освітньої розвивальної взаємодії” важливого значення набуває особистісний компонент. Як зазначає А.В. Фурман, шлях особистого руху-поступу наступника визначається його конкретною внутрішньою роботою розумового, соціального, екзистенційного і суто духовного змісту [5, с. 177]. Студент ВНЗ повинен вчитися: а) самостійно вибирати цілі і ставити перед собою конкретні завдання; б) використовувати наявні прийоми оволодіння знаннями, навичками та вміннями, адаптуючи їх до власних індивідуальних психофізіологічних та психологічних особливостей; в) свідомо здійснювати процеси самопізнання й самооцінки; г) спостерігати, контролювати і регулювати не тільки процес навчання, а й свою мовленнєву і невербальну поведінкові схеми у ситуаціях міжкультурного спілкування; д) керувати власними інтересами і мотивами та нести особистісну відповідальність за власні успіхи і помилки; е) проектувати власні вміння, здібності та потенціал активної і творчої особистості на свою майбутню професійну діяльність.

Однак слід відзначити, що всі ці компоненти змістового модуля не можуть існувати у чистому вигляді, а тісно переплітаються і доповнюють одне одного. При цьому, зауважує А.В. Фурман, вони можуть видозмінюватися чи доповнюватися як викладачем, так і студентами під час навчання [5, с. 102]. Тому навчання іноземної мови у немовному ВНЗ доречно розпочинати із вивчення потреб кожної окремої групи студентів, а потім, на основі їхнього аналізу і диференціації, викладач матиме змогу скласти оптимальну програму і навчальний план, підібрати адекватні дидактичні матеріали.

Такий підхід до навчання іноземної мови найбільше відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти [2, с. 3]. У такий спосіб розгортання освітнього змісту позитивно налаштовуватиме студентів на співпрацю і порозуміння, активізуватиме найпозитивніші засновки їхнього вітакультурного досвіду та психодуховного потенціалу [4, с. 17].

### ВИСНОВОК

Архітектоніка МРП дає змогу наочно і компактно втілити кожен із субмодулів чи компонентів змістового модуля професійно і фахово зорієнтованого навчання іноземної мови у немовних ВНЗ як цілісний фрагмент загальнолюдського соціально-культурно-психологічного досвіду. Модульний принцип, з одного боку, уможливорює велику варіативність способів використання навчального матеріалу й гнучкість його подачі, а також дозволяє побудувати власний спецкурс із потрібних змістових модулів, врахувавши побажання студентів, їхній рівень володіння мовою, кількість виділених годин тощо, а з іншого – вимагає неабиякого психодуховного напруження і цілеспрямованості – різнобічної і майже безперервної – внутрішньої роботи самовмотивованої особи над ним [5, с. 178]. Це підвищує пізнавальну активність студентів, їх самостійність у розв'язанні проблем при іншомовному спілкуванні та відповідальність за власні успіхи і невдачі, допомагає сформувати внутрішню лабільність задля швидкого освоєння можливих професійних змін.

1. *Гуменюк О. С.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Колектив авторів: Амеліна С. М. та ін. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
4. *Фурман А. В.* Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 4–21.
5. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 171-182.
6. *Фурман А. В.* Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## МОДУЛЬ 14 (2011 рік)

Як говорить хто чужою мовою,  
той не людям говорить,  
а Богові, бо ніхто його не розуміє,  
і він духом говорить таємне.  
А хто пророкує, той людям говорить  
на збудування, і на умовлення, і на розраду.

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Перше послання св. ап.  
Павла до коринтян : 14.2–14.3. – С. 1279)

## ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ (основи наукової програми)

Анатолій В. ФУРМАН,  
Володимир МОВЧАН

*Пропонуються авторська програма дослідно-експериментальної роботи в Кривоколінському навчально-виховному комбінаті I-III ступенів та інших навчальних закладах Тальнівського району Черкаської області, що розрахована на п'ять років психодидактичного експериментування, відображає передові досягнення у сферах гуманістичної психології, освітології, інноваційної дидактики, теоретичної і практичної психодіагностики, теорії освітньої діяльності і психософії вчинку, фундаментального соціально-психологічного експерименту з упровадження організальної системи модульно-розвивального навчання, концепцій професійного методологування, інноваційно-психологічного клімату освітньої*

*організації, образів суб'єктивної реальності людини, освітнього культуротворення та модульно-розвивального підручника, забезпечує логіко-змістове взаємодоповнення основних структурних складових повноцінного соціогуманітарного дослідження (актуальність теми, стан наукової розробки проблеми, його об'єкт, предмет, мета, завдання, освітологічні орієнтири, методи, наукова новизна, теоретичне і практичне знання), а також детально описує зміст етапів і терміни проведення дослідно-експериментальної роботи на кожному з п'яти етапів – підготовчому, експертно-діагностичному, концептуально-програмному, розвивально-формульовальному, узагальнювально-рефлексивному і коригувально-саморефлексивному; насамкінець обстоювана програма чітко визначає 12 науково-освітніх продуктів як найбільш вагомих результатів спільної науково-дослідної діяльності науковців і практиків, управлінців і виконавців, педагогів і вихованців.*

#### **Виконавці наукової програми:**

педагогічний колектив Кривоколінського навчально-виховного комплексу І-ІІІ ступенів Тальнівського району Черкаської області в особі директора **Мудрої Людмили Миколаївни.**

#### **Учасники:**

відділ освіти Тальнівської районної державної адміністрації: начальник **Сологуб Володимир Миколайович** і завідувачка методичним кабінетом **Лобова Світлана Василівна.**

#### **Наукове керівництво:**

Навчально-дослідний інститут методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету в особі директора, доктора психологічних наук, професора, академіка АН вищої школи України, головного редактора журналу “Психологія і суспільство” **Фурмана Анатолія Васильовича.**

#### **Наукове консультування:**

доктор економічних наук, професор, шеф-редактор журналу “Психологія і суспільство” **Мовчан Володимир Петрович.**

**Актуальність дослідження.** Входження України до європейського вітакультурного простору, намагання держави жити за соціальними стандартами і гуманними принципами Європейського Союзу, закріплення процесів демократичного оновлення в українському суспільстві має спільний вектор спрямування із психодуховно багатим особистісним розвитком кожного громадянина з дитячих років до глибокої старості. Центральну ланку або

основний внутрішній механізм такого розвитку становить **самоактуалізація** як безперервна буденна реалізація особою свого найкращого людського потенціалу, що забезпечує її душевне здоров'я, соціальне життєздійснення і психодуховне самотворення як повноцінної особистості та неповторної індивідуальності.

Потреба в самоактуалізації орієнтує життєдіяльність усупільненої особи на високі, соціально значущі та індивідуально важливі, цілі і завдання, спонукає до любові, істини, добра, справедливості, вірування, свободи та відповідальності, спричиняє поетапне психокультурне зростання її як національно свідомої особистості, уможливує її зрілу свідомість і силу духу, завдяки яким вона активно зорганізовує та окультурує своє найближче довкілля, нарешті максимально повно реалізує психодуховний потенціал і домагається змістовно плідного, високоосмисленого, ситуаційного життєздійснення.

Особистість, котра йде шляхом самоактуалізації, максимально нарощує свій позитивний потенціал розвитку в фізичній, інтелектуальній, соціальній, екзистенційній та духовній сферах. Вона живе повнокровним життям, отримуючи задоволення як від процесу продуктивного діяння, так і від результатів своєї праці у будь-якій галузі суспільного виробництва. Ось чому *проблема самоактуалізації* як важливого психологічного конструкта сучасної психології посідає одне з провідних місць у дослідженнях мотивації, здібностей, динаміки та особливостей розвитку особистості, визначаючи її природну багатоаспектність та структурно-змістову складність.

У сучасній психології проблема самоактуалізації є однією з центральних. Першочергово її постановка і розв'язання пов'язані з гуманістичним напрямком (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.). У вітчизняній психології проблема розвитку особистості в аспекті самоактуалізації знайшла відображення у працях Г.С. Костюка, Г.О. Балла, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенка, А.В. Фурмана та ін. Воднораз спеціальні дослідження, присвячені вивченню психоемоційного та інноваційно-психологічного кліматів у життєдіяльності навчально-виховних закладів сучасного українського села в контексті впровадження найпродуктивніших психодіагностичних технологій самореалізації осіб різного віку і соціального досвіду, донині не проводилися, хоча в них є велика суспільна нужденність.

Проте потреба кожного громадянина в самоактуалізації вступає в суперечність із традиційними соціальними настановленнями у чинному суспільстві, які не розглядають самореалізацію та її похідні – задоволення від процесу життя й результатів буденних діянь – як важливі духовні цінності. Ця суперечність зумовлює актуальність проблеми теоретико-методологічного та емпіричного обґрунтування самоактуалізації в контексті самосвідомості і свідомості особистості на різних етапах її життєвого циклу. До того ж існує нагальність у *формуванні культури самоактуалізації в українському соціумі*, тому що майбутнє людини головно визначається



новими соціокультурними ідеалами, які спричинюють потребу в повній самореалізації за умов нових економічних, політичних, соціальних та психологічних відносин. Таким чином недостатня наукова і практична розробленість даної проблеми і визначила вибір теми дослідження.

**Стан наукової розробки проблеми.** Результати вивчення філософських і психологічних літературних джерел дають підстави констатувати наявність локальних розвідок у висвітленні теоретичних аспектів дослідження проблеми. Сформована концепція самоактуалізації особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Еріксон, Г.О. Балл, Т. Ковальова), у працях вітчизняних і зарубіжних психологів розкриті окремі аспекти формування і розвитку самоактуалізації (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, А.В. Фурман, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Л.В. Сохань, О.Є. Гуменюк, В.В. Столін, Р. Бернс, У. Джеймс, І.С. Кон та ін.).

У дослідженнях особистісної самоактуалізації останніх років (О.І. Барішева, О.В. Кулешова, Т. Більгільдєєва, Л.М. Кобильник, О.М. Мірошніченко, Н. Корчакова, Л. Левченко, Л.В. Мова) розглядаються професійні та гендерні особливості цієї інтегральної риси-властивості, виокремлена сукупність компетенцій, потрібних для успішної самореалізації (В.В. Заріцька), охарактеризований вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентства (М.Б. Боднар, А.А. Фурман) і параметри самоактуалізації осіб, хворих на неврастенію (І.М. Шемелюк). Уперше А.В. Фурманом і Т.Є. Ковальновою виголошена і методологічно обґрунтована ідея взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації, що розвивається засобами постнекласичного теоретизування та авторського методологування в напрямку створення відповідної *категорійної матриці*, що в таксономічний спосіб типологізує та згармонізовує за обсягом, змістом і значеннєвим контекстом 25-ть базових категорій психологічної науки у логіко-сутнісному форматі чітко відрефлексованого упредметнення – *особистісній самоактуалізації* (див. дет. Психологія і суспільство. – 2011. – №4) [6; 21; 22].

**Об'єкт дослідження:** освітній процес сучасної сільської школи, який організований як взаємодоповнення різнопредметних циклів за психомистецькими технологіями модульно-розвивального навчання, тобто психодидактично поєднує наступність настановчо-мотиваційного, нормативно-регуляційного, ціннісно-рефлексивного та спонтанно-духовного етапів.

**Предметом дослідження є самореалізація вчителів та учнів у школі модульно-розвивального типу як суб'єктів навчальної поведінки, особистостей педагогічної взаємодії, індивідуальностей освітнього вчинку та універсумів власного психодуховного самотворення.**

**Мета дослідження** полягає в концептуальному обґрунтуванні, науковому проектуванні та експериментальному впровадженні в освітній процес

сільської школи психодіагностичних технологій збагачення само-реалізаційного потенціалу вчителів і учнів, що забезпечують згармонізування та оптимізацію їхнього розумового, соціального, екзистенційного та духовного розвитку.

**Завдання дослідження:**

1) здійснити теоретико-методологічне обґрунтування самоактуалізації в сучасній зарубіжній і вітчизняній психології як інтегральної концепції, що пояснює вершини або позитивні горизонти психодуховного розвитку особистості;

2) вивчити психоемоційний та інноваційно-психологічний клімат повсякденної життєдіяльності Кривоколінського НВК та інших навчальних закладів Тальнівського району Черкаської області;

3) підібрати, видрукувати та адаптувати систему психодіагностичних методів дослідження особистісної самореалізації вчителів та учнів сільської школи, а також підготувати картки їх психодіагностичного обстеження, стимульний матеріал до тестів та опитувальників у вигляді брошур, ключів та інтерпретаційних матеріалів до них;

4) пілотно впровадити упродовж кількох років набір найбільш ефективних психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів у контексті моніторингу системних розвиткових змін у їхньому психодуховному світі;

5) сформулювати науково обґрунтовані рекомендації стосовно розвитку і збагачення самореалізаційного потенціалу вчителів і учнів сільської школи.

**Гіпотеза дослідження** базується на найбільш вірогідному припущенні стосовно істотного збагачення самореалізаційних можливостей педагогів і вихованців сільської школи засобами *системного використання психодіагностичних технологій* об'єктивного, суб'єктивного, проєктивного та розвивального спрямування. Причому останнє охоплює низку психодіагностичних залежностей між учителями та учнями як:

– *суб'єктами* повсякденної навчальної поведінки, котрі завдяки відкритій діалогічності не лише оперативно здобувають нові наукові знання, а й досягають високих результатів у власному розумовому та соціальному розвитку;

– *особистостями* паритетної освітньої діяльності, які реалізуються як учасники важливого сегменту суспільного виробництва – ситуаційної актуалізації наукових знань і здійснення навчальних умінь, а також суб'єктного проживання ними певних фрагментів соціокультурного досвіду нації і людства;

– *індивідуальностями* персоніфікованих освітніх учинків, котрі зреалізують відповідальні дії і діяння як акти самоствердження, ціннісно-смыслового збагачення та рефлексивного опрацювання здобутого, освоєного, осмисленого;

– *універсумами* власного самотворення, яке охоплює як центральну ланку їхньої самосвідомості – позитивну Я-концепцію, так і периферійні зони

саморозвитку – самоставлення, самооцінку, самопізнання, самоповагу, самовизначення, самоздійснення та ін.

**Теоретико-методологічними засадами** дослідження (див. літ.) є:

– філософська концепція культури (Г. Сковорода, В.С. Стьопін, А.М. Бекарев, В.І. Муляр), філософсько-психологічні теорії вчинку (В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, І.П. Маноха) і сенсу (О.М. Леонтєв, Д.О. Леонтєв);

– вітакультурна парадигма у психології (А.В. Фурман), загальнопсихологічні принципи спричинення (детермінації), єдності психіки і діяльності, розвитку, системності (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтєв, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, О.М. Ткаченко);

– засадничі теоретичні положення про особистість і процес самоактуалізації, який розглядається в контексті основних положень і принципів гуманістичної та трансперсональної психології (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Еріксон, Е. Гроф, Р. Мей, Р. Ассаджолі, Г.О. Балл, Т. Ковальова);

– система принципів раціогуманізму у психології (Г.О. Балл), концепція суб'єкта психічної активності (Г.С. Костюк, В.А. Петровський, К.О. Абульханова-Славська, В.О. Татенко);

– основні положення динамічного підходу до аналізу життя особистості (Л.І. Анциферова, С.Л. Виготський, Г.О. Олпорт, С.Л. Рубінштейн, Г.О. Балл, І.М. Тараненко, В.О. Татенко, Т.С. Яценко та ін.);

– положення про саморозвиток особистості і про роль самосуб'єктних відносин у процесі організації її власного життя (К.О. Абульханова-Славська, Г.С. Костюк, К. Левін, О.Є. Гуменюк, Л.Е. Орбан-Лембрик, Л.В. Сохань, В.І. Слободчиков, Т.М. Титаренко та ін.);

– теоретичні положення про життєві кризи як механізми особистісного зростання (Е. Еріксон, Ю.Ф. Василюк, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман та ін.) і теорія дзеркального “Я” (Ч. Кулі, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Г. Цукерман, К.Г. Юнг, І.С. Кон, О.Є. Гуменюк та ін.);

– категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого (А.В. Фурман, Т.Є. Ковальова).

**Освітологічними орієнтирами** психодідактичного експериментування є чотири засадничих *принципи інноваційної системи модульно-розвивального навчання*: ментальності, духовності, розвитковості, модульності, а також епістемі і концепції *методологічної план-карти освітології* як синтетичної наукової дисципліни [4; 12; 14–21].

**Методи дослідження:**

– теоретичного аналізу і синтезу, миследіяльного моделювання і схематизації;

– система тестів та опитувальників комплексного психологічного вивчення самоактуалізації: САТ, САМОАЛ, суб'єктивного контролю Дж. Роттера, ціннісних орієнтацій М. Рокича, методика вивчення самоставлення

В.В. Століна та С.Р. Пантелєєвої, сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєєва, стратегій самоствердження особистості Є. Нікітіної та Н. Харламенкової, ситуаційної самоактуалізації (ССА) Т.Д. Дубовицької;

– тести інтелекту: загальних здібностей (100 задач), матриці Дж. Равена (60 задач), розуміння словесних зв'язків (50 задач), абстрактного мислення (50 задач);

– опитувальники і тести особистості: повноти розуміння толерантності А.В. Фурмана та О.Я. Шаюк, Дж. Айзенка на визначення темпераменту, акцентуації особистості Е. Шмішека, вольових рис особистості, протистояння життєвим труднощам, особистісної адаптованості А.В. Фурмана, термінальних цінностей І.Г. Сеніна, мотивів і мотивації Мільмана, вивчення індивідуальної міри вияву рефлексивності А.В. Карпова–В.В. Пономарьової та ін.;

– проєктивні методики: неіснуюча тварина Дж. Бука, “Пізнай свій характер” (12 квадратів), дім-дерево-людина;

– проблемно-ситуаційні (розвивальні) методики: особистісної відповідальності О.Є. Гуменюк та А.В. Фурмана, моральні дилеми Л. Колберга, креативності Торранса, психологічної грамотності А.В. Фурмана;

– психолого-дидактичний експеримент для емпіричного підтвердження ефективності інноваційних психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів в освітньому процесі сільської школи.

**Наукова новизна дослідження** полягає у психодидактичній розробці та системній апробації психодіагностичних технологій збагачення самореалізаційного потенціалу педагогів і вихованців за умов їхньої паритетної освітньої співдіяльності, що досягається під час впровадження інноваційної оргдіяльнісної моделі сучасної загальноосвітньої школи – *модульно-розвивального навчання*.

**Теоретичне значення дослідження** сутнісно зводиться до істотного концептного та концептуального збагачення авторських теорій навчальних проблемних ситуацій, модульно-розвивального навчання, освітньої діяльності та модульно-розвивального підручника, що у взаємодоповненні дають багатопанорамну цілісну наукову картину *української національної школи майбутнього*.

**Практичне значення результатів дослідження** визначається триаспектністю новаторських психоосвітніх змін у життєдіяльності педагогічно-учнівського колективу сільської школи: *по-перше*, розробка й упровадження інноваційно-практичної моделі психодіагностичних технологій саморелазації особистості є важливим інструментом, а відтак і напрямком та способом якісного підвищення рівня *психолого-педагогічної компетентності учителів* українських шкіл; *по-друге*, повсякденне зреалізування психодіагностичних технологій самореалізації вчителя та учнів у лоні перебігу чітко організованого освітнього процесу спричинить істотне психодуховне збагачення їхнього індивідуального

світу Я, передусім свідомості і самосвідомості; *по-третє*, емпіричні висновки та методичні рекомендації дадуть змогу вчителям не тільки помітно поліпшити свою психологічну грамотність, а й оптимізувати власну освітню взаємодію із вихованцями, а учням – глибоко усвідомити свої можливості і перспективи фізичного, розумового, соціального, екзистенційного та духовного розвитку.

**Вірогідність результатів експерименту** забезпечена: а) високим теоретико-методологічним рівнем мислєдїяльнїсного зреалїзування дослідження як діалектичного взаємодоповнення принципів, концептів, методологем, категорій, епістем, концепцій та мислєсхем чїткого психодїдактичного упередметнення (психодїагностичні технологїї самореалїзацїї особистостї); б) повновагомою системою дослідницьких тестів, опитувальників, проєктивних і розвивальних методик, що сукупно дають змогу отримати деталїзовану картину як сутнїсних, так і локалїзованих індивїдуально-психологічних особливостей кожної особистостї як учасника конкретної освітньої взаємодїї; в) належною кїлькїсною, статистичною і якїсною обробкою експериментальних даних, повноцїнним монїторингом ефектївностї експериментальних змін; г) апробацїєю на Всеукраїнських, регіональних та місцевих конференцїях і семїнарах, упровадженнєм пропонуваних психодїагностичних технологїї самореалїзацїї особистостї у кращих лїцєях, гїмназїях і школах України.

### ТЕРМІНИ ТА ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

#### Підготовчий етап (1.09.2009 – 31.08.2011 р.)

- визначення кола учасників дослідно-експериментальної роботи (наукового керівника та наукового консультанта, головних і ситуативних виконавців, наставників та управлінців-консультантів);
- створення тимчасових творчих колективів, конкретизація завдань інноваційно-пошукової роботи відповідно до мети, об'єкта і предмета дослідження;
- проведення регіонального науково-практичного семінару “Сутність інноваційної системи модульно-розвивального навчання” для керівників і заступників керівників навчально-виховних закладів Тальнівського району;
- вивчення керівниками й учителями школи науково-психологічної літератури з теорії і практики модульно-розвивального навчання, психодїагностики, фундаментального соціально-психологічного експериментування та інноваційної освітньої діяльності педагогів-дослїдників;
- проведення семінару-практикуму з учителями Кривоколінського НВК І-ІІІ ступенів, ЗОШ І-ІІІ ступенів №2 м. Тального на предмет інваріантів створення граф-схем навчальних предметів і використання в навчальному процесі психодїагностичної технологїї вивчення інтелектуального потенціалу школярів;

- вивчення і психолого-педагогічний аналіз досвіду впровадження психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання у початковій школі ліцею №157 м. Києва вчителями-дослідниками Кривоколінського НВК I-III ступенів і вчителями-методистами кращих шкіл Тальнівського району;
- психодидактичне проектування вчителями граф-схем навчальних предметів, їх експертиза та апробація;
- психодіагностичні обстеження розумового, соціального та ціннісно-смислового потенціалу вчителів і учнів Кривоколінського НВК I-III ступенів (*перший зріз*);
- написання заявки, програми, календарного плану і технічного завдання на виконання науково-дослідницьких робіт.

**Експертно-діагностичний етап (1.09.2011 – 31.12.2012 р.)**

- здійснення комплексної діагностики розумового, особистісного та екзистенційного розвитку вчителів і учнів навчально-виховного комбінату за окремими програмами, тобто системами психодіагностичних методик;
- експертно-психологічна оцінка загального психоемоційного стану Кривоколінського НВК I-III ступенів і визначення перспектив його якісного поліпшення;
- підготовка і написання вчителями-дослідниками самозвіту на тему “Мое сутнісне Я та його психокультурний портрет”;
- відбір та адаптація системи психодіагностичних методів дослідження особистісної самореалізації вчителів та учнів сільської школи;
- здійснення кількісної, статистичної та якісної обробки отриманих результатів на основі практичного зреалізування психодіагностичних технологій у контексті розвиткових змін у психодуховному розвитку педагогів і школярів українського села;
- опис кількох найпродуктивніших психодіагностичних технологій самореалізації осіб різного віку і життєвого досвіду за умов чітко організованого освітнього процесу;
- професійна участь кожного вчителя-дослідника в десятисесійному семінарі-практикумі “Психодіагностичне забезпечення навчально-виховного процесу сільської школи” (144 години, 4 кредити) та отримання відповідного сертифікату, що підтверджує таку участь;
- розробка методичних рекомендацій щодо використання вчителями результатів психодіагностичного обстеження самореалізаційного потенціалу учнів у повсякденній практиці навчально-виховного процесу;
- проведення на базі Кривоколінського НВК I-III ступенів одноденного семінару-практикуму за підсумками початкового впровадження психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів в освітній процес сільської школи.

**Концептуально-програмний етап (1.01.2013 – 31.12.2013 р.)**

- підготовка й опублікування програми дослідно-експериментальної роботи “Школа українотворення й самореалізації”;
- участь учителів школи в психодіагностичному навчальному тренінгу, що забезпечує їхню психологічну готовність і професійну спроможність здійснювати психодіагностичне обстеження учнів на предмет вивчення їх індивідуально-психологічних особливостей психокультурного та самореалізаційного розвитку;
- вивчення інноваційно-психологічного клімату Кривоколінського НВК І-ІІІ ступенів задля визначення труднощів і перспектив психодідактичного експерименту;
- проведення методологічного семінару за підсумками другого етапу виконання науково-дослідної роботи за темою “Психодіагностичні технології самореалізації вчителів і учнів в освітньому процесі сільської школи” в НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ за участі виконавців і замовників науково-технічної продукції;
- підготовка серії науково-методичних публікацій (статей, тез) за проміжними підсумками інноваційного психодуховного експериментування;
- виконання кожним учителем-дослідником індивідуальної програми психодіагностичних обстежень учнів, кількісної та якісної обробки здобутих результатів і як підтвердження виконаної роботи – отримання сертифікату вчителя-психодіагностя.

**Розвивально-формульальний етап (1.01.2014 – 31.12.2015 р.)**

- зреалізування психодіагностичних технологій самореалізації вчителя-дослідника як: а) суб’єкта-організатора педагогічного процесу, б) особистості паритетної освітньої діяльності з учнями, в) індивідуальності психокультурно збагачених освітніх учинкових дій, г) універсума самотворення власної позитивної Я-концепції;
- цілісне впровадження педагогічним колективом психодіагностичних моделей самореалізації учнів школи від 1-го до 11 класу за умов модульно-розвивального процесу;
- експериментальне впровадження, внесення змін та доповнень у методично-засобове забезпечення психодіагностичних технологій збагачення самореалізаційного потенціалу вчителів і учнів сільської школи;
- підготовка, написання та апробація вчителями і науковцями авторських програмово-методичних засобів, передусім освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних підручників та навчальних програм самореалізації школярів;
- визначення психолого-дидактичних умов підвищення ефективності освітнього процесу, спрямованого на оптимізацію розвитку внутрішньої культури та особистісної самореалізації школярів;
- перевірка ефективності експериментальної освітньої моделі психо-

культурної причетності вчителів та учнів до ситуаційного культуротворення, повновагомих освітніх учинків, особистісної самореалізації та індивідуального самотворення;

- психодіагностичний моніторинг змін в інноваційно-психологічному кліматі Кривоколінського НВК I-III ступенів, а також експертна оцінка рівнів розумового, соціального, екзистенційного та духовного розвитку учнів;

- підготовка, написання і видання наукових звітів учасниками експерименту (головно у форматі брошур, статей, тез) про реальні здобутки, труднощі і перспективи впровадження психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів сільської школи;

- проведення на базі НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ спільного круглого столу замовників і виконавців науково-технічної продукції з метою об'єктивної психодидактичної оцінки ефективності здійсненої інноваційно-експериментальної роботи, її наукової та практичної продуктивності;

- підготовка і проведення на базі Кривоколінського НВК I-III ступенів регіонального науково-практичного семінару за підсумками основного (розвивально-формуального) етапу впровадження психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів в освітній процес сільської школи.

#### **Узагальнювально-рефлексивний етап (1.01.2016 – 31.12.2016 р.)**

- здійснення контрольних психодіагностичних зрізів на предмет визначення рівнів психокультурного розвитку і самореалізаційних можливостей учителів та учнів школи;

- порівняння результативності експертно-діагностичного та узагальнювально-рефлексивного етапів упровадження психодіагностичних технологій самореалізації педагогів і школярів сільської школи, а також визначення співвідношення здобутих результатів психодіагностичного експериментування із запланованими відповідно до мети і завдань дослідження;

- поширення педагогічним колективом НВК досвіду здійснення інноваційно-експериментальної роботи названого тематичного упредметнення через публікації в періодичній пресі, виступи на радіо і телебаченні, активну участь у роботі конференцій, семінарів, виставок;

- розробка науково обгрунтованих методичних рекомендацій щодо цілеспрямованого розвитку і збагачення самореалізаційного потенціалу вчителів та учнів сільської школи;

- підготовка наукового звіту про виконання інноваційно-експериментальної роботи із вищевказаної теми дослідження.

#### **Коригувально-саморефлексивний етап (1.01.2017 – 30.06.2017 р.)**

- самоусвідомлення замовниками і виконавцями науково-дослідних робіт, усіма учасниками психодіагностичного експерименту власних



горизонтів психодуховного, у тому числі й самореалізаційного, зростання, а також розширення обрії освітнього українотворення і свого психокультурного самовдосконалення;

- внесення (за потреби) коректив до створеної та апробованої психодіагностичної моделі самореалізації вчителів та учнів в освітньому процесі сільської школи;
- самозвіт учасників експерименту про розширення конструктивного поля власної професійної свідомості і самосвідомості та про збагачення внутрішнього простору сенсотворення у форматі повсякденного життєздійснення.

### ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

1. Інноваційно-експериментальна програма комплексної діагностики розумового, особистісного та екзистенційного розвитку вчителів і учнів, що охоплює 32 дослідницькі методики.

2. Оргдіяльнісна модель впровадження модульного розкладу занять у Кривоколінському НВК I-III ступенів.

3. Інваріантні психодіагностичні технології самореалізації вчителів та учнів української сільської школи.

4. Позитивний інноваційно-психологічний клімат Кривоколінського НВК I-III ступенів.

5. Науково-методичні публікації вчителів-дослідників за проміжними та підсумковими результатами психодідактичного експерименту з розробки, впровадження та визначення ефективності психодіагностичних технологій збагачення самореалізаційного потенціалу педагогів і школярів.

6. Авторські освітні сценарії, навчальні програми самореалізації особистості учня та модульно-розвивальні підручники, що підготовлені вчителями-дослідниками під науковим керівництвом або спільно з науковцями.

7. Методично-засобове забезпечення ефективного впровадження психодіагностичних технологій самореалізації вчителів та учнів в освітній процес сільської школи (картки психодіагностичного обстеження, стимульний матеріал до тестів та опитувальників, ключі та інтерпретаційні матеріали тощо).

8. Методичні рекомендації щодо створення педагогічним колективом школи психолого-дидактичних умов підвищення ефективності освітнього процесу, спрямованого на оптимізацію розвитку внутрішньої культури та особистісну самореалізацію школярів.

9. Інноваційна освітня модель психокультурної причетності вчителів та учнів школи до ситуаційного українотворення, повновагомих освітніх учинків, особистісної відповідальності та індивідуального самотворення.

10. Науково-обґрунтовані рекомендації щодо цілеспрямованого розвитку та психодуховного збагачення самореалізаційного потенціалу вчителів та учнів сільської школи.

11. Навчально-методичний посібник “Психодидактика самореалізації вчителів та учнів сільської школи”.

12. Істотне розширення і збагачення внутрішнього поля національної свідомості і самосвідомості педагогів та школярів, у тому числі й детальне самоусвідомлення ними форм, методів, засобів та інструментів освітнього українотворення і власного самотворення як повноцінних суб’єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів етнонаціонального психокультурного повсякдення.

1. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 592 с.

2. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібн. для вищ. навч. закладів: У 3-х т. / Упорядники й наук. ред. Роман Трач (СШ) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське вид. “Пульсари”, 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.

3. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посібн. для вищ. навч. закладів: У 3-х т. / Упорядники й наук. ред. Роман Трач (СШ) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське вид. “Пульсари”, 2001. – Том 2: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.

4. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

5. Ковальова Т.Є. Методологічна модель основних психологічних чинників самоактуалізації людини дорослого віку / Тетяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 29–32.

6. Ковальова Т.Є. Теоретико-методологічне обґрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 140–163.

7. Мовчан В.П., Нерубайський І.А., Олійник В.Й. Криві Коліна крізь терни і роки. В історії села – історія України. Історико-краєзнавча, худ.-публ. оповідь / Володимир Петрович Мовчан, Іван Артемович Нерубайський, Василь Йонович Олійник. – К.: КВЦ, 2010. – 712 с.: іл.

8. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з Дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.

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

10. Село як осередок українотворення. Круглий стіл: Анатолій В. Фурман, Петро Іванишин, Віталій Нечитайло, Василь Ніконенко, Оксана Гомотюк, Петро Колісник, Анатолій Вихрущ, Микола Дмитренко, Ростислав Пироженко, Микола Лазарович // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 7–38; 2011. – №1. – С. 23–53.

11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [уч. пос. для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

12. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ІСО, 2006. – 86 с.

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

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

15. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

16. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.

17. Фурман А.В. Теорія і практика навчальних проблемних ситуацій: [монографія] /

Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

18. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника: [монографія]: / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

19. *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.

20. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: [навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк. – Львів: Новий Світ – 2000, 2006. – 360 с.

21. *Фурман А.В., Гірняк А.Н.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.

22. *Фурман А., Ковальова Т.* Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 42–51.

23. *Фурман А., Ковальова Т.* Методологічні орієнтири створення категорійної матриці взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 27–32.

24. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. культ. пол, 1995. – 760 с.

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

## ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИКА РОЗРОБКИ ОСВІТНІХ СЦЕНАРІЇВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ (наукова програма та ефективність її виконання)

Анатолій В. ФУРМАН,  
Тамара КОЗЛОВА

*Головне управління освіти і науки Київської міської адміністрації своїм наказом від 25.08.2009 за №164 затвердило здійснення педагогічним колективом інноваційної освітньої діяльності (статус експериментального ЗНЗ регіонального рівня) і проведення у 2009–2013 роках дослідно-експериментальної роботи у початковій ланці ліцею №157 м. Києва (директор В.І. Костенко) за темою, винесеною у заголовок цієї наукової роботи примітно, що це вже третя тематична програма, що реалізується на базі в основному виконаної програми фундаментального соціально-психологічного експерименту (1994–2004) з теми “Школа віри” [6; 17; 35], а пізніше створеної лабораторії модульно-розвивального підручника (2005 рік), яка*

*працювала за темою “Наукове проектування та експертиза модульно-розвивальних підручників” (2005–2008), що успішно виконана (див. далі, а також [7; 34]). Отож запропоновані основи наукової програми є продовженням багаторічних творчих напрацювань як наукових керівників та учасників експерименту, так і вчителів-дослідників із проектування та створення модульно-розвивальних підручників та освітніх сценаріїв; вони охоплюють мету і завдання, засадничі гіпотези, об’єкт і предмет дослідження, опис інновації та очікувані результати експерименту, а також етапи і терміни реалізації прикладного дослідження (підготовчо-проектний, адаптивно-перетворювальний та результативно-узгальнювальний). Крім того, у статті подається основний аналітичний матеріал про прикладну результативність названої науково-дослідної роботи з 2008 по 2011 рік.*

#### **Виконавці наукової програми:**

педагогічний колектив початкової ланки ліцею №157 м. Києва в особі заступника директора з навчально-виховної роботи **Лапшиної Любові Михайлівни**, заступника директора з науково-методичної роботи **Козлової Тамари Василівни** та вчителів-дослідників **Суляви Олени Миколаївни**, **Богачук Л.О.**, **Свчинікової О.В.**, **Трофименко В.Д.**, **Торбенко Н.І.**

#### **Учасники:**

Навчально-дослідний інститут методології та економіки вищої освіти в особі провідного наукового співробітника, кандидата психологічних наук, доцента **Гуменюк Оксани Євстахіївни**, кафедра соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету в особі заступника завідувача кафедри, кандидата психологічних наук, доцента **Гірняка Андрія Несторовича**, ліцей №157 міста Києва в особі директора **Костенка Віктора Івановича**.

#### **Наукове керівництво:**

Навчально-дослідний інститут методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету в особі директора, доктора психологічних наук, професора, академіка АН вищої школи України, головного редактора журналу “Психологія і суспільство” **Фурмана Анатолія Васильовича**.

**Актуальність дослідження** спричинена зростанням формальності фахово організованої освіти в навчально-вихованих закладах (дошкільні, школи, гімназії, ліцеї, ВНЗ та ін.) і відчуженням від освітнього процесу не лише учнів, студентів і слухачів, а й педагогів та викладачів. Проблема полягає в тому, що високе технічно-інформаційне оснащення навчальної

взаємодії у часопросторі класу, кабінету, аудиторії чи лабораторії, у тому числі комп'ютерною технікою, не лише не долає нагальних психодуховних труднощів її конкретних учасників, а, навпаки, непомірно ускладнює, не виправдано проблематизує їхню освітню працю. У цій явно кризовій ситуації освітнього повсякдення його масовий суб'єктний загал, будучи неповно особистісно й фрагментарно індивідуальною дією до полідіалогічної педагогічної взаємодії залишається переважно тільки зовнішньо вмотивованим, ситуаційно, несамоактуалізованим, рефлексивно некомпетентним. Тому перед соціогуманітаристикою, передусім освітологією [див. 15; 19; 25] і психософією [12; 14], постає найголовніше завдання – не тільки запропонувати, а й теоретико-методологічно обґрунтувати та емпірично перевірити на достовірність *інноваційну освітню модель* такого психодидактичного змісту, котра б системно реалізувала посферні здібності та найкращий потенціал розумового, соціального, екзистенційного та духовного розвитку всіх учасників суспільно організованих навчання, виховання, просвітництва. Наш двадцятирічний досвід науково-програмного експериментування показує, що це завдання на сьогодні на рівні національної освіти як вітакультурної цілісності спроможна вирішити лише *система модульно-розвивальної інноватики* [див. детально 1–4; 8–9; 11; 16; 20–30; 32].

**Мета дослідження** – розробити й апробувати повноцінні взірці освітніх сценаріїв з навчальних предметів на основі вже попередньо розроблених та апробованих модульно-розвивальних підручників, зважаючи на вимоги принципів і методичні інваріанти ведення психосоціально паритетної навчальної взаємодії у класі.

**Завдання** дослідно-експериментальної роботи:

- 1) висвітлити основний зміст драматичної концепції паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів;
- 2) охарактеризувати інноваційний освітній процес як повноцінний цикл психомистецьких технологій і технік модульно-розвивальної навчальної взаємодії;
- 3) обґрунтувати сутність, композицію і термінологію освітнього сценарію;
- 4) науково спроектувати 3–5 взірців повноцінних освітніх сценаріїв модульно-розвивальних занять для початкової ланки загальноосвітньої школи;
- 5) апробувати, вдосконалити і видрукувати для масового використання вчителями-дослідниками кілька найкращих освітніх сценаріїв, передбачивши їх методичне використання у єдності з модульно-розвивальними підручниками.

#### **ОСНОВНІ ГІПОТЕЗИ ПРИКЛАДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ:**

1. У системі модульно-розвивального навчання повноцінне функціонування навчального модуля можливе лише за умов розгорнутої психомистецької дії, що за перебігом і розвитком навчальних подій подібна

до драматичної вистави; звідси походить природний драматизм психосоціальної паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, що пов'язаний з переходом останніх від емпіричного до наукового знання, від недосконалих дій до економних умінь, від неявних правил поведінки до особисто прийнятих соціальних норм, від розмитих ідеалів до чітко усвідомлених ціннісних орієнтацій, нарешті від нагальних потреб до психодуховних форм любові, віри, добра, справедливості, краси, свободи, творчості тощо.

2. Освітній сценарій певною мірою стане альтернативою традиційному планові-конспекту уроку, якщо з науково-мистецьких позицій утілюватиме закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних міжособистісних системах; тому його основний зміст повинен становити діалогічні і полілогічні взаємини учасників навчання, які й спричиняють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу; водночас такий сценарій має детально описувати логіку розгортання розвивальної взаємодії з окремого навчального розділу (змістового модуля) в конкретному класі, а відтак покликаний здійснювати художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного навчально-пошукового дійства.

3. Змістову основу реального драматичного перебігу паритетної навчальної співдіяльності вчителя і учнів стосовно етапів цілісного освітнього циклу мають становити необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценарна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії.

4. Композиція освітнього сценарію повинна складатися принаймні із вступної та основної частин: перша – містити назву навчального модуля, його художню ідею та головний конфлікт, коротку психолого-педагогічну характеристику класу, визначення дійових осіб і виконавців, реквізиту та декорацій, нарешті надзавдань учителя і учнів, друга (зліва направо) – навчальний акт модульно-розвивального процесу й конкретний алгоритм полідіалогічного контактування, деталізований психомистецький перебіг розвивальної взаємодії у класі, психоемоційний зміст міжособових стосунків і ремарки педагога.

**Опис інновації.** Гуманізація суспільних взаємостосунків і навчально-виховного процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть спричинили утворення фундаментальної тенденції у розвитку освітніх систем – *зближення навчання із професійним мистецтвом* [5; 10; 22]. Якщо перша й особливо друга половина ХХ століття знаменувалися теоретичними і практичними намаганнями скопіювати у шкільній роботі логіку наукового пізнання й, відповідно, зміст дослідницької діяльності вченого, то останні 10–15 років відчутними є спроби побудувати освітній процес за закономір-

ностями *мистецького дійства*, а відтак за художніми схемами поведінки акторів-виконавців, які відтепер перемістилися у клас та аудиторію.

За модульно-розвивального навчання зазначена суперечність між орієнтацією на наукові чи мистецькі канони не тільки розв'язується через розмежування двох складових утілення цілісного освітнього циклу (*наукове проектування* за вимогами теоретичного пізнання та *експериментальне впровадження* за психомистецькими моделями міжособистісної взаємодії), а й знімається їх ефективним взаємодоповненням завдяки інноваційній системі програмово-методичних засобів [див. 16; 22; 27; 32]. Так, остання містить шість обов'язкових компонентів, які забезпечують *паритетність* освітньої діяльності вчителя і учнів (граф-схеми навчальних курсів та матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів), виконання вчителем двох найважливіших функцій – *дослідника* (наукові проекти навчальних модулів) і *режисера* (освітні сценарії), а також двох основних способів причетності школярів до *ситуативного творення* кращого соціально-культурно-психологічного досвіду нації (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості).

Особливе місце у цій інноваційній системі засобів належить *освітньому сценарію* [11; 22; 27], що є альтернативою добре відомих планів-конспектів уроків. Останні розкривають логіку викладання вчителем навчального матеріалу, тобто фіксують послідовність розгортання змісту тієї чи іншої теми. Освітній сценарій з *науково-мистецьких позицій* втілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних системах “учитель – учні”, “учень – учні”, “учитель – учень”, “учень – учень”. Саме тому основний його зміст становлять діа- і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну *внутрішню роботу* над реалізацією власного інтелектуального, соціального, морального і духовного потенціалу.

Освітній сценарій зосереджує увагу вчителя на перипетіях організованого навчального дійства в кількох площинах: *а)* конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; *б)* тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-сміслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар'єри, морально-етичні конфлікти тощо) і *в)* природного драматичного входження особистості в культуроємні пласти людського досвіду. Тому він утілює *драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів* на кожному етапі модульно-розвивального процесу, специфічно реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен розвитку спількування за класичною схемою: “зав'язка – розгортання подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка”. Відповідно у системі інноваційного навчання за критерій ефективності розвивального циклу освітніх взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному плані створив учень — міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні

цінності, які знайшли реальне упредметнення в його думках, переживаннях, діях, рефлексивності.

За умов практичного втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітня співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивними переживаннями, тобто їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця близька до *мистецької взаємодії*, оскільки: 1) відбувається прямий вплив на емоційну, розумову, моральну і духовну сфери особистості; 2) забезпечується полісміслову розуміння природи об'єкта пізнання, у т. ч. природи, людини, суспільства, мислення; 3) має місце драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання, захоплення, катарсис тощо); 4) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан учня (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести та ін.).

План-конспект – це опис логіки самодостатнього розгортання навчального матеріалу одного уроку, тоді як освітній сценарій – наукове висвітлення соціально-культурної логіки мистецьки зорієнтованої освітньої співдіяльності осіб різних поколінь, яка чітко визначає *центральну сюжетну лінію* повного модульно-розвивального циклу навчальних занять: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її критичної та творчої рефлексії, вчинкових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я в локалізованому освітньому просторі-часі.

Заздалегідь розроблений освітній сценарій і потрібен для того, щоб на кожному міні-модулі змоделювати ситуацію драматичного протистояння, в якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки пізнавального і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження, а відтак і напруженої внутрішньої роботи особистості над собою. Крім того, він визначає одну або кілька сюжетних ліній мистецького перебігу міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях і нюансах хід-перебіг розвивальних взаємин і фіксують емоційні стани і духовні дії, яких треба вчительно домагатися як режисеру.

**Об'єктом дослідження** є модульно-розвивальна система організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

**Предмет дослідження** – наукове проектування, створення, апробація та використання освітніх сценаріїв модульно-розвивальних занять як ефективного інструментарію уможливлення психомистецьких технологій навчання і налагодження паритетної освітньої співпраці вчителя і учнів у класі.

### ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

1. Професійне оволодіння вчителями інноваційною практикою проектування, створення і використання освітніх сценаріїв у взаємодоповненні з



модульно-розвивальними підручниками дасть змогу: *по-перше*, істотно підвищити їх науково-психологічну грамотність, соціогуманітарну компетентність та педагогічну майстерність; *по-друге*, оптимізувати внутрішньорозвитковий вплив організованого навчального процесу на особистість кожного учня; *по-третьє*, домогтися найкращих, зважаючи на розумовий, соціальний, психосмисловий і духовний потенціал, освітніх показників в оволодінні школярами системою знань, умінь, норм, навичок, цінностей та психодуховних форм повсякденного життєзреалізування.

2. Створення повноцінних освітніх сценаріїв системи дасть ключі до завершених модульно-розвивальних занять у початковій школі з змогу не тільки здійснити деталізований науково-мистецький опис психодраматичного перебігу довершеного освітнього циклу, а й уможливить впровадження серії ситуацій і сцен безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального дійства), котра оптимізує психодуховне задіяння кожного в колективно-індивідуальне зреалізування паритетної освітньої співпраці в локальному часопросторі інноваційно зорієнтованого навчання.

3. Запропоновані взірці освітніх сценаріїв – це реальний продукт здійснення науковцями і практиками принаймні двох діяльностей – інноваційно-освітньої та дослідно-експериментальної, взаємодоповнення яких продемонструє новітні форми продуктивної взаємодії психодидактичної теорії і педагогічної практики, методологічного мислення і професійної навчально-виховної діяльності, котрі заслуговують на поширення у сьогоденній практиці українського шкільництва.

4. Підготовка та тиражування якісних освітніх сценаріїв розширить арсенал інноваційних програмово-методичних засобів українських педагогів, стимулюватиме їхню інноваційно-пошукову діяльність і задоволення потреби в оргтехнологічному та методичному оновленні своєї учительської роботи, а також розширюватиме практику психолого-педагогічного експериментування над умовами і чинниками розвитку учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

**Термін** реалізації програми дослідно-експериментальної роботи: 01.09.2009 – 31.08.2013 р.

### ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ:

#### 1. Підготовчо-проектний (01.09.2009 - 31.08.2010)

- обґрунтувати засади драматичної концепції паритетної освітньої діяльності вчителя і учня, що пояснює процесний перебіг цілісного модульно-розвивального освітнього циклу;
- описати інноваційний освітній процес як набір психомистецьких технологій і методів модульно-розвивальної навчальної взаємодії;
- проаналізувати освітній сценарій як інноваційно-методичний проект психомистецьких технологій практичного зреалізування у класі між-

особистісної розвивальної взаємодії;

- спроектувати один вірєць освітнього сценарію з предмету українська мова (тема “Слово. Закінчення слова”, 3 клас);
- удосконалити, апробувати і затвердити програму дослідно-експериментальної роботи за вищевказаною тематикою.

### **2. Адаптивно-перетворювальний (01.09.2010 – 31.08.2012)**

- висвітлити структуру, композицію і термінологію освітнього сценарію;
- обґрунтувати концепти, принципи та умови практичного створення ефективного навчально-розвивального дійства у початковій школі;
- охарактеризувати етапи та алгоритм створення освітніх сценаріїв;
- створити, апробувати і доопрацювати такі вірці освітніх сценаріїв модульно-розвивальних занять з:

- а) з української мови до розділу “Будова слова”, 3 клас;
- б) з української мови до розділу “Правопис іменників”, 4 клас;
- в) з української мови до розділу “Мова і мовлення. Текст”, 4 клас;
- г) з української мови до розділу “Мова і мовлення”, 2 клас;

– здійснити психодидактичну експертизу якості новостворених освітніх сценаріїв;

- провести фахове експертне оцінювання ефективності реальної освітньої взаємодії в експериментальних класах початкової школи, яка організується з допомогою освітніх сценаріїв і модульно-розвивальних підручників.

### **3. Результативно-узагальнювальний (01.09.2012 – 31.08.2013)**

- вдосконалити і видрукувати для масового використання вчителями початкової школи кілька найкращих освітніх сценаріїв і модульно-розвивальних підручників з однакових тем різних навчальних предметів;
- провести Всеукраїнський семінар для вчителів загальноосвітніх шкіл інноваційного типу за результатами вдосконалення програми дослідно-експериментальної роботи;
- виробити рекомендації щодо способів та умов запровадження освітніх сценаріїв у масову освітню практику;
- науково узагальнити результати експерименту, дати системну оцінку його наукового і практичного значення та оформити одержаний зміст у вигляді наукових звітів і рекомендацій (статті, посібники, освітні сценарії, методичні розробки, тези доповідей тощо).

**База проведення експерименту.** Головно нею є початкова школа ліцею № 157 міста Києва, тоді як допоміжними загальноосвітніми навчальними закладами модульно-розвивального типу будуть:

- гімназія № 9 міста Черкас;
- ЗОШ I–III ступенів № 164 міста Харкова;
- ЗОШ I–III ступенів № 10 міста Бердичева Житомирської області;

- ЗОШ I–III ступенів №54 міста Донецька;
- ЗОШ I–III ступенів №11 міста Куп'янська Харківської області;
- навчально-виховний комбінат I–III ступенів села Криві Коліна Черкаської області.

**Опис наявного необхідного забезпечення експерименту.** Експеримент забезпечений організаційно, науково-методично, психодидактично, матеріально-технічно.

**Пропозиції щодо змісту і термінів здійснення контролю за ходом експерименту.** Пропонується здійснювати регулярно щопівроку та після завершення кожного етапу експерименту одночасно на двох управлінських рівнях: а) Управлінні освіти Оболонської районної ради у місті Києві державної адміністрації, б) адміністрації ліцею №157 міста Києва.

Водночас **науковий супровід** виконання програми здійснюватимуть НДІ методології та економіки вищої освіти та кафедра соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету.

Оскільки названа наукова програма успішно виконується, то подамо її *основні здобутки* за роками здійснення науково-дослідної роботи.

#### 2008 рік

1. Була успішно реалізована і завершена Програма прикладного дослідження “Наукове проектування та експертиза модульно-розвивальних підручників, 2005–2008 роки”. Згідно з рішенням міської експертної комісії з питань здійснення інноваційної педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах (протокол №4 від 29.04.2009 р.) у наступні роки завершити експериментальні дослідження з упровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інноваційних освітніх технологій.

2. За цей період були створені, апробовані та доопрацьовані кілька МРП з української мови до розділів (автор Т.В. Козлова):

- “Слово. Значення слова” (для 3 класу), що має назву “Мовні фарби” (52 с.). Отримав гриф МОН України (протокол №7 від 24.06.2009 р.).
- “Відмінювання іменників”, I частина (для 4 класу, 40 с.). Отримав гриф МОН України (протокол №7 від 03.06.2010 р.).
- “Відмінювання іменників”, II частина (для 4 класу, 56 с.). Отримав гриф МОН України (протокол №7 від 03.06.2010 р.).

Зауважимо, що кожна з книжок наскрізно пронизана однією сюжетною лінією, де герої повісті-казки живуть своїм життям, вивчають правила рідної мови і водночас пізнають закони людяності і доброти. В них вдало підібрана система вправ для вироблення вмій та навичок, а також подані завдання творчого спрямування, які навчають дітей продуктивно мислити, розвивати власні творчі здібності. Оповідання для читання в класі й у сім'ї створюють підґрунтя для того, щоб кожна дитина замислилася над високими ідеалами добра, честі, любові. Крім того, МРП містять прекрасні ілюстрації, які вико-

нують не лише естетичну чи супроводжувальну функції, а й інформаційну та розвивальну. Все це спонукає учня до активної взаємодії з ним, а використання емоційно-зabarвленого матеріалу дає змогу істотно підвищити запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей.

Експерт, к. психол. н., доцент О.Є. Гуменюк зазначила, що “пред’явлені за звітний період МРП пройшли науково-методологічну експертизу і були визнані як такі, що мають високий коефіцієнт розвитковості (понад 80%). Це вказує на їх високу психозмістову складову як реальних засобів самофункціонування, саморозвитку, самокерівництва і самотворення молодших школярів як суб’єктів та особистостей інноваційної освітньої діяльності”.

Високу оцінку названим МРП дав науковий керівник експерименту: “Сторінки аналізованих навчальних книг спричинюють розвиток полімотиваційної освітньої діяльності учнів та формування їх потребо-сміслових спонукань і глибинних інтересів. Вони формують уже в учня початкової школи дидактично адаптовану, логічно завершену, відкриту систему категорій і понять, що об’єднує їх науковий, досвідний та особистий аспекти освоєння того чи іншого навчального предмета та культурологічні (у тому числі морально-естетичні) контексти навчального пізнання як психомистецького дійства”.

У експертних висновках кандидата педагогічних наук, старшого наукового співробітника Інституту педагогіки АПН України *К. Пономарьової* було зазначено, що подані для розгляду взірці МРП є оригінальними, цікавими, змістовними і відповідають вимогам базової навчальної програми, тому можуть бути рекомендованими до видання.

2. Був проведений моніторинг особистісної адаптованості учнів експериментальних і контрольних класів. Результати цього дослідження (у таблицях та діаграмах) викладені у статті к. психол. н. Ревасевич І.С. [див. 13]. Зокрема, у його висновках зазначається, що “найвищий середній бал пристосованості серед учнів молодших класів отримали вихованці ліцею №157 м. Києва (79,63%). І це певною мірою природно, адже київська початкова школа дванадцять років займається професійним упровадженням модульно-розвивального навчання, знаходиться на четвертому етапі експериментування, що істотно гуманізує соціально-культурно-психологічний простір освітнього закладу, покращує взаємини у системі “вчитель - наступники”, підвищує рівень розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу... Це ще раз підтверджує той факт, що чим довше школа займається впровадженням модульно-розвивальної оргсистеми, тим краще вихованці справляються із стресогенними чинниками оточення, виявляють більші адаптивні можливості, легше долають кризові періоди власного життєвого шляху і внутрішні конфлікти, комфортніше почуватися у взаєминах із зовнішнім світом. Саме завдяки високорозвивальному освітньому простору і гуманним способам співжиття учасники навчального культуротворення повно розкривають і реалізують свої нахили і здібності”.

3. Результати пошуково-дослідницької діяльності Т.В. Козлової як вчителя-психолога-дослідника та авторки МРП були викладені в окремій науковій статті [див. 7], у якій описаний досвід проектування розвивальної взаємодії вчителя і учнівської групи у системі інноваційного навчання як багатосторонній процес, котрий утілюється за допомогою сфер змістового модуля й водночас забезпечує динаміку різних форм активності.

4. Був створений МРП з української мови для 3 класу до розділу “Будова слова” (I частина), що має назву “Пригоди на фабриці пана Творислова” (автор Т.В. Козлова). Отримав гриф МОН України (протокол №7 від 24.06.2009 р.).

До МРП були розроблені сценарії модульно-розвивальних занять, система тестових завдань для вироблення в учнів норм, умінь і навичок, а також здійснене ілюстративно-демонстративне забезпечення.

5. 15 жовтня 2008 року був проведений науково-практичний семінар для вчителів ліцею на тему: “Яким бути підручнику нового століття”.

### 2009 рік

1. Була підготовлена та захищена нова Програма прикладного дослідження “Проектування та апробація сценаріїв модульно-розвивальних занять з української мови” (2009-2013 роки), а ліцею №157 м. Києва знову надано статус експериментального загальноосвітнього навчального закладу регіонального рівня (протокол №7 від 21.08.2009 р.).

Модульно-розвивальний сценарій зі сторінками розвивальної книжки є альтернативою добре відомих планів-конспектів уроку. Він розкриває логіку викладання вчителем навчального матеріалу, послідовність розгортання змісту виучуваного розділу від першого етапу (інформаційно-пізнавального) до останнього (духовного). Основна його спрямованість – спричинити інтенсивну внутрішню роботу дитини над реалізацією власного інтелектуального, соціального, морального і духовного потенціалу.

Переваги застосування освітніх сценаріїв у навчальному процесі сутнісно зводяться до трьох моментів: а) його використання дає змогу вчителю зробити урок максимально ефективним та цікавим для дітей, тому що коли той попередньо працює із сценарієм, то усвідомлює соціально-психологічну мету кожного педагогічного прийому, методу, засобу та форми роботи учнів; б) кожна сторінка названого сценарію доповнюється сторінкою розвивальної навчальної книжки (МРП), що значно полегшує роботу вчителя при підготовці заняття та під час його проведення; в) указаний сценарій описує модульно-розвивальну технологію у форматі одного навчального модуля, що значною мірою підвищує психологічну грамотність вчителя, а звідси і його професійну майстерність як педагога-психолога і водночас режисера освітнього дійства.

2. Проведений Всеукраїнський науково-практичний семінар під керівництвом НДІ методології та економіки вищої освіти для директорів шкіл з теми “Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у

контексті психомистецьких технологій навчання” (15.05.2009). Його учасники побували на відкритих модульно-розвивальних заняттях, їм роздані універсальна тест-карта “Психолого-педагогічна експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів” (автор А. Фурман), фрагменти освітніх сценаріїв відвіданих уроків зі сторінками модульно-розвивальних підручників [див. детально статтю 34].

3. Козлова Т.В. взяла участь у Міжнародній науково-практичній конференції “Український шкільний підручник у Європейському вимірі” (м. Вінниця, 21–22.10.2009), де виступала з доповіддю на тему “Проектування та апробація модульно-розвивального підручника з української мови для початкової школи”.

4. Створений та апробований МРП до розділу “Будова слова. Правопис” (II частина), для 3 класу під назвою “Неймовірні мандри Михайлика Котенка” (автор Т.В. Козлова). Отримав гриф МОН України (протокол №6 від 22.06.2011 р.). До цього МРП розроблений сценарій модульно-розвивальних занять, система тестових завдань для вироблення в учнів норм, умінь і навичок, створене ілюстративно-демонстративне забезпечення навчального процесу.

#### 2010 рік

1. Проведений семінар для учасників Програми підвищення кваліфікації керівників НЗ КМПУ імені Б.Д. Грінченка на тему “Психомистецькі технології та інноваційні методичні засоби (міні-підручники, освітні сценаріїв занять) як умова для оптимального саморозвитку особистості учня” (5.05.2010 р.). У його рамках продемонстровані модульно-розвивальні заняття та підготовлений роздатковий матеріал: універсальна тест-карта “Психолого-педагогічна експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учнів” (автор А. Фурман), фрагменти освітніх сценаріїв відвіданих уроків зі сторінками модульно-розвивальних підручників.

2. Проведені пробні заняття з використанням інноваційних засобів (модульно-розвивальні підручники, освітні сценарії, навчально-наочне забезпечення) та інтерактивних методів навчання. Здійснена психолого-педагогічна експертиза ефективності розвивальної взаємодії вчителя та учнів. Зокрема, вчителька Л.О. Богачук (4 жовтня 2010) використала під час модульного заняття навчально-книжковий комплекс “Слово. Значення слова” (3 клас), ефективність їх розвивальної взаємодії з учнями становила 85%. Вчителька О.В. Свешнікова (23 листопада 2010) – комплекс “Будова слова. Правопис” (3 клас), ефективність розвивальної взаємодії – 72,5%. Вчителька О.М. Сулява (14 вересня 2010) – комплекс “Культура мовлення. Текст” (4 клас), ефективність розвивальної взаємодії – 94%. Вчителька В.Д. Трофименко (7 грудня 2010) – комплекс “Правопис іменників” (4 клас), ефективність розвивальної взаємодії – 77,5%. Вчителька Н.І. Торбенко (13 жовтня 2010) – комплекс “Відмінювання іменників” (4 клас), ефективність розвивальної взаємодії – 70%. Загалом на заняттях вчителі продемонстрували високий рівень психологічної грамотності, діти – високу внутрішню вмотивованість,

самоактивність, ініціативу, позитивну емоційність та особисту відповідальність.

3. Проведений семінар з учителями-дослідниками, які займаються впровадженням системи модульно-розвивального навчання з теми: “Психологічна грамотність учителя – основа ефективної взаємодії з учнями” (29.12.2010 р.). Навчання проводилося з метою теоретичного та практичного оволодіння вчителями ліцею технологією психомистецького реалізування освітніх сценаріїв у рамках модульно-розвивальних занять.

4. Створений та апробований МРП до розділу “Будова слова. Правопис” (III частина) для 3 класу під назвою “Молодець, Михайлику” (автор Т.В. Козлова) отримав гриф МОН України (протокол №б від 22.06.2011 р.). Водночас до нього розроблений сценарій модульно-розвивальних занять, система тестових завдань для вироблення в учнів норм, умінь і навичок, створене ілюстративне забезпечення навчального процесу.

5. Створена комп’ютерна гра на основі сюжету вищезгаданих розвивальних книжок з розділу “Будова слова”, яку було успішно апробовано на уроках з комп’ютерної грамотності.

#### 2011 рік

1. Проведене та проаналізоване експертно-діагностичне вивчення динаміки розвитку позитивної Я-концепції учнів, що проводилося за тестом особистісної адаптованості А.В. Фурмана. Дані наводяться нижче (*табл. I i 2*). Таким чином встановлено, що: 1) мають місце зміни у позитивному ставленні друго- і третьокласників столичного ліцею до власного Я та до навколишнього світу: із 87 опитаних це явно підтвердили майже 50% – 42 учні; 2) ставлення до школи та до навчальних предметів покращилося в 38 учнів; порівняно з минулим роком у графі “цікаві та улюблені предмети” діти почали виділяти й такі, як українська та англійська мови, математика (на противагу малюванню та хореографії при попередньому опитуванні).

Зазначене дає підстави висновувати, що впевненість учнів у своїх здібностях виконувати навіть складні завдання з цих предметів зростає. А це відбувається завдяки зростанню психологічної грамотності викладачів, які у своїй щоденній роботі використовують освітні сценарії та цікаво викладений матеріал у модульно-розвивальних підручниках Т.В. Козлової.

2. Створений та апробований МРП до розділу “Речення. Однорідні члени речення” для 4 класу під назвою “Шкільний експрес” (автор Т.В. Козлова).

3. Створений та апробований МРП до розділу “Речення. Типи речень” для 3 класу під назвою “Квіткова повість або вісім уроків для Вірочки” (автор Т.В. Козлова).

Обидва МРП нині проходять психолого-педагогічну експертизу та готуються на розгляд комісії МОНМС України з метою отримання грифу.

4. Підготовлений звіт Т.В. Козловою про хід та результати прикладного дослідження “Проектування та апробація сценаріїв модульно-розвивальних занять з української мови” (2009-2013) був заслуханий і схвалений ученою радою ІІПО КМПУ імені Б.Д. Грінченка (27.10.2011).

Таблиця 1

*Особистісна адаптованість учнів 2 класів початкової ланки ліцею №157  
м. Києва (14-16.09.2010 рік, у %)*

Види адаптованості особистості	2-А	2-Б	2-В
Адаптованість	82,8	72	71,8
Неадаптованість	8,1	24,8	22,7
Деадаптованість	9,1	3,2	5,5

1. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
2. *Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції [навч. пос.] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
3. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта–Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
4. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
5. *Ершов П.М.* Режиссура как практическая психология (Взаимодействие людей в жизни и на сцене) / Пётр Михайлович Ершов. – М.: Искусство, 1972. – 352 с.
6. *Костенко В.* Майбутнє належить інтелектуалам / Віктор Костенко // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 4–5.
7. *Козлова Т.* Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання / Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 103–108.
8. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1977. – №2. – 80 с.
9. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.
10. *Ляховський І.* Аура театру як спілкування з прекрасним / Іван Ляховський // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 87–94.
11. Освітні сценарії. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії / За ред. проф. А.В. Фурмана. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.
12. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з Дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
13. *Ревасевич І.* Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2007. – №1. – С. 109–127.
14. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття: [навч. посібник] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
15. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ІСО, 2006. – 86 с.
16. *Фурман А.В.* Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 44 с.
17. *Фурман А.В.* Духовність – основа нової школи. Фундаментальний експеримент у ліцеї №157 м. Києва / Анатолій Фурман // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.
18. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] // Анатолій Васильович Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
19. *Фурман А.В.* Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 4–18.
20. *Фурман А.* Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства



Таблиця 2

*Особистісна адаптованість учнів 3 класів початкової ланки ліцею №157 м. Києва (6-7.10.2011 рік, у %)*

Види адаптованості особистості	3-А	3-Б	3-В
Адаптованість	91	87,3	83,6
Неадаптованість	5,6	3,4	12,8
Деадаптованість	3,4	9,3	3,6

/ Анатолий Фурман / Освіта і управління. – 2005. – Т.9, №4. – С. 24–37.

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

22. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

23. *Фурман А.* Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолий Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.

24. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолий Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.

25. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолий Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.

26. *Фурман А.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі [наук. вид.] / Анатолий Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.

27. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолий Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.

28. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника [монографія] / Анатолий Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

29. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолий Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

30. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: Анатомія пошуку / Анатолий В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.

31. *Фурман А.В., Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: [навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.С. Гуменюк. – Львів:Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

32. *Фурман А.В., Гірняк А.Н.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолий Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.

33. *Фурман А., Ковальова Т.* Категорійна магіриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолий В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С.42–51.

34. *Фурман А.В., Козлова Т.* Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання / Анатолий В. Фурман, Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 201–204.

35. *Фурман А.В., Костенко В.І.* Школа віри: програма дослідно-експериментальної роботи / А.В. Фурман, В.І. Костенко. – К.: Рада, 1996. – 47 с.

# ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗА ТЕХНОЛОГІЯМИ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ (узагальнення результатів виконання наукової програми "Школа Свідомості")

Анатолій В. ФУРМАН,  
Віктор ЧУХНО

*За наказом Міністерства освіти України від 28.01.1997р. №30; листом-рекомендацією управління освіти Харківської облдержадміністрації від 15.01.1997 р. №40; листом-дозволом Київської районної ради №0429 від 09.03.1998 р.; наказом Київського районного відділу освіти від 20.01.1997 р. №76; наказом Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти №01-06/60а від 06.03.1997 р.; договором про співробітництво між УППККО і Київським районним відділом освіти від 06.03. 1997 р.; наказом по школі (витяг з протоколу №4 від 02.02.1997 р.); рішенням колегії від 2 грудня 2002 року "Про хід науково-інноваційної, експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах області щодо впровадження новітніх педагогічних технологій, авторських програм у навчально-виховний процес" на базі навчального закладу у 1997 році було створено експериментальний майданчик за науково-дослідною програмою "Школа свідомості", основним предметом якого було впровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання. Виконавцем експерименту із 15.01.1997 по 09.03.2011 рік був педагогічний колектив ЗОШ І–ІІІ ступенів №164 м. Харкова в особі директора Чухна Віктора Васильовича. Його наукове керівництво упродовж 14-ти років здійснював науково-дослідний інститут експериментальних систем освіти (з 2007 – НДІ методології та економіки вищої освіти) в особі директора проф. А.В. Фурмана. Навесні 2011 року вчена рада Комунального вищого навчального закладу "Харківська академія неперервної освіти" (ректор Л.Д. Покроєва, вчений секретар Г.А. Дегтярьова, протокол №1 від 17.03.2011 р.) ухвалили: 1) вважати експеримент на базі Харківської загальноосвітньої школи №164 Харківської міської ради Харківської області за темою "Підвищення ефективності роботи*

*педагогічного колективу за технологіями модульно-розвивального навчання”, що проходив у 1997–2011 роках, успішно здійсненим; 2) порушити клопотання перед Головним управлінням освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації про переведення Харківської загальноосвітньої школи № 164 Харківської міської ради Харківської області в режим інноваційної освітньої діяльності за темою “Підвищення ефективності роботи педагогічного колективу за технологіями модульно-розвивального навчання” з 01.09.2011 року. Наразі ця публікація узагальнює найбільш значущі результати вказаного експериментування.*

Починаючи виклад здобутків лонгітюдного соціально-психологічного експерименту, перш за все вкажемо на його **призначення** – запропонувати таку версію модульно-розвивальної системи навчання, яка б адекватно виявляла і повноцінно розвивала природний, соціальний, екзистенційний та духовний потенціали вчителів і учнів, розширювала поле їхньої конструктивної свідомості і збагачувала психодуховним змістом їх самосвідомість, у тому числі й спричинювала самотворення позитивно-згармонізованої Я-концепції [1; 2; 4; 7–12].

**Провідна авторська ідея**, що повно підтвердила свою життєздатність, була такою: необхідною умовою ефективного впровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання є наукове проектування такого *соціально-культурно-психологічного простору експериментальної школи*, за якого системно враховуються численні параметри і показники принаймні шести поаспектних вимірів її життєдіяльності: онтологічний аспект – пласти соціального розуміння, суб’єктивно-діяльнісний аспект – компоненти освітнього вчинку, культурно-освітній аспект – типи дидактичних модулів, соціально-змістовий аспект – складові розвивальної взаємодії, соціально-психологічний аспект – ритми і рівні оволодіння досвідом, процесно-технологічний аспект – етапи цілісного модульно-розвивального процесу.

**Об’єкт дослідження** – соціально-культурно-психологічний простір-зміст експериментальної школи модульно-розвивального типу, що підлягає психодидактичному теоретизуванню, методологічному обґрунтуванню, науковому проектуванню та експериментальному впровадженню упродовж лонгітюдного пошукування педагогічного колективу.

**Предмет дослідження** – безперервна модульно-розвивальна взаємодія та паритетна освітня діяльність учасників педагогічного процесу, що прискорено розширює проблемно-діалогічні поля їхньої свідомості і самосвідомості.

**Концепція дослідження** сутнісно зводилася до таких засадничих положень:

1. У системі модульно-розвивальної освіти повноцінне функціонування навчального модуля здійснюється за умов розгорнутої *художньої (мистецької)*

дії, що за перебігом і розвитком подій (дійства) подібна до драматичної вистави; тому природно обстоюється *драматична концепція паритетної освітньої діяльності* вчителя і учня, змістову основу якої стосовно етапів (актів) цілісного освітнього метапроцесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії, що розширюють поле проблемно-діалогічної свідомості її учасників.

2. За умов практичного втілення *психодраматичної концептуальної схеми* освітній співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях характеризуються катарсичними сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивними переживаннями, тобто їхня позитивно вмотивована партнерська співпраця близька до широко усвідомленої, *мистецької взаємодії*, оскільки: 1) відбувається прямий вплив на емоційну, розумову, моральну і духовну сфери особистості; 2) забезпечується полісмісловне розуміння природи об'єкта пізнання, у т. ч. природи, людини, суспільства, мислення; 3) має місце драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання, захоплення, катарсис тощо); 4) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан учня (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести та ін.).

3. Освітній сценарій є альтернативою традиційному планові-конспекту уроку, оскільки його зміст, структура та оформлення зорієнтовані на *паритетне творення* вчителем і учнями вітакультурного довкілля та самих себе як громадян, освітян-професіоналів, особистостей та індивідуальностей кожного ситуативного моменту самореалізації, а також з його допомогою досягається ситуація *драматичного протиборства*, у якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки розумового і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження й найголовніше – прискорює розвиток проблемно-діалогічної свідомості вчителів і учнів.

4. Сценарії навчального модуля – деталізований *науково-мистецький опис* психодраматичного перебігу довершеного модульно-розвивального циклу, що через послідовну зміну ситуації і сцен безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального дійства) відображає їхнє оптимальне психодуховне задіяння у колективно-індивідуальне зреалізування паритетної освітньої діяльності в локальному просторі-часі організованого навчання. На відміну від плану-конспекту уроку, в якому відображені наступність і зміст вправ, він утримує композиційну схему (пролог, експозиція, зав'язка, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад дії, розв'язка, епілог) та об'єктивує *конкретну вітакультурну діалектику* психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-тех-

нологічного різновидів змісту міжособистих взаємостосунків, котра уможливлується завдяки ситуаційно відкритій та психодуховно повновагомій участі наставника і кожного наступника як носіїв значеннево збагаченої свідомості і смислово багатоголосої самосвідомості.

**Гіпотеза дослідження:** заздалегідь розроблений освітній сценарій потрібен, тому що, *по-перше*, він здійснює *художньо-психологічну адаптацію* соціально-культурного змісту освітньої діяльності до закономірностей та умов цілісного модульно-розвивального процесу; *по-друге*, висвітлює одну, або кілька *сюжетних ліній мистецького перебігу* навчальних взаємовпливів, котрі фіксують основні кроки організованих міжсуб'єктних перипетій, подають у деталях та нюансах хід розвивальних взаємин і підкреслюють емоційні стани й духовні дії, яких треба домогтися вчителю; *по-третє*, визначає *мистецько-освітній тип вітакультурного стандарту* в майбутній системі національної освіти, що є обов'язковим для утвердження України як демократичної, соціальної, правової і гуманної держави. У взаємодоповненні все зазначене спричиняє психодуховно оптимальний розвиток-розширення національної свідомості, повноформатного наукового світобачення і високотолерантної самосвідомості кожного учасника організованого навчання у поєднанні з належною особистісною відповідальністю.

**Методологія і методи дослідження.** Методологічний модуль пропонованої науково-дослідної програми був сфокусований навколо *фундаментального соціально-психологічного експерименту*, що характеризується такими ознаками:

- мав основним завданням поетапно і комплексно змінити всі параметри, складові освітнього процесу закладу в напрямку переходу від інформаційно-екстенсивної моделі навчання до інтенсивно-розвивальної;

- передбачав використання досить значної за обсягом системи фундаментальних, прикладних та емпірично-споглядальних засобів (технологій, методів, прийомів тощо) дослідження мережі наук і досвіду соціальної практики задля максимально повного введення та відстеження експериментальних умов щодо зміни життєдіяльності середньої школи;

- забезпечував гармонію у системному використанні методів теоретичного пошуку (наукове проектування і теоретичне моделювання, проблемно-діалогічний і логіко-індуктивний методи, структурно-функціональний аналіз і мислєдїяльний експеримент тощо), прикладного соціально-педагогічного дослідження (соціальний і дидактичний експерименти, інтелектуальне й особистісне тестування, нормоване анкетування і психолого-педагогічна експертиза, статистична й якісна обробка результатів дослідження) та емпірично-споглядальних засобів (спостереження і співбєсїда, вивчення передового досвіду і продуктів діяльності учасників експерименту та ін.);

- охоплював експериментуванням всебїчне життя школи (цїлі і завдання, зміст та організацію навчання, його форми і методи, засоби і результати);

– був розрахований на проведення систематичної, багатоаспектної довготривалої дослідно-пошукової роботи, на різних етапах якої задіювалися різні методи дослідження;

– передбачав не лише досягнення якісно вищих показників соціального і навчального зростання і самоусвідомлення учнів, фахової компетентності вчителів, а й одержання об'єктивно нового наукового знання (програми, теорії, технології, методи, факти тощо) про високорозвивальні, духовно зорієнтовані системи освіти юного покоління.

### **Кадровий потенціал, суть освітніх інновацій та їх результативність.**

У школі працюють 64 висококваліфікованих працівники, з них 22 учителі з вищою категорією, 4 – із педагогічним званням “старший учитель”, 10 – “учитель-методист”, 4 – відмінники освіти України, 20 – з першою категорією, 5 – з другою категорією, 17- спеціалістів.

Школа ще у 1998 році перейшла на новий режим роботи: замість 45-хвилинного уроку запроваджені спарені навчальні модулі 2х30хв. у початковій школі і строєні – 3х30хв. – у середній та старшій ланках. І це має психологічне обґрунтування: по-перше, доведено, що в більшості дітей саме після 30 хвилин розумової праці настає закономірний спад розумової активності, тому потрібна перерва, яка триває 5 чи 10 хвилин; до того ж міні-модулі у середній та старшій школі подаються строєно, тобто 3х30, що становить 1,5 год. астрономічного часу або 2 год. академічного. І у цьому є переваги. Щонайперше має місце оптимальний розподіл часу на занятті, більш ефективна робота на підйомі психофізичних сил учня і вчителя, усунення перевантаження школярів, адже вони готують домашнє завдання не більш як із трьох предметів, замість 6-7 при класно-урочній системі, мають змогу виконувати їх не тільки на репродуктивному, а й глибоко конструктивному та творчому рівнях.

Упродовж усіх років експериментування у школі систематично проводяться психодіагностичні обстеження педагогічного та учнівського колективів. Їх результати знаходять відображення у графіках, за допомогою яких ведеться моніторинг психодуховного розвитку кожного учня і вчителя.

Педколектив працює за такими інноваційними засобами, як: а) граф-схеми навчальних предметів – інструменти новоно календарного планування, б) наукові проекти навчальних модулів – замітники поурочних планів, в) освітні сценарії – прототипи психомистецьки організованої розвивальної взаємодії, г) модульно-розвивальний підручники та освітні програми самореалізації особистості учня – науково обґрунтовані моделі його психокультурного розвитку.

Модульно-розвивальна система навчання як авторський проект нової освітньої моделі [див. 1; 4; 7; 16], характеризується низкою переваг над класно-урочною, має позитивний вплив на результативність діяльності педколективу школи. Простежується позитивна динаміка навчальних досягнень школярів. Так, порівнюючи рівень дієвого освоєння ними

програмного матеріалу з навчальних предметів, встановлено, що наявна тенденція до постійного зростання якості знань, умінь, норм і цінностей: на високому рівні ця динаміка навчальних успіхів становить від 3,2% до 5,3%, на достатньому – від 31,4% до 32,5%, на середньому – від 56,4% до 59,1%, тоді як на початковому має місце різке зниження показників – від 8,5% до 0,6%.

У 1997 році загальноосвітня школа №164 стала переможцем районного конкурсу “Школа року”, а в 1998 році – переможцем в одній із номінацій аналогічного обласного конкурсу “Школа року”. В 2008 році Регіональною експертною Радою з питань ліцензування та атестації навчальних закладів (наказ за №3/10 від 20.03.2008 року) школу атестовано з відзнакою.

Учителі школи регулярно беруть участь у конкурсі “Учитель року”, де посідають призові місця. Скажімо, учителька української мови та літератури В.В. Коленко та учителька історії С.Л. Губіна минулого року посіли призові місця в обласному конкурсі.

Щороку школа має не менше 30-ти учнів-переможців районних предметних олімпіад, турнірів, конкурсів Малої академії наук України. За 20 років 25 учнів стали переможцями обласних предметних олімпіад та 5 – Всеукраїнських, з них – 10 – з української мови та літератури, географії в обласній олімпіаді та 2 – у Всеукраїнській олімпіаді з української мови та літератури.

Є чимало переможців зі спортивних змагань, а саме: у Міжнародному змаганні з художньої гімнастики посіла I місце С. Шарова (9-А клас); призерами першості м. Харкова зі спортивних танців “Рок-н-рол” стали А. Іваненко (9-В), К. Катаєва (9-В), які посіли II місце; у турнірі з Чемпіонату України з тхеквандо В. Ткаченко посів III місце (м. Полтава); у Міжнародному турнірі міста Донецька І. Бочаров посів I місце; у турнірі зі спортивної акробатики Ю. Гриценко – III місце; у Міжнародному турнірі з бальних танців А. Чуйченко не раз посідала призові місця; Н. Черних – майстер спорту з акробатичного рок-н-ролу, призер Чемпіонату Європи; Я. Рижкова – майстер спорту з академічної греблі, є чемпіонкою Європи та Світу; Е. Аділов – майстер спорту з боксу, неодноразовий переможець Міжнародних турнірів, призер Чемпіонату Європи.

Аналізуючи динаміку вступу випускників 11-х класів у навчальні заклади (*табл.*), є підстави висновувати, що всі випускники в цілому адаптовані до подальшого продовження навчання та суспільно корисного життя. Спостерігається тенденція до збільшення кількості випускників, які, з метою розпочати самостійне життя, обирають форми навчання та освітні заклади, що гарантують здобуття у короткі терміни фундаментальні професійні знання, уміння, навички, норми, цінності.

Загалом за двадцять років зі школи випущено 1587 учнів, 69 медалістів (41 з них нагороджений золотою медаллю, 28 – срібною).

Учителі-дослідники школи постійно відвідували Всеукраїнські семінари, що проводилися у школах України під керівництвом А.В. Фурмана.

Таблиця

*Вступ випускників Харківської ЗОШ I-III ступенів №164 до навчальних закладів різних рівнів акредитації (у %)*

Навчальний рік	ВНЗ	Технікуми	ПТУ
2003/2004	81,3	9,7	9,0
2004/2005	90,5	6,03	3,2
2005/2006	85,4	6,1	8,5
2006/2007	77,2	14,5	8,3
2007/2008	80,0	14,0	6,0
2008/2009	84,0	10,0	6,0
2009/2010	97,6	2,3	0,1

Передусім це Донецьк, Луганськ, Київ, Дніпропетровськ, Бердичів, Запоріжжя. Воднораз за ці роки до школи приїздили педагоги зі шкіл Львова, Євпаторії, Ялти, Куп'янська, Бердичева, Сум. За цей час учителі як виконавці експерименту підготували чимало друкованих робіт. Зокрема, опубліковано близько ста двадцяти методичних рекомендацій, посібників, робочих зошитів, розробок занять, тестових завдань, статей [3; 5; 6; 13–16]. Щороку педагоги нашої школи ґрунтовніше впроваджують психомистецькі технології за модульно-розвивальною системою навчання, а здобуті результати демонструють на районному та обласному педагогічних вернісажах. Методичні розробки за цією освітньою моделлю нагороджені дипломами Харківської академії неперервної освіти.

У школі діє Спілка піонерських організацій України (СПОУ) за напрямками: “Лідер”, “Берегиня”, “Краю мій лелечий”, “Повір у себе”, “Червона калина”, “Помагай”, “Котигорошко”, що зареєстрована рішенням виконкому Харківської обласної ради народних депутатів №375 від 31 грудня 1991 року і перереєстрована 23 грудня 1999 Управлінням юстиції Харківської області. Крім того, учні школи брали участь у міському конкурсі “Юних інспекторів дорожнього руху”.

У результаті вищезазначених нововведень змінилося на краще ставлення дітей і батьків до навчально-виховного процесу та до школи, творча діяльність педагогів сприяє психосоціальному зростанню кожної юної особистості, підвищилася соціальна активність учнів і вчителів на краще, змінився образ учня школи модульно-розвивального типу, збільшилася кількість випускників, котрі продовжують освіту у ВНЗ. Це дає підстави констатувати позитивну результативність упровадженої управлінської моделі на різних рівнях ділової освітньої взаємодії: адміністрація – педколектив – учнівські групи – батьки.

Вочевидь модульно-розвивальна система допомагає сприймати учня таким, яким він є насправді. Усім педагогічним колективом й нині вчимося цінувати “вершини”, здобуті кожним школярем, пізнані ним горизонти, заглиблення в улюблену справу, його постійне здивування. Експеримент



також вимагає копіткої праці – наполегливої, пошукової, плідної, творчої. Він забезпечує культуротворчий вихід за межі школи шляхом створення позитивно-розвивального вітакультурного довкілля у Київському районі м. Харкова.

Робота педагогічного колективу спрямована на підвищення професіоналізму у сфері освіти, розкриття творчих здібностей учнів, формування їх громадянами, здатними робити особистий духовно-світоглядний вибір і навчатися упродовж життя. А це можливо, на наше переконання, лише завдяки модульно-розвивальній системі навчання.

Таким чином, одержані науково-прикладні результати є новими, змістовними та культурно вагомими і сутнісно зводяться до чотирьох концептів:

а) набула довершеності авторська *психодидактична теорія* модульно-розвивального навчання;

б) створені основи *вітакультурної методології* і відпрацьовані *форми і засоби професійного методологування* у сферах пізнавальної творчості та освітньої інноватики;

в) науково розроблені та емпірично впроваджені основні *психомистецькі технології модульно-розвивального навчання* – інформаційно-пізнавальна, нормативно-регуляційна, ціннісно-екзистенційна і духовно-креативна;

г) реалізовані умови *фундаментального соціально-психологічного експерименту* з модульно-розвивального навчання, що в інноваційному досвіді педагогічного колективу ЗОШ І-ІІІ ступенів №164 м. Харкова становлять один із вагомих для українського соціуму *інваріантів освітньої моделі школи майбутнього*.

Упродовж усіх 14 років зазначеного експерименту був налагоджений інтенсивний обмін інноваційно-педагогічним досвідом педагогічних колективів шкіл модульно-розвивального типу. Причому семінари, конференції, круглі столи проводилися у різних експериментальних школах (всього – 24) щомісячно до 2002 року, а потім – щоквартально. Так, постійна співпраця педколективу ЗОШ І-ІІІ ступенів №164 мала місце з такими освітніми закладами: ліцей №157 м. Києва, ЗОШ І-ІІІ ступенів №43 м. Донецька, ЗОШ І-ІІІ ступенів №10 м. Бердичева, академічний ліцей №44 м. Запоріжжя, ЗОШ І-ІІІ ступенів №46 м. Херсона, СБСШ І-ІІІ ступенів №54 м. Луганська, ЗОШ І-ІІІ ступенів №11 м. Куп'янська, гімназія №9 м. Черкас, гімназія №1 м. Братського, ліцей №24 м. Харцизька та ін.

Насамкінець підкреслимо, що за результатами названого експерименту захищено 15 кандидатських дисертацій, зокрема, 4 педагогічних наук і 11 – психологічних: В.В. Мельник, Т.В. Семенюк, Л.В. Зазуліна, В.О. Комісаров (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки), Ю.Я. Мединська (19.00.01 – загальна психологія, історія психології), О.Є. Гуменюк, Г.О. Горбань (19.00.05 – соціальна психологія), М.Б. Бригадир, Л.З. Ребуха, А.Н. Гірняк, І.С. Ревасевич, А.А. Фурман, Т.Л. Надвигина (19.00.07 – педагогічна та вікова психологія).

## ВИСНОВОК-ПРОПОЗИЦІЯ

Зважаючи на результативність та успішність проведеного експерименту з упровадження інноваційної системи модульно-розвивального навчання запропоновано перевести загальноосвітній навчально-виховний заклад №164 м. Харкова у режим науково забезпеченої та професійно здійснюваної інноваційної освітньої діяльності.

1. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
2. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 304 с.
3. *Срмола А.М., Чухно В.В.* Модель управління педагогічним колективом в умовах функціонування закладу в режимі експерименту Всеукраїнського рівня // *Майстерня гуманності: Інформаційний вісник*. – Харків, 2002. – №8.
4. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // *Психологія і суспільство: Спецвипуск*. – 2002. – №3-4. – 292 с.
5. Освітні сценарії. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Методичний збірник. / За заг. ред. В.В.Чухна, Н.В.Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.
6. Програми самореалізації особистості. Методичний збірник. За заг. ред. В.В.Чухна. – Харків, 2002. – 87 с.
7. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
8. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії // *Психологія і суспільство*. – 2010. – №1. – С. 171–182.
9. *Фурман А.В.* Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення // *Психологія і суспільство*. – 2009. – №3. – С. 174–192.
10. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: Наук. вид. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.
11. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // *Психологія і суспільство*. – 2005. – №2. – С. 29–75.
12. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу // *Психологія і суспільство*. – 2008. – №3. – С. 123–159.
13. *Чухно В.В.* Вплив модульно-розвивальної системи навчання на соціалізацію дитини / *Майстерня гуманності. Інформаційний вісник*. – Харків, 2005. – №11.
14. *Чухно В.В.* Модульно-розвивальна система в школі: впровадження, досягнення, перспективи // *Майстерня гуманності. Інформаційний вісник*. – Харків, 2003. – №9.
15. *Чухно В.В.* “Школа Свідомості” – практика інноваційних перетворень // *Директор школи*. – 1999. – №421(90). – Листопад.
16. *Чухно В.В., Олійник Л.П.* Експеримент з модульно-розвивальної системи навчання – це крок у майбутнє української школи // *Психологія і суспільство*. – 2007. – №2. – С. 85–90.

## ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНО-КНИЖКОВИХ КОМПЛЕКСІВ (основи програми та її виконання)

Анатолій В. ФУРМАН,  
Андрій ГІРНЯК

*Публікація висвітлює мету, завдання, вихідні ідеї та гіпотези, методологічну основу, очікувані наукові та емпіричні результати авторського проекту, а також обґрунтовує зміст етапів та порядок виконання науково-дослідних робіт, імовірне поле реалізації спроектованих результатів та їх ефективність. Водночас подаються здобутки першого етапу виконання запропонованої програми, визначається їх практична цінність та форми і способи апробації.*

**Мета та вихідні дані для проведення робіт.** Критерій наукової обізнаності у світі давно втратив вирішальне значення, а головним є мистецтво вироблення нових ідей, *know how* та соціально-культурна здатність наступників застосовувати здобутий досвід і знання в умовах динамічного суспільно-історичного розвитку. Саме вдало спроектована система навчальних книг буде основним чинником і психодидактичним інструментом психодуховного і соціокультурного (у т. ч. професійного) самотворення студентської молоді в системі сучасної безперервної освіти. Отож основи психодидактичного проектування навчально-книжкових комплексів є невід'ємною складовою професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників ВНЗ. З огляду на це, НДР спрямована на теоретичне обґрунтування, з одного боку, інтегральної моделі *процесу створення* інноваційних навчальних книг, внаслідок чого буде досягнуто поелементної повноти його основних *етапів* і зафіксовано вичерпний перелік нормативних вимог, чинників та умов їхнього ефективного зреалізування, а з іншого – інноваційного *навчально-книжкового комплексу* (НКК) як об'єкта психолого-дидактичного пізнання, наукового проектування, новаторського конструювання, комплексної експертизи та експериментального впровадження в освітній процес. Відтак системно розроблятиметься теорія, методологія і технологія психологічно доцільної побудови змісту та структури НКК як сукупності загальних принципів, ознак, параметрів та індикаторів, що повновагомо враховують вікові психологічні закономірності та індивідуально-типологічні особливості психодуховного розвитку та особистісно-професійного зростання кожного студента.

НКК є центральним компонентом засобово-інструментального забезпечення ВНЗ, а також сутнісною складовою освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, у якій він відіграє синтезуючу нормативно-регуляційну роль, обґрунтовуючи як базовий зміст освіти, так і цілі, завдання, форми і рівні, технології і методи, засоби і результати співдіяльності викладача та студентів. Саме тому провідна тенденція розвитку процесу створення НКК полягає у заміні інформаційно-диференційованого, теоретично деталізованого навчально-методичного інструментарію на розвивально-інтегративний, що є посередником у системі “зміст вищої освіти – освітній процес”.

**Мета дослідження** – обґрунтувати на теоретико-методологічному рівні пізнання *інтегральну модель психологічного проектування змісту і структури НКК* та експериментально перевірити ефективність його використання в умовах освітнього процесу ВНЗ.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі **завдання**:

1. Виокремити психологічні центри дослідження та обґрунтувати структурно-функціональну модель НКК.
2. Окреслити психосемантичні інваріанти та розмежувати рівні, компоненти, стадії, етапи та параметри наукового проектування змісту і структури НКК.
3. Здійснити систематику підходів, принципів і психологічних вимог до проектування та використання НКК.
4. Розробити та апробувати у ході експериментального дослідження психологічну методику для перевірки якості та ефективності інноваційних НКК.

Сьогодні, на жаль, стихійна практика видання навчальних книг набагато випереджає теоретичні засади їх наукового проектування. Однак проблема постійного загострення суперечності між зростаючим обсягом науково-технічної інформації та обмеженими можливостями її засвоєння не може розв’язуватися шляхом збільшення обсягу підручника. Її також неможливо здолати, вдаючись до штучного “стискання” змісту навчальних дисциплін. Отож потрібна *нова концепція національного підручникотворення*. Проте у сфері продукування навчальних книг не відбулося належної переорієнтації і прогресивного розвитку загальної *концепції, теорії і методології* традиційного підручника. Відсутні науково обґрунтовані багатоваріантні *технології його проектування, створення, оцінювання, апробації та використання*, а тому він залишається емпіричним, апроективним, низькопроблемним.

Вихідними **ідеями та гіпотезами** проекту є наступні:

1. Для реформування національної освіти і науки та спрямованого входження України в європейський культурно-освітній простір потрібна конкурентоспроможна система проектування, створення та експертизи НКК. Саме останні є системою нормативних документів, що відображають *зміст*

вищої освіти і відіграють роль своєрідної моделі вимог суспільства до соціалізації наступників на конкретному етапі їхнього життєвого шляху. НКК презентують соціально-культурні межі змістового стандарту окремого навчального курсу та нормативно задають конкретний державний освітній стандарт, що становить змістове ядро культурунаступності.

2. Перехід до інноваційних НКК, що відрізняються від традиційних вітчизняних взірців навчальної книги паритетністю взаємовідносин викладача та студентів і системністю структурно-функціональних зв'язків між його компонентами, спричинить розвиток пізнавального інтересу, мотиваційної сфери, інтелектуальної рефлексії студентів, розширить набір прийомів їхньої розумової діяльності та сприятиме позитивній емоційній налаштованості суб'єктів освітнього процесу.

3. Достовірні результати апробації новоствореного підручника можна одержати лише за умови перевірки його ефективності у взаємозв'язку із НКК (хрестоматії, довідники, збірники задач, посібники тощо), з котрим він пов'язаний співвідношенням "компонент – система". Тобто підручник може бути пізнаний і вірно оцінений лише як базовий компонент структури вищого порядку, як частина цілого.

**Методологічною основою дослідження** є запропонована А.В. Фурманом *теорія модульно-розвивального навчання* [7; 11] і, зокрема, концепція інноваційної навчальної книжки [9; 12], котрі, зі свого боку, ґрунтуються на *вітакультурній парадигмі* розвитку освіти. Крім того, має місце міждисциплінарність реалізованого пошуку, яка стосується теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей (Г.С. Костюк, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, А.В. Фурман та ін.); експериментів, що ґрунтуються на діяльнісному підході до процесу навчання (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.В. Давидов та ін.); експертної діяльності у сфері підручникотворення та експертизи навчальних книжок (О.Я. Савченко, Я.А. Мікк, Я.П. Кодлюк, А.Н. Гірняк); пошуків у сфері герменевтики (Н.В. Чепелева, З.С. Карпенко, Е.Л. Доценко та ін.).

Незважаючи на великий масив досліджень у царині теорії і практики навчальних книг нового покоління, все ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає, поперше, здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах, по-друге, уможливлення повноцінного психолого-дидактичного експериментування, у т. ч. комплексного експертного оцінювання їхньої якості, і, по-третє, взаємозалежне збагачення науково-раціональних і проектно-практичних результатів щодо створення НКК в освітньому просторі кредитно-модульного навчання у сучасному ВНЗ.

### **Очікувані наукові та науково-технічні результати:**

1) отримання науково обґрунтованої *технології проектування НКК*, що базується на новітніх концептуальних засадах *інноваційної модульно-*

*розвивальної системи навчання*, що зrealізує вимоги вітакультурної парадигми розвитку освіти. Оскільки проект належить до прикладних досліджень, то за своїми результатами він може бути актуальним для декількох суміжних галузей науки, зокрема психології (педагогічної та вікової, психологічної герменевтики, психолінгвістики, психосемантики тощо), освітології, психодидактики, педагогіки, видавничої справи, мовознавства і семіотики, а також філософії освіти;

2) формулювання конкретних *методичних рекомендацій* для педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо особливостей створення НКК для студентської молоді як специфічної (у віковому, психологічному і соціальному аспектах) цільової групи навчально-виховних впливів, а також відповідальних суб'єктів власного життєпосвядження. Відтак забезпечуватиметься системне впровадження теоретико-методичних основ психологічних знань в освітню практику вітчизняних ВНЗ;

3) створення експериментальних *взірців НКК* для студентів ВНЗ із чотирьох навчальних дисциплін, що, з одного боку, *відповідають світовому рівню* (дистанційне кейс-навчання, електронний підручник, інтерактивні засоби навчання, інформаційно-комунікаційні технології, елементи мультимедії тощо), а з іншого – *повновагомо враховують етноментальні особливості українського народу*;

4) удосконалення наявних *методик*, а також розробка оригінальної *програми* комплексної експертизи якості та перевірки ефективності НКК як основних психодидактичних засобів соціалізації юного покоління. Таким чином впроваджуватиметься технологія соціально-психологічного супроводу процесів модернізації освіти і суспільства;

5) підготовка *технологічної документації* інструктивно-дорадчого характеру стосовно психодидактичного проектування та експертизи НКК як центрального інтегруючого компоненту навчально-методичного комплексу дисципліни, що може бути використана відповідними підрозділами соціальних установ, котрі відповідають за випуск та надання грифу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України навчальній літературі для ВНЗ;

Очікувана наукова продукція, що буде презентована у підсумковому звіті з НДР повно *відповідатиме аналогічним доробкам світового рівня* (США, Канади, Японії, Німеччини), оскільки на її основі будуть спроектовані навчальні книжки нового покоління, основним критерієм яких є інноваційність як комплексна характеристика їх упредметненої новизни, оригінальності, ефективності.

**Вимоги до результатів виконання роботи.** Науково обґрунтовані моделі, технології, методичні рекомендації та інші потенційні результати виконання зазначеної роботи повинні містити наукову новизну, ґрунтуватися на кращому вітчизняному та зарубіжному досвіді, відповідати положенням Конституції України, іншим нормативно-правовим актам чинного

законодавства. Зокрема, вони мають бути зорієнтовані на наступні нормативні документи, що регламентують діяльність у сфері створення та оцінювання навчальних книжок: “Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів” (наказ МОН України № 1/9-398 від 01.08.05 р.); “Про вищу освіту”, Указ Президента України № 1013/2005 від 04.08.05р.; Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв МОН України (Наказ МОНУ № 537 від 17.06.2008 р.), положення і норми законів України “Про освіту”, “Про видавничу справу”, “Про наукову і науково-технічну експертизу”, “Про авторське право і суміжні права”, постанови Кабінету Міністрів України “Про вдосконалення роботи із забезпечення учнів і студентів навчальних закладів підручниками та посібниками”, “Про утворення Інституту інноваційних технологій і змісту освіти”, а також враховувати вимоги Державних санітарних правил і норм, гігієнічних вимог до друкованої навчальної продукції.

### ЕТАПИ ТА ПОРЯДОК ВИКОНАННЯ РОБІТ

№ п/п	Назва та зміст науково-дослідної роботи	Терміни виконання робіт (початок – закінчення)	Очікувані результати та звітна документація
1.	Здійснення психолого-дидактичного аналізу типових навчальних книг, що застосовуються у вітчизняних ВНЗ. Підбір літератури й аналіз наукових досліджень з даної тематики. Розробка технічного завдання	01.03.11– 31.06.11	Технічне завдання, технічна інформація
2.	Проведення категорійно-понятійного аналізу логіко-змістового поля предметного теоретизування; обґрунтування психологічних центрів і психосемантичних інваріантів проектування змісту та структури навчальних книг для студентів ВНЗ	01.07.11– 30.09.11	Категорійно-понятійна модель дослідження проблематики, модель змістових центрів психологічного проектування НКК, модель наступності у дослідженні семантики тексту НКК. Технічна інформація
3.	Окреслення психолого-педагогічних завдань і функцій сучасних НКК; обґрунтування інтегральної моделі НКК, що поаспектно висвітлює комплекс принципів, вимог, критеріїв, параметрів, показників і засобів психологічного проектування його компонентів	01.10.11– 31.12.11	Структурно-функціональна та оргтехнологічна моделі, а також методичні рекомендації щодо психодідактичного проектування НКК. Анотований звіт (проміжний),
4.	Створення психодідактичної <i>технології</i> наукового проектування структурних компонентів НКК (модульно-розвивального підручника, словника, хрестоматії, освітньої програми самореалізації студента); розробка дослідницького інструментарію експертно-діагностичного визначення якості новаторських рукописів НКК	01.01.12– 31.03.12	Технологія наукового проектування структурних компонентів НКК, авторський психолого-дидактичний інструментарій експертизи та апробації НКК Технічна інформація
5.	Виявлення шляхом психолого-педагогічного експерименту ефективності роботи студентів з НКК в освітньому процесі ВНЗ; апробація авторських вірсівок НКК. Узагальнення результатів теоретичних та емпіричних досліджень, досвіду експертного оцінювання та апробування інноваційних навчально-книжкових комплексів	01.04.12– 30.06.12	Методичні рекомендації щодо експертного оцінювання та апробування навчально-книжкових комплексів. Технічна інформація
6.	Доопрацювання та корекція за результатами психолого-педагогічного експерименту системи психодідактичних процедур, технік і прийомів наукового проектування змісту та структури НКК. Оформлення заключного та анотованого звітів про виконання науково-дослідної роботи і подання їх замовнику	01.07.12– 31.12.12	Методичні рекомендації, заключний та анотований звіт про виконання НДР, оформлені у вигляді монографії

**Реалізація результатів та ефективність.** Результати, одержані у процесі виконання проекту, характеризуватимуться значною новизною та можуть бути використані як в теоретичному, так і в практичному аспектах вітчизняної та світової освітології. Зокрема, вони використовуватимуться:

- під час проектування професорсько-викладацьким складом ТНЕУ пробних інноваційних підручників, навчальних посібників і НКК (чи їх експериментальних фрагментів) для студентів ВНЗ;

- у процесі психолого-педагогічної експертизи й науково виваженого рецензування рукописів навчальної літератури, що проектується викладачами, вчителями-методистами, доцентами й професорами навчальних закладів різного рівня акредитації;

- при розробці та впровадженні авторських навчальних курсів та інтегруванні у наявні дисципліни навчального плану із підготовки магістрів; скажімо, загальні принципи і технологія проектування навчальних книг для ВНЗ може стати невід’ємною складовою (змістовим модулем) дисципліни “Педагогіка і психологія вищої школи”, а також циклу навчальних занять (курсів) для аспірантів і молодих викладачів університету, спрямованих на формування в них практичних умінь у сфері інноваційного підручникотворення; таке нововведення, своєю чергою, дасть змогу значно підвищити якість та ефективність навчального процесу загалом;

- для реєстрації авторського права на запропоновану психодидактичну технологію проектування НКК для ВНЗ, що буде зафіксована у підсумковому звіті із НДР і презентована у майбутній монографії;

- під час написання студентами кафедри соціальної роботи випускних освітньо-кваліфікаційних (магістерських) робіт та при підготовці ними наукових публікацій із зазначеної проблематики;

- для написання кандидатської дисертації на тему “Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах” (спеціальність: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія);

- для підготовки публікацій у виданнях, що входять до переліку ВАК України, тез доповідей на конференціях, а також написанні колективної монографії із зазначеної проблематики на завершальному етапі виконання НДР;

- у виробничій (книговидавничій) і суспільній сферах, проектах нормативних документів, інноваційних програмах тощо. Так, серед замовників цієї наукової розробки на ринку наукових, освітніх і видавничих послуг можуть бути: 1) Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України та НАПН України як головні державні установи, котрі відповідають за кількість, якість та ефективність навчальних книжок і готують нормативні акти та адміністративні приписи щодо вдосконалення системи національного підручникотворення; 2) авторські наукові колективи, а також видавництва різних форм власності, котрі потребують інноваційних



технологій і методів підготовки навчальної літератури та об'єктивної експертної оцінки їх якості.

**Змістова суть виконання завдань трьох перших етапів НДР.** У 2011 році зусилля виконавців чинної наукової програми були спрямовані на теоретичне обґрунтування, з одного боку, інтегральної моделі *процесу створення* інноваційних навчальних книг, внаслідок чого досягнуто поелементної повноти його основних етапів і зафіксовано вичерпний перелік нормативних вимог, чинників та умов їхнього ефективного зреалізування, а з іншого – інноваційного НКК як об'єкта психолого-дидактичного пізнання, наукового проектування, новаторського конструювання, а на подальших етапах комплексної експертизи та експериментального впровадження в освітній процес. Відтак системно розроблялися теорія, методологія і технологія психологічно доцільної побудови змісту та структури НКК як сукупності загальних принципів, ознак, параметрів та індикаторів, що повновагомо враховують вікові психологічні закономірності та індивідуально-типологічні особливості психодуховного розвитку та особистісно-професійного зростання кожного студента.

#### **Основні наукові результати 2011 року:**

- проведено критичний і порівняльний аналіз основних підходів до розв'язання піднятої проблематики та створено методологічну план-карту наукового дослідження НКК за модульно-розвивальної системи навчання;
- здійснено критичний аналіз сучасного стану теоретико-методологічної розробки і практики створення НКК, а також виокремлено основні чинники, що спонукають до вдосконалення зазначених психодидактичних інструментів;
- здійснено систематику найбільш типових вад нині використовуваної у ВНЗ навчальної літератури, а також створено реєстр чинних нормативно-правових документів, що регламентують професійну діяльність у цій сфері;
- встановлено переваги і недоліки сприйняття студентами текстів електронних підручників та досліджено з психолого-педагогічних позицій особливості й умови використання іноземних прототипів навчальних видань;
- розроблено категорійно-понятійний апарат із зазначеної проблематики та модель парадигмального підґрунтя (сцієнтистське, езотеричне, гуманітарне, вітакультурне) різних типів НКК як основних психодидактичних інструментів налагодження полідіалогічної освітньо-розвиткової взаємодії;
- виявлено особливості процесу проектування НКК як предмета міждисциплінарного дослідження, що асимілює основні положення філософії освіти, педагогіки, дидактики, вікової та педагогічної психології, освітології, мистецтвознавства та акмеології;
- розроблено модель змістових концентрів (семіотика, психологічна герменевтика, психолінгвістика, психосемантика, психодидактика) психологічного проектування змісту і структури НКК;

– вперше побудовано *модель* взаємодії читача із структурованим змістом НКК, котра охоплює *форми фіксації* (знак, слово, текст, мова, денотат), *процеси* (сприймання, розпізнавання, декодування, розуміння) опрацювання соціокультурно зумовленої інформації та *механізми* (інтеріоризації, екстеріоризації; упредметнення, розупредметнення; інтерпретації, тлумачення; занурення у пласти соціального досвіду та внутрішнього самовивільнення) взаємопереходу останньої у відповідні *процеси* (вручування, осмислення, прийняття, осягнення) та суб'єктивовані *сміслообрази* (поняття, смисл, сенс, символ) внутрішньо-особистісного (ендогенного) знання; зазначені психосемантичні інваріанти проектування змісту і структури НКК водночас обґрунтовано як критерії розмежування рівнів оволодіння студентами освітнім змістом, а отже й потенційні параметри ефективної читачької діяльності останніх;

– обґрунтовано на теоретико-методологічному рівні пізнання цілізавдання НКК та окреслено функціональні ознаки останнього (носій освітнього змісту; чинник розвитку психодуховних процесів, станів і властивостей; організатор процесів самонавчання і самовиховання; засіб долучення до безперервного культуротворення);

– здійснено критеріальний відбір і психодидактичне обґрунтування макроструктурних компонентів НКК (посібник, словник, модульно-розвивальний підручник, освітня програма самореалізації студента), а у підсумку побудовано *структурно-функціональну модель* інноваційного НКК;

– створено концептуальну модель наукового проектування змісту і структури НКК, котра фіксує рівні, стадії, етапи та параметри цього складноструктурованого процесу;

– обґрунтовано ієрархізовану систему принципів наукового проектування НКК та здійснено їх психологічне наповнення, а також систематизовано психолого-дидактичні вимоги і сформульовано методичні рекомендації щодо проектування і використання НКК у часопросторі навчально-вивовного процесу ВНЗ.

**Практична цінність одержаних у 2011 році результатів.** Обґрунтовано з позицій педагогічної та вікової психології *систему практичних вимог* до психологічного проектування змісту (текстового та графіко-ілюстративного компонентів) і структури НКК для студентів ВНЗ.

Послугуючись результатами дослідження, професорсько-викладацький склад кафедри соціальної роботи ТНЕУ розробив декілька експериментальних примірників НКК. Зокрема, мовиться про дисципліни: “Методологія наукових досліджень” (автор: проф. Фурман А.В.), “Психологія Я-концепції” (автори: проф. Фурман А.В., доц. Гуменюк О.Є.), “Історія та теорія соціології” (автор: викл. Біскуп В.С.).

Основні результати дослідження впроваджено у практику роботи професорсько-викладацького колективу кафедр практичної психології та соціальної роботи інституту психології та педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт

про впровадження № 960-33/03 від 20.09.2011 р.); інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) (акт про впровадження № 160 від 26.09.2011 р.) та кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету (акт про впровадження № 126.06/1310 від 14.09.2011 р.).

Крім того, одержані результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної діяльності авторськими колективами НКК, методистами, художниками-оформлювачами, рецензентами, представниками видавництва усіх форм власності, а також МОНМС та НАПН України як держустановами, що покликані вдосконалювати систему національного книговидавництва.

На матеріалах дослідження Г.С. Гіряк виконує дисертаційну роботу на тему “Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах” (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія). Тема дисертації затверджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 року). Аспіранткою завершено написання двох розділів кандидатської дисертації: “Навчально-книжковий комплекс як об’єкт психолого-дидактичного дослідження”, “Теоретико-методологічні засади психологічного проектування змісту і структури НКК”.

Дві випускових освітньо-кваліфікаційні (магістерські) роботи на тему: “Психолого-дидактичне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів для підготовки майбутніх соціальних працівників” та “Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивальних підручників для студентів зі спеціальності “Соціальна робота”” виконуються студентками групи СРЗм-51 Л.В. Побер та О.П. Броварною. Темі затверджено на засіданні кафедри соціальної роботи (протокол № 2 від 31.08.2011 р.).

У 2011 році за результатами виконання названої НДР опубліковано 8 наукових праць загальним обсягом 7,2 др. арк., у тому числі розділ колективної монографії [8], п’ять наукових статей [1; 2; 3; 4; 10] і двоє тез [5; 6]. Крім того, результати дослідження обговорювалися на регіональному науково-практичному семінарі “Інноваційна концепція підготовки фахівців із соціальної роботи та психології: досвід і майбутнє”, котрий відбувся 16 травня 2011 року на базі кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету. Зокрема, зазначена проблематика обговорювалася на секції № 3 “Створення інноваційних навчальних комплексів для ВНЗ із соціогуманітарних дисциплін” (протокол засідання кафедри соціальної роботи № 12 від 03.06.2011 року). Доповідач А.Н. Гіряк. Вони також виголошені 19.09.2011 року на науково-методологічному семінарі № 46, що проводився кафедрою соціальної роботи ТНЕУ спільно з НДІ методології та економіки вищої освіти. Тема семінару “Наукове проектування у контексті способів майбутньотворення”. Доповідач А.Н. Гіряк.

1. Гірняк А.Н. Створення інноваційних навчально-книжкових комплексів для ВНЗ: постановка соціокультурної та психологічної проблематики / Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль № 13. – С. 74–77. – 0,3 др. арк.
2. Гірняк А. Школа професійного методологування / Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль № 14. – С. 38–42. – 0,3 др. арк.
3. Гірняк Г.С. Модель психологічного проектування інноваційних навчально-книжкових комплексів / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 134–145. – 1,2 др. арк.
4. Гірняк Г.С. Обґрунтування категорійно-понятійного апарату дослідження та структурно-функціональної моделі навчально-книжкового комплексу / Галина Гірняк // Психологія і суспільство. – 2011. – № 3. – С. 171–186. – 1,5 др. арк.
5. Гірняк Г.С. Підходи до наукового проектування навчально-книжкових комплексів для вищих навчальних закладів / Галина Гірняк // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць / ред. Стасюк В.В. – К. : НУОУ, 2011. – № 5 (24). – С. 106–111.
6. Гірняк Г.С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів як соціогуманітарна проблема сьогодення / Галина Гірняк // Наукова свідомість – 2011 : матеріали Всеукраїнської наук.-прак. конф., 17 квітня 2011 р. : тези доп. – Миколаїв, 2011. – С. 43–45.
7. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
8. Психодидактика інноваційної освітньої діяльності / [Фурман А.В., Гуменюк О.Є., Гірняк Г.С. та ін.] за ред. проф. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Вектор, 2011. – 274 с. (у друці).
9. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.
10. Фурман А.В. Методологічна план-карта дослідження і проектування модульно-розвивального підручника як квазісуб'єкта реальної освітньої взаємодії / Анатолій Фурман // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль № 13. – С. 4–19. – 0,8 др. арк.
11. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
12. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

## ПАРАМЕТРИ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПРОЦЕСІ РОЗГОРТАННЯ ОСВІТНЬОГО ВЧИНКУ

Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)

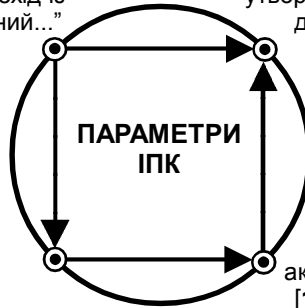
*У статті виокремлюються чотири параметри інноваційно-психологічного клімату (ІПК), та визначається їхнє призначення у процесі розгортання освітнього вчинку; досліджується циклічно-вчинкове спричинення параметрів ІПК факторами його формування; обґрунтовується оргдіяльнісна модель виникнення ІПК, а також подаються основи програми дослідження інноваційно-психологічного клімату як багатопараметричного явища.*

Інноваційно-психологічний клімат, який функціонує у системі модульно-розвивального навчання, знаходить відображення у співвідношенні таких його параметрів – вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція. Зокрема, соціально-психологічний вплив забезпечує перебіг процесу *активації* та сприяє виникненню образів суб'єктивної реальності (концепція В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва, де людина постає як індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум [8]), котрі розвитково функціонують через структурну організацію вчинку за такими етапами: інформаційно-пізнавальною ситуацією в рамках пізнавально-суб'єктного класу впливу (спричинює становлення індивідуальних та групових суб'єктів освітньої поведінки), нормативно-регуляційною мотивацією у сфері нормативно-особистісного класу взаємовпливу (утверджує особистостей освітньої діяльності), ціннісно-сисловою освітньою дією у форматі ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу (спрямований на формування індивідуальностей освітніх вчинкових дій), рефлексією події як вчинкової післядії в контексті духовно-універсумного самотворення. Воднораз полімотивація є *активізатором* освітньої діяльності, а сфери умов її розгортання стимулюють виникнення освітнього вчинку через: а) пізнавальну мотивацію (активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал), б) практичну мотивацію (сприяє виникненню досвіду соціальної взаємодії), в) ментальну мотивацію (зумовлює світоглядну активність та формує онтологічну картину світу кожного) і г) мотивацію самовдосконалення (вибір оптимальної лінії у процесі життєдіяльності).

Водночас освітнє спілкування як *актуалізатор* освітніх вчинкових дій постає у поєднанні: а) *комунікативного аспекту* (обмін інформацією, думками, світоглядом, знаннями, навичками, через систему кодування й декодування тощо) як *інформаційного обміну* (відображає специфіку змісту освітньої діяльності, координує спільну діяльність, виконує функцію зняття освітніх суперечностей, сприяє виникненню явища ідентифікації, процесу оволодіння комунікативними символами), що надає значень і смислів поведінковій активності кожного; б) *інтерактивного аспекту* (суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія між особистостями як обмін діями (уміння, навички, норми), спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних та освітніх досягнень)) як *ділового обміну* (визначає комплекс нормативних дій та взаємодій стосовно циклу оволодіння інтерактивними символами (модуль норм: плани, проекти, інструкції тощо), сприяє досягненню єдиної оргмети, формує відповідальність щодо спільного освітнього результату, виникненню соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції вчителя й учнів та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів)), який регулює спільну нормотворчу діяльність; в) *перцептивного* (сприйняття і пізнання один одного, свої групи з допомогою явищ ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності через ціннісно-естетичне осягнення інших, самої

**1. Вплив:** забезпечує перебіг процесу *активації* як “перехід із недіяльного стану в діяльний...” [1, с. 19], та спричиняє становлення *образів суб’єктивної реальності*

**2. Полімотивація:** сприяє *активації* (“робити кого-, що-небудь діяльнішим, активнішим” [1, с. 19]) освітньої діяльності та суб’єктного доквілля загалом



**4. Я-концепція:** центральне утворення самосвідомості, яке є джерелом *самоактуалізації*

**3. Спілкування:** стимулює процес *актуалізації* (“робити актуальним, актуальнішим”) [1, с. 19] освітніх вчинкових дій

*Рис. 1. Значення параметрів ІПК у процесі розгортання освітнього вчинку*

себе й освітнього спілкування загалом) як *смисловчинкового обміну* (сприяє осягненню перцептивних символів (модуль цінностей: ідеї, ідеали, прагнення, погляди, мотиви), процесу цілепокладання через вчинкову дію, рефлексуванню індивідуальної та Его-ідентичностей тощо)), котрий виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами; г) *спонтанно-інтуїтивного аспекту* (самоприйняття й саморозуміння себе як універсуму через внутрішній продуктивний діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації багатозначеннєвим сенсом) як *самосенсового обміну* (виникає та утверджується саморозкриття, процес Его-інтеграції людини як універсуму), який стимулює саморозуміння, розвиток внутрішньої свободи, осягнення гармонії тощо.

Зауважимо, що позитивно-гармонійна Я-концепція є: а) внутрішнім джерелом *самоактуалізаційних* діянь кожного, б) феноменологічним результатом перебігу освітнього вчинку, так і в) інтегральним параметром ІПК у взаємоспричинювальному ансамблі таких її компонентів: когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-креативного (Я-вчинок), спонтанно-духовного (Я-духовне). Деталізуємо обґрунтовані положення у вигляді авторської мислесхеми (*рис. 1*).

Отож ІПК створює особливе освітнє доквілля, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та знаходить відображення у взаємоспричиненні вищезгаданих параметрів: а) соціально-психологічного впливу, що функціонує у контексті соціально-культурного простору-часу, б) освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового та самосенсового обмінів, в) полімотивації як способу активації освітньої діяльності школярів і г) розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів.

Окремо зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти “ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [5, с. 81]. Крім того, ними називають і сукупність “... провідних змінних, котрі дають змогу ... оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату” [Там само, с. 129].

Параметри як характеристики не виникають самі собою, тобто небезпричинно. Вони зумовлені факторами, які є “умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища; чинником; ...” [1, с. 1526]. Іншими словами, вищезазначені нами параметри виникають під дією таких інтегральних циклічно-вчинкових факторів: знаннево-ситуаційного, нормативно-мотиваційного, ціннісно-діяльного, самореалізаційно-післядіяльного (*рис. 2*). Останні науково проектуються та реально спричинюються завдяки періодам модульно-розвивального циклу як окремі групи психолого-дидактичних умов і причин організації освітньої співдіяльності вчителів і учнів (див. далі *рис. 3*). Водночас “встановлені значення параметрів та характеристик...” [1, с. 588] називають “критеріями...” (або ж це – ще й “мірило істинності...” [Там само, с. 588]). На *рис. 2* нами виокремлені чотири групи критеріїв, що обґрунтовують вищевказані параметри.

ІПК функціонує у модульно-розвивальній системі навчання [9; 10], котра, як науковий проект інноваційної освіти, реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку України; має на меті науково-практичне обґрунтування школи майбутнього – школи культури і духовності; обґрунтовується як єдність міждисциплінарної теорії, вітакультурної методології, соціально-психологічної технології і практики експериментування у закладах освіти; втілює вимоги ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей функціонування дидактичних, навчальних, змістових та інших модулів; спирається на теорію освітньої діяльності, що пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума шляхом занурення в соціальний досвід [див. детально 2; 3; 4; 6; 9; 10].

Модульно-розвивальна система поетапно впроваджується у школах України як лонгітюдний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідуює закони і методи соціального проектування та прогнозування, виявляє організаційні та психологічні резерви конструктивного перетворення і взаємозбагачення соціальних (навчально-виховних) та особистісних (мотивація, інтелектуальність, ментальність тощо) структур. Її концептуальна новизна полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати загальноосвітньої школи, а відтак на формування культурної людини в сучасному суспільстві.



**Рис. 2. Циклічно-вчинкове спричинення параметрів ІПК факторами його формування та їх критеріальне забезпечення**

Зауважимо, що ІПК, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають позитивні емоції, настрої, установки, мотиви, відбувається нормо- і смислотворення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб'єктні, міжособистісні, міжіндивідуальні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособові й міжгрупові відносини), а також знаходить відображення у системі вищезазначених параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція). Під інноваційно-психологічним



кліматом розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно визначають модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності її учасників у групі, їхній емоційний і моральний стани та настрої, міжгрупові стосунки. До його структури належать: а) психологічний вплив та його класи (пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний взаємовплив, духовно-універсумне самотворення); б) освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний аспект як інформаційний обмін, інтерактивний – як діловий обмін, перцептивний – як словесно-чунковий, інтуїтивний – як самосенсовий); в) полімотивація та сфери умов її розгортання (пізнавальна мотивація, практична мотивація, ментальна мотивація, мотивація самовдосконалення); г) позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти (когнітивний: Я-образ, емоційно-оцінковий: Я-ставлення, вчинково-креативний: Я-вчинок, спонтанно-духовний: Я-духовне).

Відомо, що одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригінім, є самоставлення, самопочуття, які перебувають у просторі самосвідомості особи [7, с. 13, 15]. Тоді як центральним утворенням самосвідомості постає Я-концепція людини, яка теоретично та емпірично досліджується нами як четвертий параметр ІПК [див. детально 4].

ІПК стосується освітнього простору школи як окремого інституту суспільного виробництва (транслює соціально-культурний досвід від покоління до покоління і відповідно розвиває усіх учасників). Життєдіяльність цього інституту організовується ритмічно як взаємодоповнення різних циклів – оргуправлінського (розклад занять), навчального (пошукова пізнавальна активність школярів, яка спрямована на оволодіння ними науковими знаннями і досвідом), виховного (привласнення соціально-групових норм через систему ставлень, оцінок, взаємодій), освітнього (збагачення світогляду учнів цінностями і віруваннями шляхом долучення до культурних здобутків нації та людства), самореалізаційного (самостановлення кожного як внутрішньо культурної людини і свідомого громадянина).

Термін “інноваційно-психологічний клімат” у нашому відрефлексуванні виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування в школах України, а з іншого – оформився із теоретичного поєднання різнопредметних знань (психологічних теорій і концепцій тощо), що дало змогу виокремити його параметри. На цьому теоретико-методологічному підґрунті нами створена оргдіяльнісна модель ІПК (*рис. 3*). Відповідно до її структури предметом експерименту є наукова розробка та впровадження модульно-розвивальної системи, яка не лише не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над нею як послідовність взаємозалежних психодідактичних ідей, моделей, технологій і засобів.

Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи: а) підготовчо-організаційної (1–2 роки, що пов'язана із розробкою дослідно-

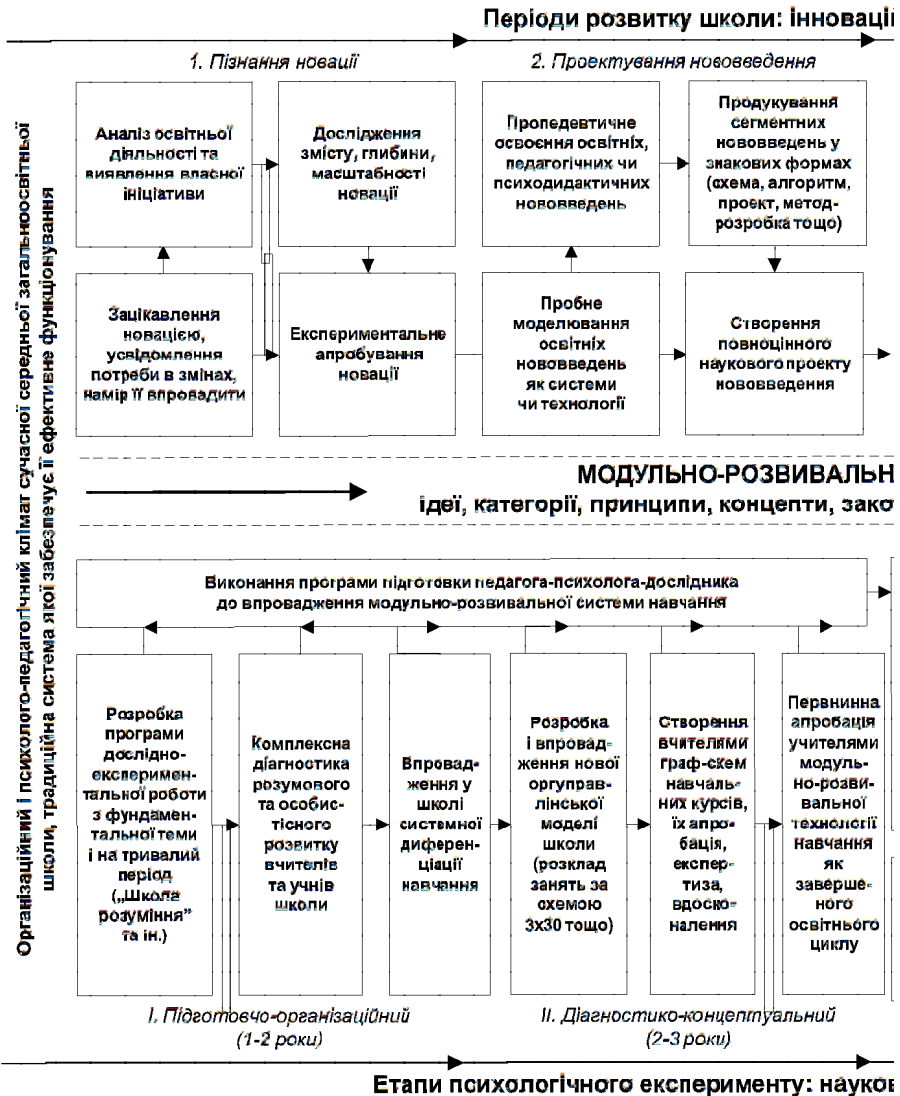
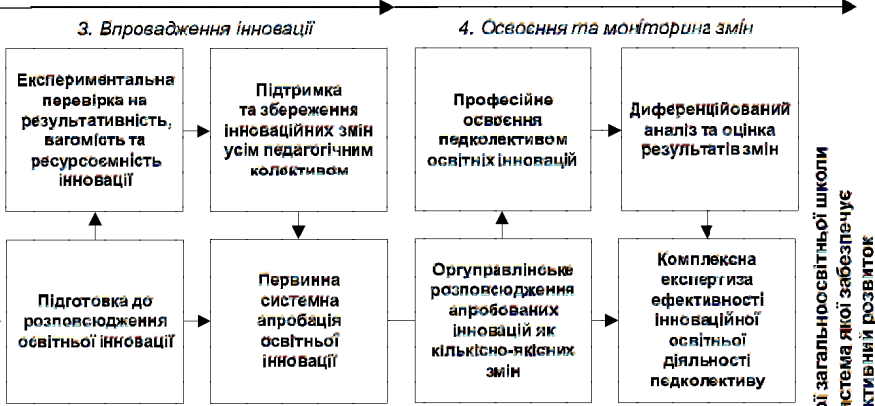


Рис. 3.

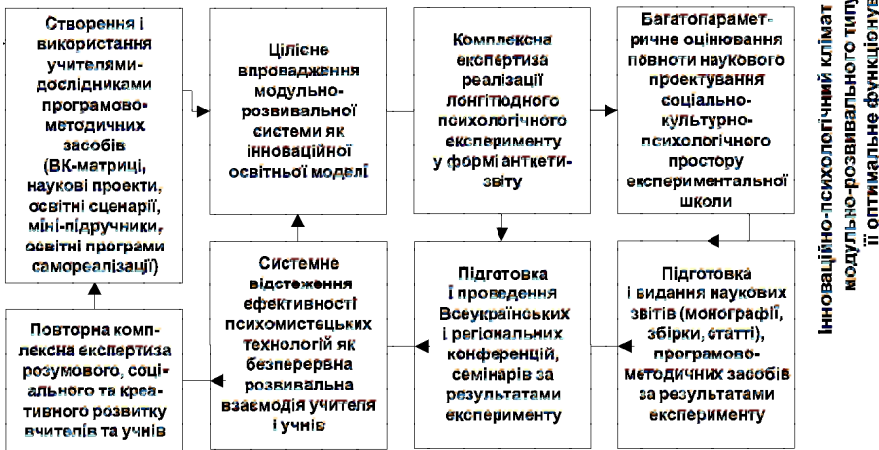
*Оргдіяльнісна модель створення інноваційно-психологічного клімату інноваційно-освітньої та науково-дослідницької*

**ІНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ КОЛЕКТИВУ**



**ІА СИСТЕМА НАВЧАННЯ:**

номірності, умови, параметри, засоби



**ВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДКОЛЕКТИВУ**

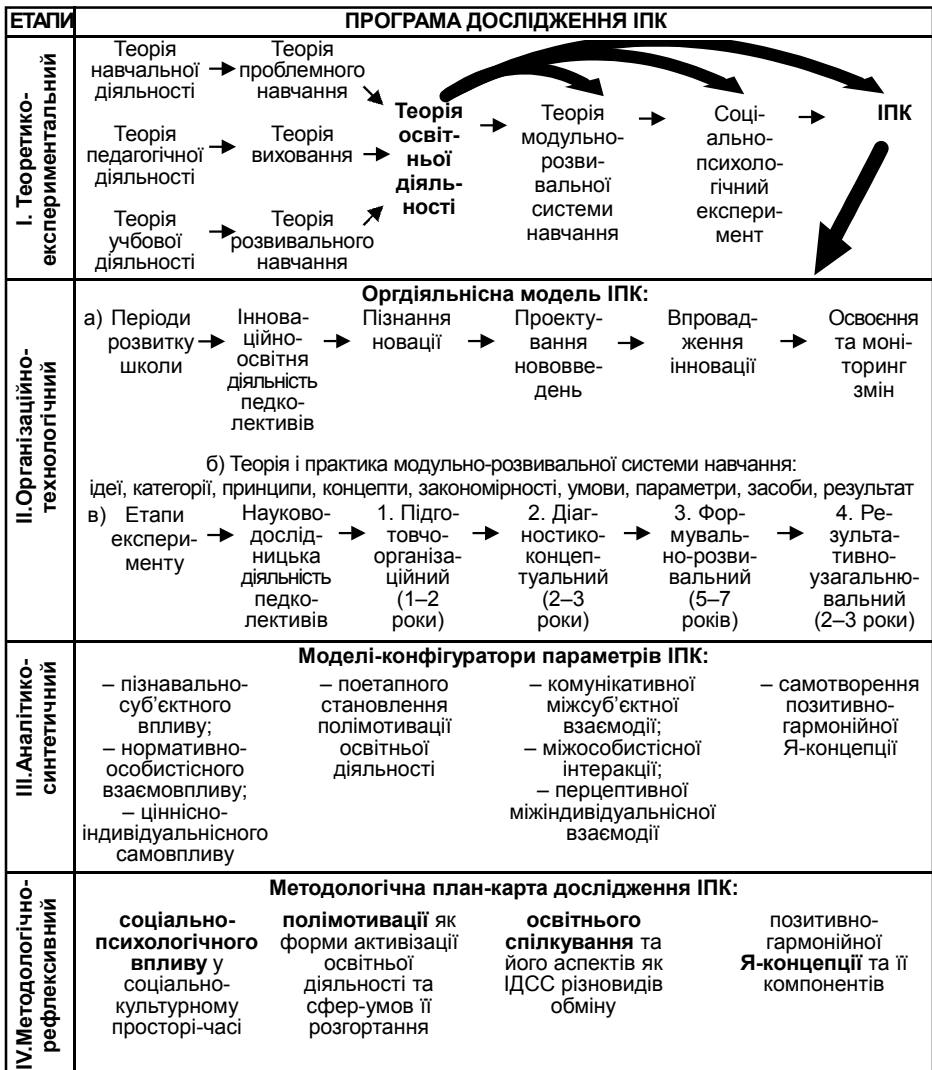
*загальноосвітньої школи модульно-розвивального типу як взаємодоповнення діяльностей учителів-психологів-дослідників*

експериментальних програм, проведенням психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (2–3 роки, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3x30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та на їх експертизу, апробацію модульно-розвивальної технології навчання), в) формувально-розвивальної (5–7 років, що полягає у створенні й використанні наставниками інноваційних програмово-методичних засобів та в цілісному впровадженні психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання тощо) і г) результативно-загальнонавчальної (2–3 роки, де увага зосереджується на програмово-методичній експертизі реалізації експерименту у формі анкетизівту, підготовці та проведенні всеукраїнських і регіональних конференцій та семінарів і т. ін.). В експерименті переплітаються професійні інтереси управлінців, науковців і практиків, а також взаємодоповнюються теоретичні, прикладні і досвідні методи пізнання, відстежується взаємозалежність процесів функціонування, розвитку та організації навчальних, виховних, освітніх ритмів.

Отже, ІПК є багатопараметричним явищем модульно-розвивальної системи навчання, котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо) в його розвитку і саморозвитку та спрогнозовується теорією освітньої діяльності як визначальна умова життєзреалізування інноваційної освітньої системи.

Теорія освітньої діяльності людини розробляється в останнє десятиліття А.В. Фурманом [10]. Вона пояснює модульно-розвивальну систему, створюючи методологічне підґрунтя для дослідження ІПК, і є одним із рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, а також інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, зокрема ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної тощо. Іншими словами, освітня діяльність – це діяльність особливого (культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі культурного утвердження людини як творення (*рос. – созидание*) [див. детально 10].

Теоретична рефлексія поданого наукового матеріалу дала змогу виокремити чотири основних етапи дослідження ІПК як системного явища (*рис. 4*). Так, на першому етапі, завдяки критичному аналізу теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей, а також результатів соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання вдалося описати ІПК як новоявлене явище сучасної освіти; на другому – була не тільки створена, а й упроваджена у педагогічну практику оргдіяльнісна модель цього клімату, що взаємодоповнила інноваційно-освітню та науково-дослідницьку діяльності педколективів експериментальних шкіл на базі ідей, категорій, принципів,



*Рис. 4. Етапи реалізації програми дослідження ІПК як багатопараметричного явища сучасної освіти*

концептів, закономірностей, умов, параметрів і засобів модульно-розвивальної системи навчання; на третьому – нами побудовані моделі-конфігуратори чотирьох параметрів ІПК, що деталізують структуру і зміст цього багатофункціонального явища; насамкінець на четвертому – створена авторська методологічна план-карта дослідження ІПК як взаємозалежність низки предметів цього складного об'єкта психологічного пізнання.

Відтак наукова розробка проблематики ІПК спричинена розгортанням двох ліній осмислення нових соціально-психологічних явищ – теоретичної та практичної. Перша, активізуючи свій пояснювально-інтерпретаційний потенціал, фактично прогнозує закономірне виникнення інноваційно-психологічного клімату як своєрідного синергійного підсумку психологічного, соціально-психологічного та організаційного кліматів, друга – емпіричним шляхом створює особливе довкілля взаємозалежної співдіяльності учасників освітнього процесу, яке донині було не осмислене як феномен ситуційного культуротворення – предметів, взаємин, людського Я. Фактично перехресна зустріч цих двох ліній й народжує у нашому досвіді теоретизування концепцію ІПК.

1. Великий глумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.: іл.

2. *Гуменюк О.С.* Модульно-розвивальне навчання : соціально-психологічний аспект [монографія] // Оксана Євстахіївна Гуменюк [за ред. А. В. Фурмана]. – К. : Школяр, 1998. – 112 с.

3. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.

4. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

5. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций : [монографія] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

6. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : [специвипуск]. – 2002. – № 3-4. – 292 с.

7. *Парыгин Б.Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с. – (Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР).

8. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : уч. пос. [для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

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

10. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144 ; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

## ПОНЯТТЯ ПРО НОРМУ ЯК ПРО ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Андрій ГІРНЯК,  
Юлія ПАВЛИШИН

*Соціальним взаєминам притаманна така важлива ознака, як нормативність, котра базується на системі соціальних норм, що склалась унаслідок історичного розвитку суспільства. Саме в останніх закріплено той тип поведінки, який гарантує найоптимальніший результат щоденної взаємодії людей. Соціальні норми покликані забезпечувати злагодженість суспільних відносин і сприяти досягненню суспільного компромісу шляхом вироблення сукупності правил, якими послуговуються люди у своєму повсякденні. Отож соціальне регулювання, котре здійснюється головним чином за допомогою названих норм, є основною умовою оптимальної життєдіяльності сучасного соціуму [3].*

**Норма** (лат. *norma* – “правило”) тлумачиться як: 1) регулятивне правило, яке визначає межі свого застосування та відповідає чомусь типовому чи узвичаєному; 2) узаконений, загальноприйнятий, обов’язковий порядок, стан речей тощо; 3) зразок, правило поведінки людей у суспільстві; 4) установа міра, розмір чого-небудь [2, с. 626].

Латинське “norma” етимологічно походить від дієслова “nosco” – пізнаю, розпізнаю й первинно позначає “косинець”, що прикладають до ліній чи площин задля їх випрямлення і виправлення. Норма у цьому контексті теж постає своєрідним “косинцем”, який прикладають до реальності людських взаємин, котрі потребують певної повторюваності та чіткого дотримання [6, с. 106].

Норма як культурний і соціальний феномен постійно оновлюється і змінюється під впливом природної еволюції біосистем, зміни філогенетичних груп, поколінь людей (25–30 років) чи окремих культур. Тому у сучасній науці не має однозначного підходу до класифікації соціальних норм. На думку А. Вейгерта, структурування норм – не більше, ніж антураж, а представники соціологічної течії етнометодологів вважають, що суспільство може запропонувати лише “зовнішню” форму поділу, яку соціальні суб’єкти наповнюють конкретним “внутрішнім” змістом [5]. Відтак структурна класифікація норм є доволі розгалуженою та певним чином залежить від того, які суспільні процеси розглядаються. Зокрема, нині виокремлюють [7; 9]:

1) **соціальні норми** як історично встановлені і закріплені на певному етапі розвитку суспільства стандарти, стереотипні зразки поведінки і діяльності суб'єктів соціальних взаємин, за допомогою яких здійснюється соціальне регулювання, адже вони є обов'язковими для виконання всіма членами суспільства для того, щоб останнє ідентифікувало їх як своїх повноправних представників. У підсумку усвідомлені соціальні норми стають своєрідними еталонами чи критеріями, що дають змогу людині оцінити свої і чужі дії, вчинки чи наявну ситуацію, а відтак й спрямовувати, регулювати і контролювати їх. Стосовно конкретної особи ці норми виконують оцінювальну, порівнювальну, відбіркову, регуляторну, систематизуючу *функції* й допомагають їй визначитися із найефективнішими засобами впливу на іншу людину чи соціальну групу [10, с. 227];

2) **групові норми** – правила чи уявлення про належні способи поведінки, що вироблені і прийняті більшістю членів групи у процесі їхньої безпосередньої життєдіяльності. Вони є моделями чи еталонними зразками взаємин, що зумовлюють їх рольову поведінку, регулюють особисті і ділові взаємостосунки, визначають ставлення кожної особи до роботи та інших аспектів життєдіяльності як у середині цього соціального об'єднання, так і за його межами [8, с. 197]. Ці норми фіксують систему вимог, що окреслює права, обов'язки і схвалювані дії кожного члена групи, а також систему санкцій, що застосовується до їх порушників. Ознакою сформованості групових норм є однозначне реагування всіма учасниками на поведінку її окремих представників [10, с. 227];

3) **індивідуальні норми** – ті, що визначаються особистим узагальненим досвідом та іншими суб'єктивними змінними, а також дають змогу узгоджувати власні дії стосовно дій інших представників соціуму й потенційно досягати успіху в системі суспільного визнання;

4) **статистичні норми** – переважаючі серединні показники, що знаходяться поміж крайніми низькими (“субнормальними”) і високими (“супернормальними”) значеннями; вони не абсолютні, оскільки їх виводять емпірично для конкретної групи (вікової, соціальної та ін.) і характеризують тільки її параметри;

5) **норми права** – загальнообов'язкові правила поведінки людей, що офіційно встановлені, санкціоновані і забезпечувані державою [2, с. 626];

6) **моральні норми** – елементарні форми моральної вимоги, котрі базуються на відповідних оцінках і цінностях, мають обов'язковий характер та є елементом гуманних взаємин і моральної свідомості. Важливо, що характеру морального *нормативу* можуть набувати як позитивні вимоги, що зобов'язують людину до здійснення певних учинків і реалізації в них певних рис (“поважай батьків!”), так і заборони, що накладаються на відповідні діяльні волевияви усупільненої особи (“не вбивай!”, “не кради!” та ін.) [6, с. 106];

7) **духовно-релігійні норми** – ті регулятори життєповсякдення людини, що зумовлені релігійною доктриною або її інтерпретацією духовними



особами, релігійними авторитетами, теологами; у конкретному суспільстві чи спільноті вони залежить від домінуючої релігії та закріплюються у певних зонах і релігійних догмах [7; 9];

8) *психологічна норма* – стан людини, коли фізіологічні і психофізичні функції головного мозку, що перебувають в основі перебігу психічних процесів, знаходяться в межах фізіологічної норми, а психічні складові особистості (сприйняття, пам'ять, увага та ін.) функціонують у рамках статистичної норми, що визначається з допомогою експериментально-психологічних методів [1, с. 337]; ці норми тісно пов'язані із психічним здоров'ям людини та відображають її здатність до адекватних поведінкових актів й учинкових дій у звичайній (типовій) для неї соціальній, у тому числі й професійній, ситуації;

9) *медична (біологічна) норма* – сукупність ознак, які характеризують задовільний стан здоров'я людини певного віку; науковці виокремлюють три основні групи цих норм: 1) статистичні, що відображають характеристики і тенденції більшості обстежуваних; 2) фізіологічні, які відображають стан здоров'я людей за конкретними ознаками; 3) індивідуальні, притаманні організму окремої людини. Крім того, на сьогодні обґрунтовано п'ять основних рівнів медичної норми – ідеальна, середньостатистична, конституційна, акцентуація і передхвороба. Рівень психофізіологічної норми визначають шляхом порівняння показників середньостатистичної норми з конкретними даними, одержаними у процесі експериментальних досліджень [10, с. 226].

10) *освітня норма* розуміється як: а) встановлений для певної вікової групи осіб, які розвиваються у конкретному соціокультурному просторі, *рівень оволодіння* системою знань, умінь, норм і цінностей; б) чітко визначені вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової (кваліфікаційної) підготовки громадян, незалежно від форм її одержання. Освітні норми, за Н.П. Волковою, відображають візії суспільного ідеалу освіченості, унормовану систему її показників, суспільні вимоги до освіти як основи соціалізації молоді, сприяють збереженню єдиного освітнього простору в державі, а також відіграють стабілізуючу та регламентуючу роль. Крім того, відповідність освітніх послуг державним стандартам освіти формально визначає якість освітньої діяльності загалом.

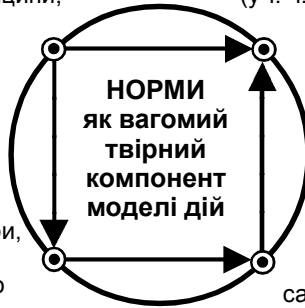
Тож не дивно, що основу *змістового модуля* інноваційної модульно-розвивальної системи навчання (за А.В. Фурманом) становить *модуль норм* (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, технології, еталони, правила тощо), а більшість етапів модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного до спонтанно-креативного) мають чітку визначену нормативно-регуляторну орієнтацію, за якої здобуті знання у процесі взаємовпливу переструктуровуються й організуються як соціально унормований досвід нації та людства [11, с. 182].

Така новація, за О.Є. Гуменюк, спрямована на "оволодіння наступниками *освітнім нормуванням*, що розпочинається із копіювання зразків поведінки

**1. Норми-правила** як усталені керівні положення чи принципи, що фіксують певну закономірність

**4. Норми-цілі** як певні ідеальні (у т. ч. світоглядні) утворення, до яких прагнуть та яких намагаються досягти

**2. Норми-стандарт**и як чітко встановлені орієнтири, мірила, взірці для наслідування та жорсткого дотримання



**3. Норми-засоби** як типові регулятивні інструменти впливу і самовпливу для досягнення поставлених цілей

*Рис. Структурно-функціональне розмежування норм*

вчителя до їхньої вмотивованої діяльнійшої роботи у процесі взаємодії з іншими, де виникають групові норми й цінності. І справді, щоб адаптувати теоретичні знання до суспільної практики, учні мають спочатку відтворити дії чи зразки поведінки інших”. Тому наслідуючи наставника, вони навчаються нормувати, а пізніше використовують ці правила, взірці і навички у циклах самостійного вчинення і нормотворення [4, с. 184].

Аналізовані вище різновиди норм слушно класифікувати за такими *критеріями*: 1) за рівнем поширення (розповсюдження): основоположні загальнолюдські норми, фундаментальні загальнодержавні, регіональні, корпоративні, групові, індивідуальні; 2) за сферою прикладання: біологічні, психологічні, технічні, правові, астрономічні тощо; 3) за рівнем важливості та мірою накладення санкцій: жорстко регламентовані, помірно детерміновані та рекомендаційні; 4) за структурно-функціональним спрямуванням (*див. рис.*) тощо.

*Сутнісними рисами* абсолютної більшості норм є: по-перше, *імперативність*, тобто обов’язковість утіленого в них веління; при цьому остання має не гіпотетичний, умовний, а категоричний характер; по-друге, *здатність до універсалізації* – кожна норма (незалежно від геокультурних особливостей регіону чи соціального прошарку, в котрому вона застосовується) містить у собі певний універсалізуючий потенціал [6, с. 107].

Проте не менш важливим терміном, що введений Е. Дюркгеймом і розглядається у контексті піднятої проблематики є *аномія*, тобто стан ціннісно-нормативного вакууму (нечутливості), котрий характерний для кризових періодів розвитку суспільства, коли загострюються суперечності між класами, групами, громадянами та суспільством. Водночас доречно

згадати й основні *формовияви відхилень від норми*, котрі, залежно від сфери в якій здійснюється їх аналіз, можуть поставати як *девіація, гріх, злочин, патологія, аномалія, аморальність тощо*.

Гонитва за екстремальним (і навіть подекуди екстремістським), орієнтація на аномальні епатажно-унікальні зразки панували впродовж минулого століття, позначаючи певний етап розвитку світової цивілізації загалом, який вирізнявся прагненням досягти максимуму, перевершити самих себе і весь світ у швидкості, силі, продуктивності праці, незважаючи на негативні побічні наслідки таких надзусиль [6, с. 109]. І саме тепер, коли існування людства поставлене під загрозу, вкрай важливим є осмислення на новому рівні вагомості ідеї *норми* в найрізноманітніших її проявах.

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков и др.] – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – (Проект "Психологическая энциклопедия").
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2003. – 1440 с.
3. *Волинка К.Г.* Теорія держави і права : [навч. посіб.] / К. Г. Волинка. – К.: МАУП, 2003. – 240 с.
4. *Гуменюк О.С.* Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
5. *Кравченко Е.И.* Теория социального действия: от М. Вебера к феноменологам / Е.И. Кравченко // Социологический журнал. – 2001. – № 3. – С. 47–53.
6. *Малахов В.А.* Етика: Курс лекцій: Навч. посібник / Віктор Аронович Малахов. – [4-те вид.]. – К.: Либідь, 2002. – 384 с.
7. *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие психологической нормы // Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – М. : Флинта, 2003. – 280 с.
8. *Немов Р.С., Алтунина И.Р.* Социальная психология: Краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
9. Норма // Философский энциклопедический словарь [гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – С. 441–442.
10. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
11. *Фурман А.В.* Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 4–21.

## МОДУЛЬ 15 (2013 рік)

Все, що в силі чинити рука  
твоя, теє роби,  
бо немає в школі,  
куди ти йдеш,  
ні роботи, ні роздуму,  
ані знання, ані мудрости!

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
УБТ, 2002. – Книга Еклезіястова : 9.10. – С. 751)

### МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ПАРАДИГМИ ТОМАСА КУНА ЯК РАМКОВА УМОВА КОЛЕКТИВНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ

Анатолій В. ФУРМАН

*У статті критично оцінюються перспективи застосування методологічної концепції парадигми Томаса Куна у її авторському варіанті до обґрунтування історії розвитку суспільствознавчих наук і до розуміння генези соціогуманітарного знання загалом. Доведено, що сутнісна відмінність останнього від природничого і технічного унеможлиблює коректне використання названої концепції до царини соціально-психологічного пізнання, де та, характеризуючись схематичністю змісту, параметричною невизначеністю та умовністю розмежування періодів і фаз розвитку науки, є **рамковою умовою** колективної пізнавальної творчості, відіграє не лише позитивну, а й негативну роль, адже почасти діє як “концептуальна вгамувальна сорочка”, гальмуючи проведення пошукувань нових ділянок психо-соціальної реальності. Водночас парадигма як певний **мета-теоретичний конструкт** – це самобутня форма й одночасно **продуктивний засіб методологування**, причому як філософського, так*

*і конкретно-наукового. І навпаки, не існує парадигм поза методологічно зорієнтованою дослідницькою діяльністю. Тому плідним напрямом розвитку сучасної соціогуманітаристики є розробка у її логіко-предметному форматі методології метапарадигмальних досліджень, а також обґрунтування моделі циклічно-вчинкової динаміки розвитку цієї сфери наукового пізнання.*

Не заперечуючи заслуг Т. Куна (1922–1996) у піонерському опрацюванні концепту “парадигма”, що свого часу (70-ті роки ХХ ст.) дозволило йому аргументувати значущість соціокультурного спричинення процесів формування і розвитку наукових знань (досвід і спосіб мислення науковця, правила і стандарти дослідницьких пошукувань учених одного співтовариства, історичні передумови та особистісні чинники тощо), *критика* його базових тематизмів у нашому методологічному розумінні [див. детально **16–18**] стосується принаймні трьох моментів:

*по-перше*, ані концепт, ані концепція парадигми не можуть бути перенесені із природничо-наукового дискурсу у сферу соціогуманітарного пізнання безпосередньо, себто без їх істотної значеннєво-сміслової трансформації, зважаючи на поліпредметну специфіку та онтофеноменологічні особливості психосоціальної дійсності; більше того, як буде показано далі, не психологія і соціологія не задовольняють *рамкові умови* концепції наукових парадигм, а Кунівська структура парадигми непридатна для пояснення генези соціогуманітарного знання; на жаль, сьогодні у філософії і методології науки, образно кажучи, все перевернуто з ніг на голову;

*по-друге*, Т. Кун, обмежуючи незбагненні мислєдіяльнісні простори науки та її багатоваріантність розвиткового функціонування стосовно рівнів, форм, методів і засобів раціональності “сукупністю фактів, теорій і методів”, попри евристичність ідейного набору пропонованої ним концепції, все ж зосереджує свою увагу не на теоретичній моделі, а на схемі, яка оперує мінімальним набором понятійно-категорійних засобів (“наука”, “факти”, “парадигма”, “наукова революція”), тоді як ним не з’ясовуються засновки-підстави та епістемологічні підходи утвердження окремої парадигматики, її основні функції та методологічні директивні інваріанти (див. далі); водночас невинувато скромне місце відводиться новій теорії, котра, разом із “сміливими гіпотезами” (К. Поппер) і “науково-дослідницькими програмами” (І. Лака-тош), належить до основних форм культурної організації наукових знань; до того ж є підстави говорити про *теоретичні системи і метатеорії* (див. наприклад **4; 11; 14; 16–17; 21**), що потребує методологічного переосмислення співвідношення останніх із парадигмою як специфічною соціоформою;

*по-третє*, у класичному парадигмальному погляді на історію науки невинувато нівелюється вагомість *наукових шкіл* на етапі “нормальної науки”, що певною мірою справедливо стосовно природничих і технічних наук, але неприйнятно для соціогуманітарних; для підтвердження цієї засад-

ничої тези нам довелося спеціально розглянути проблематику минулого, сьогодення і майбутнього *наукової школи* як колективного суб'єкта наукової творчості (див. наступну статтю).

Парадигма – визнана в межах конкретної наукової спільноти система аксіом та критеріїв перевірки і спростування, що або є підґрунтям певних теорій, або за умов їх сумнівності характеризує кризовий стан науки, передусім становить методологічну підставу виявлення загального в унікальному, формує певний спосіб світобачення. Ось чому озброєний парадигмою дослідник, об'єктивуючи уявлення та артикулюючи погляди наукового співтовариства, нагадує людину в окулярах, кризь які та своєрідно бачить навколишній світ. Іншими словами, парадигма – це і модель наукового пізнання в ту чи іншу культурно-історичну епоху, й окремий часопростір наукової комунікації із чітко заданими правилами і стандартами повсякденного наукового практикування вчених. Ці загальні настановлення називають “правилами-приписами” або “методологічними директивами”. Забезпечуючи узгодженість зусиль учених, вони передують формуванню і розвитку нормальної науки, тобто генезису і спадкоємності у певному напрямі дослідження, є важливими чинниками історико-наукового процесу, адже регулюють пізнавальну творчість, не дають (звісно, якщо вони правильні) науці відхилитися від обраного курсу [13, с. 58–59], уможливають відбір та оцінювання здобутих фактів, удосконалення теорій і методів, критику їх слабких сторін, прорахунків, пояснювальних обмежень.

Як зазначалося нами раніше [17, с. 12–14], концепція Т. Куна *подвійно методологічна*: по-перше, вона постає в лоні методологічного дослідження історико-наукового процесу, обґрунтовуючи парадигмальний погляд на дійсність, парадигмальність історичного шляху науки і парадигмальне самоусвідомлення суб'єкта пізнання як приналежного до дослідницької групи чи колективу; по-друге, сама є формою і засобом методологування, передусім своєрідним інтелектуальним знаряддям структурування історії науки і ключем для пояснення принципів та етапів її розвитку; по-третє, одночасно є рамковою умовою уможливлення колективної творчості науковців, що може бути схарактеризована як *самодостатній концептуальний модуль науки* [див. 18], як поліфункціональна метатеоретична єдність ідей, концептів, принципів, канонів, теорій, цінностей. Та чи інша парадигма або *дисциплінарна матриця* (поняття, що вживається Т. Куном в останніх працях як уточнювальне і більш коректне), повно рефлексується це чи функціонує в напівусвідомленій формі (відповідно у періоди “наукових революцій” чи “нормальної науки”), розвивається у логіко-змістовому форматі певного *методологічного підходу*, хоча й парадигма як спосіб обстоювання конкретних настановлень і правил, зі свого боку, сутнісно уможлиблює так чи інакше здійснюване, також чітко упредметнене, методологування.

Продовжуючи тезу Т. Куна, що “не існує фактів, незалежних від парадигм”, стверджуємо, що *не існує парадигм поза методологічно зорієн-*

тованою дослідницькою діяльністю, спрямованою на виявлення найприйнятніших способів постановки та раціонального розв'язання наукових проблем. І це природно, адже учений спочатку шукає шлях, бодай ілюзорний, гіпотетичний, і проживає його відкриття як момент пошуку-осягнення істини, а вже потім визначає його норми, цінності, канони, оцінює правильність, істинність чи хибність, помилковість. Інакше кажучи, *те, що вважається парадигмою, спричинене обраною дослідником методологією*, а тому фундаментальною оцінкою має бути не одна парадигма чи їх самодостатня сукупність, а іметодологічно обґрунтована типологія чи систематика; причому “дослідження кожної із парадигм потребує застосування адекватної лише їй методологічної настанови” [6, с. 11].

Зазначене вкрай актуально у проекції на соціогуманітарні науки, де специфіка знання безмежно проблематизує ефективність мисленнєво-рефлексивної роботи із концептом “парадигма” чи “дисциплінарна матриця”. Річ у тім, що це знання, на відміну від природничого і технічного, яке тенденційно розвивається шляхом підсумовування, нарощування і циклічного додавання нового до вже відомого в контексті утвердження раціоналістичного світогляду, збагачується і вдосконалюється *методом його фільтрації* й уточнення залежно від найактуальніших проблем життєповсякдення людства у форматі соціокультурних каналів, форм і кодів людського практикування. Тому *концепція парадигмального розуміння історії розвитку науки*, запропонована Т. Куном і підтримана його наступниками [див. 2; 3], *не може бути застосована у сфері соціогуманітарної мислєдіяльності*, принаймні у тій її природничо відповідній формі, у якій вона об'єктивована та існує як світоглядно зорієнтована *теоретична модель*. Інакше матимемо явну методологічну помилку, коли онтологічні та епістемологічні засновки не відповідатимуть сутнісно іншому упредметненню й, відповідно, феноменології. У зв'язку із цим Станіслав Гроф слушно зауважує таке: “У будь-якому випадку *парадигми завжди треба розглядати тільки як моделі, а не як остаточні описи реальності*” [3, с. 110]. Відтак “слід пам'ятати про *відносну природу будь-якої парадигми* – хоч би якою прогресивною вона була чи хоч би як переконливо формулювалася, не треба змішувати її з істиною про реальність” [Там само, с. 106].

І хоч концепцію Томаса Куна В.Л. Абушенко (нар. 1957 р.) називає “піонерською” стосовно уявлення про способи і механізми зміни знанневих систем, про циклічний характер “наукових революцій”, які ставлять під сумнів кумулятивну схему накопичення знань [1, с. 393], все ж справедливою є критика її структурних засновків (*рос.* – оснований) відомого російського філософа В.С. Стьопіна (нар. 1934 р.). Адже, незважаючи на чотириланкову структуру парадигми у її другій Кунівській версії (“символічні узагальнення”, взірці розв'язку конкретних задач, метафізичні налаштування і ціннісні наукові настановлення), вони так і залишилися неспросвітленими. “По-перше, не показано у яких саме зв'язках перебувають виокремлені компонен-

ти парадигми. А відтак, однозначно кажучи, не виявлена її структура. По-друге, до парадигми тут долучені як компоненти, що стосуються глибинних підвалин наукового пошуку, так і форми знання, які зростають на цих підвалинах. Наприклад, до складу “знаково-символічних узагальнень належать математичні формулювання окремих законів науки...”, тому виходить, що відкриття будь-якого окремішнього закону має означати зміну парадигми, тобто наукову революцію. Тим самим стирається відмінність між “нормальною наукою” (еволюційним етапом зростання знань) і науковою революцією. По-третє, виокремлюючи такі компоненти науки, як “метафізичні складові парадигми” і цінності, Кун фіксує їх “остенсивно”, через опис відповідних прикладів, не диференціюючи самих цих компонентів... причому перші розуміються ним то як філософські ідеї, то як принципи конкретно-наукового характеру...”, тоді як другі лишень контурно позначені, сутнісно для Куна – це “ідеали науки, причому взяті у вельми обмеженому діапазоні – як ідеали пояснення, передбачення і застосування знань” [12, с. 5].

Ще більш нищівну критику Кунівської концепції дає відомий російський методолог Г.Г. Копилов (1956–2006), який у статті 2003 року пише: “...за Томасом Куном, *рух-поступ науки відмірюється зміною парадигм*. Але розплатою за цю лаконічність [відповіді на запитання: “Чим відмірюється розвиток науки?”. – А.Ф.] є повна невизначеність того, що під цим розуміється: Кун має на увазі, що протягом достатньо локальних історичних періодів змінюється “все обличчя” науки: і стандарти доказовості, і цікаві для співтовариства проблеми, і сам тип співтовариства і пануючі типи онтологічних картин, і критерії успішності/неуспішності наукових програм і досягнень (“класична парадигма”, “квантова” і т.п.). При цьому Т. Кун не показує, що саме приводить до зміни однієї парадигми іншою (“криза” означає лише неможливість працювати по-старому), і в цьому значенні *його концепція є рамковою*: вигляд науки змінюється, зафіксувати це можна, а внутрішні механізми можуть бути якими завгодно. Тому вона не співмірна з тими чотирма “ядерними” концепціями розвитку науки, які порівнює І. Лакатош...” (мовиться про *індуктивізм, конвенціоналізм, фальсифікаціоналізм і методологію дослідницьких програм*) [7, с. 115]. Іншими словами, істинне значення поглядів Т. Куна досить скромне: “співтовариства учених щоразу працюють у форматі певної парадигми” [Там само]. Тому природно, що Геннадій Герцонович, обстоюючи *ідею методологічних “революцій” (зсувів)*, які й забезпечують еволюцію науки [див. детально 7], щиро дивується тому факту, що “саме Кун є для сучасних учених (і навіть істориків науки) тим методологом, ім’я якого вони пам’ятають, тоді як праці І. Лакатоша і П. Фойєрабенда (не кажучи вже про К. Поппера, Койре та Агассі) забуті. Та й на відміну від “наукової програми” поняття “парадигма” є загальноживим...” [7, с. 122].

Очевидно, що, будучи рамковими умовами пізнання, парадигми відіграють в історії науки складну й неоднозначну роль, по-різному впливаючи



на її розвиток. “Однак на певних його стадіях, – пише С. Гроф, – вони діють як концептуальна вгамувальна сорочка – тим, що чинять замах на можливості нових відкриттів і дослідження нових ділянок реальності. В історії науки прогресивна і регресивна функції парадигм немовби чергуються з деяким передбачуваним ритмом” [3 с. 106].

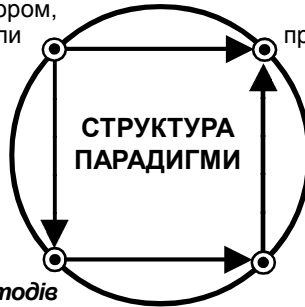
Творчий колектив філософів Київського національного університету імені Тараса Шевченка на чолі із проф. В.І. Ярошовцем (І.В. Бичко, А.К. Бичко, Г.Є. Аляєв, О.В. Александрова, Г.В. Бокал, Т.П. Кононенко, С.В. Куцепал, Д.Є. Прокопов та ін.), розвиваючи і змістовно збагачуючи думку В.Г.Ф. Гегеля про “філософію як історію філософії” [6; 203–205], пов’язує еволюцію історико-філософського процесу із *змінюю парадигм* як світоглядно відмінних конкретно-історичних уявлень мислителів про реальність у найширшому форматі взаємовідношення – “Людина – Світ”. Саме такі цілісні уявлення охоплюють усе розмаїття філософських ідей, виголошених представниками певної доби. В цьому разі рефлексивне мислєдіяльне оперування категорійним поняттям “парадигма” – це “передусім знаряддя структуривання історії науки та ключ до пояснення принципів її розвитку” [6, с. 6]; “відповідним чином й *історія філософії* постає як історичний процес упорядкування й упрозорення картини всього існуючого...” [24, с. 65]. Евристичність обстоюваного сучасними українськими філософами *парадигмального підходу* в лоні історико-філософського методологування полягає перш за все в уможливленні аргументованої періодизації зародження, розвитку й багатосистемного постання *філософського знання* як усе більш ґрунтового осмислення людиною безмежних горизонтів своєї взаємодії зі світом, природою, власним буттям, а його сенс – “у виявленні в минулому філософської думки пануючих парадигм, що, змінюючи одна одну, утворюють цілісний процес – *історію філософії*” [24, с. 67]. Примітно те, що остання, “на відміну від історій розвитку знання в інших наукових галузях, не містить прикладів доконаного спростування або заперечення. Парадигма в контексті історико-філософського дослідження – це щонайперше *підстава виявлення загального в унікальному*. Це комунікативне довіклля автора, сукупність аксіом, що імпліцитно репрезентовані в його творах. Це дійсність конкретно-історичного наукового дискурсу і боротьби між філософськими вченнями, теоріями та концепціями. Це підстава відповідних узагальнень, завдяки яким є смисл говорити про цілісність філософії, зв’язок та спадковість між творчими зусиллями мислителів минулого та сучасності” [6, с. 7].

У цьому аналітичному розрізі доводиться наявність в історії людства чотирьох довершених *філософських парадигм*: перша – філософська міфологічна активність людини, друга реалізувалася в контексті середньовічної філософії і надавала пріоритетності духовним процесам над матеріальними, третя набула розвою у рамках новоєвропейської філософії (доба Відродження), започаткувавши філософський модерн із обстоюванням нею моністичних моделей філософування, четверта є здобутком сучасної світової

філософії, що об'єднує низку найважливіших у загальнолюдській культурі напрямів її розвитку (позитивістський, прагматичний, екзистенційний та ін.) і знаменує утвердження філософії постмодерну, котра прагне довести сутнісно відмінне від природного порядку просторово-часового функціонування реальності людське історичне буття. Водночас примітною ознакою сучасної філософської парадигматики є спроба знайти способи згармонювання єдності природного і духовного чинників реальності, на що, власне, спрямовані зусилля *позитивістської* (особливо в неопозитивістському та “аналітичному” варіантах), *прагматистської*, *екзистенційної* та ще кількох інших ліній сучасної світової філософії. Щодо *постмодернізму* як найновішого філософського напрямку, то його парадигмальна приналежність поки що є проблематичною, чітко не визначеною. У цьому інноваційному форматі філософування перспективними є бароково-кордоцентрична програма нового філософського гуманізму і концепція синергетики. Крім того, В.І. Ярошовець і співавтори наголошують, що “втрачаючи чи іншою парадигмою панівного становища не є результатом її остаточного заперечення. Темпоральна межа між різними парадигмами є умовою, і принципове значення має не час “кінця чи початку”, а їх послідовність. Лише в кінцевій стадії кожної з парадигм філософського значення можливо висновувати про специфічність філософського змісту кожного з його історичних етапів” [6, с. 7; 24, с. 67, а також 23; 25].

Стосовно соціогуманітарних наук, то у їх розвитку, як відомо, друга половина ХХ століття характеризувалася не тільки вагомим розширенням філософських засад, а й істотним зростанням кількості конкуруючих парадигмальних систем і моделей, кожна з яких знаходила свою нішу культурного утвердження і соціального (у т. ч. професійного) зреалізування, а відтак заявляла про свої епістемологічні інтенції та методологічні потенції повноголосом, стримано, пошепки, або лишень засобами латентного артикулювання своїх творців. За такого специфічного парадигмального накопичення на рубежі століть виникла ситуація явної *парадигмальної надлишковості* і навіть засміченості сфери соціогуманітарного знання, оскільки далеко не всі парадигмальні конструкції відповідали критеріальному набору складових парадигми, причому як виокремлених Т. Куном (*рис.*), так і узагальнених нами на базі новітніх здобутків загальнонаукової методології [див. 11; 14; 16–21]. У будь-якому разі на початку ХХІ століття реально постала проблема методологічного розмежування *парадигм* і *псевдопарадигм*, а у її суперечливому лоні – як один із можливих способів розв'язку – розробки *метапарадигми*, упередметнення якої стосувалося б різноаспектних здобутків чинних парадигмальних підходів, моделей і схем, створених і з різною мірою повноти опрацьованих в історії соціально-психологічної думки [див. 16; 17]. “У сучасних вітчизняних методологічних роботах, – пишуть Т.В. Корнілова і С.Д. Смирнов, – стан психологічної науки оцінюється і як *допарадигмальний* (єдина парадигма ще не створена), і як *мультипарадигмальний*.

**1 – цілі, настановлення і цінності**, обстоювані науковим співтовариством чи науковцем-фундатором, лідером наукової школи



**2 – коло проблем і методів їх розв'язання**, у т. ч. загальноприйняті взірці-схеми вирішення наукових задач і завдань

**4 – дисциплінарна матриця** як приналежність учених до певної дисципліни і система правил організації і здійснення ними професійної наукової діяльності

**3 – набори передумов** як символічних узагальнень (законів і визначень окремих термінів теорії) і як метафізичних налаштувань, котрі задають спосіб існування універсума та його онтологію

*Рис. Структура парадигми як взаємодоповнення основних параметрів-приписів, що відіграють роль загальних модусів-критеріїв її цілісності і довершеності [11, с. 22; 14, с. 49]*

Останній передбачає принципову множинність психологічних концепцій через багаторівневість психічного і неможливість зведення всіх психологічних реалій до опису, в рамках якогось одного пояснювального принципу. Але поняття кризи продовжує використовуватися, оскільки за ним наявне невдоволення відсутністю єдиної загальнопсихологічної теорії. При цьому важко підсумувати перелік усіх можливих парадигм, посталих у психології... І практично в кожній парадигмі психологія здійснювала набутки на шляху уточнення тих аспектів свого предмета і методу вивчення, котрі не могли бути охоплені рамками іншої (попередньої чи тієї, яка дискутує з нею)" [8, с. 144].

Отже, концепція парадигми, що свого часу обґрунтована Т. Куном, не може бути безпосередньо застосована у сфері соціогуманітарних наук, тому що є *рамковою умовою* організації життєдіяльності наукової сфери, зреалізовує природничий і технічний напрями наукового пізнання, а відтак потребує істотної логіко-змістової переорієнтації, зважаючи на специфіку психологічного знання, становлення якого відбувається не методом їх нарощування і накопичення, а через безперервну проблемно-тематичному фільтрацію, парадигмальний відбір, концептуальне ущільнення і метатеоретичне перереформатування. Тому наступне питання за логікою філософського методологування полягає в обґрунтуванні евристичності парадигмальних досліджень і встановленні їх сутнісних ознак у сфері сучасної соціогуманітарної науки.

1. Абушенко В.Л. Знання / В.Л. Абушенко // Новейший философский словарь / сост. и гл. научн. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 392–394.
2. Гроф С. За пределами мозга / Станислав Гроф; пер. с англ. – М.: Изд-во Центр Соцветие, 1992. – 336 с.
3. Гроф С. Структура научных революций / Станислав Гроф // Психология і суспільство. – 2010. – №2. – С. 105–112.
4. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психология і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
5. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психология і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
6. Історія філософії: [підручник] / за ред. В.І. Ярошовця. – К.: Вид-поліграф. центр “Київський університет”, 2010. – 927 с.
7. Копилов Г. Про природу “наукових революцій” / Геннадій Копилов // Психология і суспільство. – 2010. – №2. – С. 113–127.
8. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Татьяна Васильевна Корнилова, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.; ил. – (Серия “Учебное пособие”).
9. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. – [2-е изд.] – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
10. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 608 с.
11. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психология і суспільство : [спецвипуск]. – 2002. – № 3-4. – 292 с.
12. Стёпин В.С. Основания науки и их социокультурная размерность / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М., 1996. – Режим доступа к статье: <http://philosophy.ru/iphras/library/guspaper/STIOPIN1.htm>
13. Філіпенко А.С. Основи методологічних досліджень: конспект лекцій / Антон Сергійович Філіпенко. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
14. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.
15. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
16. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальної психології / Анатолій В. Фурман // Психология і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
17. 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.
18. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічного аналізу / Анатолій В. Фурман // Психология і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
19. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мислєдєяльності: [наук. вид.] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – 24 с.
20. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
21. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій В. Фурман // Психология і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
22. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
23. Ярошовець В. Гуманістичний зміст методології пізнання / Володимир Ярошовець // Психология і суспільство. – 2012. – №4. – С. 9–26.
24. Ярошовець В. Методологічна рефлексія історико-філософського процесу / Володимир Ярошовець // Психология і суспільство. – 2010. – №1. – С. 65–88.
25. Ярошовець В. Філософія як історія філософії / Володимир Ярошовець // Психология і суспільство. – 2012. – №1. – С. 36–46.

## ПСИХОКУЛЬТУРА ЯК САМООРГАНІЗОВАНА СФЕРА АКСІОБУТТЯ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Олена МОРЩАКОВА

*Проблема психокультурного розвитку людини є однією з актуальних у сучасних розвідках наук про людину і суспільство. Природа психодуховного вчинкового зреалізування особистості, суб'єктивна діалектика свідомості і культури, вітальні і духовні сили людини тощо набувають подальшого осмислення в контексті пояснення інтраекзистенційних практик особистого повсякдення громадян. Генеза феномена психокультурного як такого перетворюється у філософсько-методологічному дискурсі на головну світоглядну проблему не стільки сьогодення, скільки майбутнього.*

Концептуалізація проблеми психокультурного як самоорганізованої сфери буття заснована на *апології людського в людині*, на філософській антропології, філософії культури, філософії життя з реалізацією психоаналітичного, феноменологічного, екзистенційного, герменевтичного, діалектичного, синергетичного, коеволюційного *інтегративних методологічних підходів*, а також на широкому уможливленні методів інтерпретації, логічного конструювання і вчинкового діалектичного мислення, засобів та інструментів зрілої методологічної роботи, рефлексивної мислєдіяльності і професійного методологування [див. 11; 15; 16].

**Психокультура** – це перш за все інтегральна категорія, яка містить теоретико-пізнавальні, художньо-творчі, морально-аксіологічні, різносуб'єктивні та інші характеристики вчинково-діяльної присутності людини у світі, одним із векторів розвитку якої є спрямованість її життєактивності на вдосконалення і самоорганізацію внутрішнього світу власного Я у мережі окультурених соціальних стосунків і взаємодій.

У широкому і загальному розумінні **культура психічної діяльності** – це певна ступінь психосоціальної зрілості особистості в напрямку, що визначається реальними, передусім етнонаціональними, надбаннями і загальними тенденціями розвитку всієї сьогочасної культури, тобто той рівень її вітапсихічного вдосконалення як суб'єкта діяльності, індивідуальності вчинення та універсуму спонтанності, який досягнутий у процесі привласнення певного набору цінностей, напрацьованих у даній конкретній культурі, та під час окультурування своєї природи.

Беручи до уваги етимологію слова “культура” (обробіток, розвиток, виховання), стверджуємо, що культура у суб’єктному вимірі повсякдення є синонімом розумних, доцільно організованих форм людської життєактивності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинків), використання яких дозволяє кожній зрілій особі ефективно гармонізувати свої стосунки як із соціальним довкіллям, так і з природним середовищем. Існування **психологічної культури** на будь-якому рівні соціальної організованості (людина, група, організація, етнос, наука, людство) визначається безперервністю та синергійністю процесів становлення, вдосконалення, саморозвитку і розпаду названих сферних у суб’єктнень як буттєво-екзистенційних данностей. Без краси життєдайної – душевної, добродійної, праведної, морально чистої, сакраментальної тощо, побачити красу зовнішнього, себто суспільного повсякденного життя неможливо. Ще мислителі Античності розуміли цю своєрідну “психоекологічну аксіому” таким чином: “Якщо миру немає у твоїй душі, то його немає ніде!” [3].

Психокультурне самовизначення окремої людини – це уреальнені в діях і вчинках форми, методи, способи, засоби та інструменти її як суспільного зреалізування, так і особистісного та індивідуального; це здушевлення стосунків з іншими людьми, рефлексивне пізнання самої себе, служіння справі життя і світобудові за християнськими канонами. Саме таким є основне завдання психокультури – творення Людини моральної, добродійної, духовної, богоподібної.

За концепцією А.В. Фурмана [12; 14], **психокультура** – певне історично зумовлене, динамічне, програмово-духовне налаштування великого чи локалізованого соціуму на той чи інший спосіб своєї життєактивності (у формах поведінки, діяльності, спілкування, вчинення психодуховного утвердження), котрий забезпечує виживання, відтворення та оновлення різнорівневої вітальності (біологічної, соціальної, екзистенційної, духовної) окремих спільностей і груп, щонайперше ідей, установок, цінностей, уявлень, норм і моделей діяння людей, упрямлення культурного позитиву національної ментальності та соціетальної психіки українства загалом. Воднораз своє конкретно-ситуативне втілення психокультура знаходить в: а) сукупності освоєних людьми певної культури *способів або стилей життя*, які передаються від покоління до покоління у вигляді ритуалів, традицій, звичаїв, матеріального успадкування, стилю поведінки і спілкування; б) наборі *вітапсихічно запрограмованих реакцій і дій*, котрі привласнені народним загалом не лише для того, щоб пристосуватися й вижити у повсякденні повно проблемного соціалізованого середовища, а й творити культуру, облагороджувати довкілля, удосконалювати духовний світ групового “Ми” та індивідуального “Я”; в) інваріантах *програмово-смыслового забезпечення перебігу свідомості* – суспільної, групової, індивідуальної, котрі у взаємодоповненні утворюють своєрідний невидимий фільтр ментального світосприйняття і світорозуміння [7]; г) нарешті в

індивідуальнісному прийнятті і спонтанно-духовному опрацюванні кожною людиною як універсумом низки *надперсональних психоформ* (віри, честі, корисності, любові, краси, істини, справедливості, відповідальності тощо), котрі у певному взаємодоповненні визначають вектори її вчинково-особистісного зреалізування у розвитковому контексті окремого суспільного повсякдення та її життєвий шлях у цілому, зумовлюють повний вияв особистісних екзистенційних ресурсів (внутрішньої свободи, смислових гірлянд, акцій милосердя, продуктивного вірування, осягнення святостей, миттєвостей причетності до вічного та ін.) через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним, збагачують сенс як власного життя, так і сімейного, родинного, професійного; спричиняють саморозвиток Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття особи із Всесвітом в екзистенційних актах любові, творчості, толерантності, кохання [3; 4; 5; 10; 13].

Відтак психокультура, зважаючи на вищеподані міждисциплінарні узмістовлення, – це *глобальний* – соціально спричинений, тотально усуб'єктнений, життєдайно просякнутий, культурно значущий – *механізм* регулювання, контролю, проектування і самоорганізації поведінки, діяльностей, спілкування і вчинення як окремих осіб і суб'єктивних організованостей (діад, триад, груп, колективів), так і масолюдських утворень (громади, партії, етноси, людство). Причому регулятивний складник психокультури як бінарної сфери (тобто як діалектичне поєднання соцієтально організованої психодуховної данності і широкого культурного матеріалу, напрацьованого достойниками людства) є сполучною ланкою у виокремленні функціональних та ієрархічних характеристик, з одного боку, сигнально-знакових систем регуляції людської життєдіяльності, з іншого – образно-смислових, мисленневих, у тому числі і суто психодуховних важелів дій, рішень, справ, учинків. На рівні людини як окремого поліупредметного об'єкта психокультури, спираючись на вимоги *принципу кватерності* [див. 4; 11; 13], маємо чотири основних рівні регуляційної самоорганізації життєдіяльності як метасистеми (*рис. 1*).

Первинними рівнями метасистеми вітальної регуляції (в нашому розумінні термін “метасистема” узгоджено фіксує сталий якісний зв'язок усіх рівнів регуляції людини, внутрішню єдність відносно самостійних систем регуляції) є *нервова і психічна системи* людини, де психіка – витвір земного буття, що виконує принаймні три засадових функції – пізнавальну, регуляційну та інструментальну, і водночас дериват (своєрідна надбудова) над нервовою системою. Отож психіка – це одна з важливих регуляторних систем життєактивності організму, яка виконує своє функціональне призначення за допомогою відображення властивостей зовнішнього і внутрішнього середовища і трансформувальної взаємодії із довкіллям (відчуття – відображення – нервова система – психічна система регуляції) [1]. Загалом еволюція психічного розвитку у єдності його сенситивної, перцептивної і репрезентативної підсистем завершилась появою *свідомості*, регуляційна

1 – **нервова система** як нейрофізіологічна регуляторна конструкція людської вітальності

4 – **психокультура** як ціннісно-смилова саморегуляційна система розумового, соціального, екзистенційного і духовного розвитку й самореалізації людини



2 – **психічна система** як психорегуляційний комплекс упорядковувальних сенситивних, перцептивних, репрезентативних процесів і дій

3 – **свідомість** як вітакультурна форма знаково-семантичного рівня регуляції психодуховного світу людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума

*Рис. 1. Рівні самоорганізації метасистеми регуляції життєдіяльності людини*

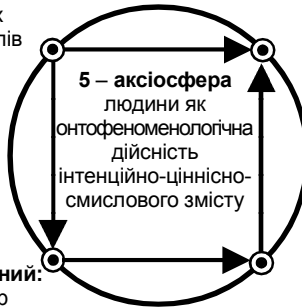
здатність якої виявляється не стільки у здатності до відображення навколишньої дійсності, скільки у можливості продукування символічних структур як доміантних стосовно інших систем і підсистем людини. Звідси, власне, й походить культурне умістовлення свідомості, адже сутність культури становить система символів і знаків, котрі так чи інакше наповнюють значеннєво-смилові поля чи мислеформи не лише індивідуальної свідомості конкретного громадянина, а й групової та масової. Інакше кажучи, свідомість виокремилась із психіки і набула самостійного онтофеноменологічного статусу як така унікальна психічна данність, котра “бачить сама себе через зовнішній світ”, а також “відносно свого тіла, тому її можна вважати, – пише В.А. Роменець, – своєрідною композитивною сутністю, яка опосередковує тілське і духовне” [9, с. 16].

Найвищий рівень самоорганізації регуляційних функцій людини – здійснення психокультурної регуляції її життєдіяльності, яка становить складнодинамічну синергію ментальних, вітальних, соціальних, аксіологічних, екзистенційних та багатьох інших систем людського Я. Водночас психокультурний потенціал – це модус можливостей розвитку, трансформації, збагачення та смислового оновлення її свідомості, розширення аналітичного, пояснювального, розуміннєвого, діяльного, рефлексивного, творчого часопростору її ресурсного капіталу, майже безперервна актуалізація й одночасне гальмування нових означень, смислів, психічних образів, мислесхем, сенсодуховних форм і самоціннісних структур. У цьому форматі теоретизування цілком слушно підтримати концептуальне уявлення А.А. Фурмана про **аксіосферу** як предмет психологічного пізнання [11; 12]. Зокрема, стверджується, що аксіосфера структурно й відтак змістовно є *надскладне*



**1 – вартісно-орієнтувальний:**

усвідомлення і внутрішнє прийняття особою життєвих орієнтирів, цінностей, смислів

**2 – нормативно-регуляційний:**

задає тенденційний коридор життєактивності, ситуативно визначає поведінково-операційну спрямованість особистості

**4 – морально-етичний:**

характеризує цілісність і гармонійність людини як особистості певної епохи і конкретного соціуму, визначає формат як її усупільненої життєактивності, так і досягнення цілей, психодуховного розвитку та самореалізації

**3 – суспільно-моральний:**

внутрішньо організує ціннісно-смислову сферу людини і забезпечує змістовно-культурне її наповнення

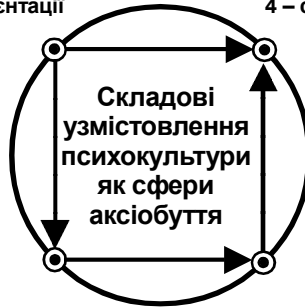
**Рис. 2. Компоненти аксіосфери як предмета психологічного пізнання (за концепцією А.А. Фурмана [11, с. 97])**

*психокультурне явище*, що містить принаймні чотири головних складники або компоненти (див. *рис. 2*). Причому окремо вказується на її онтолого-феноменологічну природу як унікальну дійсність психодуховного світу людини, що “організована навколо принаймні чотирьох концентрів: перший становить *сенс життєздійснення* окремого моменту сьогодення особи як своєрідне ядро її значеннєво-смиислового простору буття; другий – *смислову гармонію* внутрішнього повсякдення, котра, перебуваючи у стані ситуативно спричиненого розиткового функціонування, визначає особистісно-індивідуальнісну змістовність життєактивності людини конкретних довілля, соціуму, історичної епохи; третій – *ієрархію цінностей і вартісних психоформ* (ідеали, ідеї, орієнтації, ставлення, настановлення тощо), котра уможливорює чітку визначеність її мотиваційно-регуляційної системи щохвилинного самозреалізування як високорозумної, усупільненої, екзистенційної, рефлексуючої і саморозвивальної істоти; четвертий – *загальну інтенційність* особи як сув’язь намірів, задумів, цілей та похідної від них конкретики психодуховної налаштованості її активності, діяльності і спілкування на об’єкт-предметне різноманіття зовнішнього світу. Останній концентр є найширшим, специфічно фоновим, що холистично визначає спрямованість свідомості і волі особистості на багатопараметричний світ у його часопросторовій організації плинного буття” [11, с. 96–97].

Отже, локалізовано *психокультуру* як метасистему вищого рівня регуляції життєдіяльності людини правомірно визначити як *особливу сферу акціо-буття*, а саме як самоорганізаційну, саморозвивальну, полірекурсивну. До організованостей її онтичного матеріалу, що одночасно становлять її по-сегментне діалектичне узмістовлення, належать цінності та ціннісні орієн-

1 – цінності та ціннісні орієнтації

4 – смислоформи та сенсоформи



2 – оцінки і рефлексія

3 – значеннєві системи

*Рис. 3. Психокультура як сфера аксіобуття*

тації, оцінювальна і рефлексивна діяльність, привласнені особою значеннєві системи як відкриті до змін трансперсональні світоглядні уявлення, смислоформи та сенсоформи, універсальний топос яких містить конструктивно-пошуковий характер, постає як інтенція-устремлення особистості до висот власного духовного зростання і самовдосконалення (рис. 3). Причому підставою для такого виокремлення організованостей чи узмістовлень є специфіка змісту і функцій кожного із складових узмістовлення психокультури. За відносної самостійності окремих складників, усе ж існують зв'язки, що відображають *генезис психокультури як самоорганізованої сфери аксіобуття особистості*, являють собою і процес, і результат, і віта-суб'єктний стан, і тенденцію культууроосвоєння і культуротворчості.

*Ціннісно-орієнтаційний сегмент узмістовлення психокультури* – це система цінностей, вартостей, ідеалів, цілей, переконань, установок, атитюдів, смислів, що освоєна особистістю у процесі її усупільнення, характеризується для неї певною значущістю та визначає у повсякденні (головно через поведінку, дії, спілкування, вчинки) норми, погляди, ставлення і ситуаційні вибори у стосунках із суб'єктом довкіллям. Саме ця система становить осереддя внутрішнього окультуреного (!) світу людини, уможливує цілісність її Я в цілому і Я-концепцію як центральну ланку самосвідомості. У цьому форматі методологічної рефлексії цінності – це вагомий чинник внутрішньої мотивації, основа ситуаційно-поведінкових вмотивувань особистості. Вони, актуалізуючись стають ціннісними орієнтаціями, котрі уприваються у психодуховній організації людини як “суб’єктивні концепції цінностей або атитюдів, котрі займають одне із провідних положень в ієрархічній структурі регуляції діяльності... , виявляють її свідоме ставлення до соціальної дійсності, визначаючи широту мотивації поведінки, дій і вчинків...” [12, с. 6], себто полімотиваційну спрямованість людської повсякденної активності.

Отож цінності та ціннісні орієнтації – це динамічні інтегральні утворення, які акумулюють весь когнітивний досвід людини, опрацьовану нею систему

знань, норм, значень і смислів, і які безпосередньо й опосередковано змістовлюють спрямування і характер її світобачення. Система ціннісних переконань перебуває у підґрунті формування внутрішнього світу психокультури людини. І це пояснюється тим, що цінності, будучи властиві людській природі, у тому числі конституції, і маючи біогенетичне коріння, реального розвитку набувають лишень у часопросторі реальної (перш за все етнонаціональної та цивілізаційної) культури. З іншого боку, ціннісне сприйняття дійсності – це завжди визначальний чинник і водночас інтегральний показник психодуховного розвитку людини як особистості та індивідуальності [7]. Іншими словами, цінності становлять надіндивідуальну сутність особи, котра з їх інтенційно-екзистенційною енергетикою має змогу піднятися у розвитку до вершин самоздійснення, самоствердження, внутрішньої свободи і самотворення. Без цінностей, за визначенням П. Сорокіна, “людина перетворюється на електронно-протонний комплекс і рефлекторний механізм” [10]. Причому привласнення цінностей, ідеалів, моральних норм тощо є сутнісно індивідуальним багатопараметричним процесом. Людина здатна до сприйняття і творення цінностей у разі із-себе-здійснення цілої низки трансформацій власного Я, тоді самопізнання, яке змінює спосіб її уваргісненого буття, контролює її етос. Невипадково сучасні суспільства тлумачать не лише в контексті диференціації класів, а більшою мірою як ієрархію свідомостей. У даному аналітичному вимірі цінності – це ще й вітакультурні форми фіксації, закріплення й утримання споріднених та узагальнених смислів і смислових гірлянд людського буття [8].

Оцінки й акти рефлексії – це насамперед способи осмислення людиною цілей, процесу та результатів своєї життєдіяльності, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються. Водночас – це також інтелектуальні засоби самопізнання і саморегуляції, які є механізмами розвитку і саморозвитку особистості. Відомо, що завдяки рефлексивній здатності та оцінковим судженням уреальнюється перебіг процесу самоідентифікації у вимірах суспільного і власного буття [8], людина переходить на нові рівні психокультурного розвитку.

*Значеннєві системи* – це передусім ієрархічно структурована система психологічних знань (фактів, уявлень, понять, законів і т. ін.), умінь символічної природи, яка об’єктивується традиціями, правилами і нормами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності і вчинення. Названі системи є основою світоглядного розвитку людини, формування її світобачення і світорозуміння, а відтак характеризують ступінь її психокультурної зрілості.

*Смислоформи та сенсоформи.* Смисли як особлива форма буття (О.Ф. Лосєв) є практикуванням й результативним підсумком культуротворення. Апологія смислу звернена до ситуації радикальних змін у глибинно-вершинних засадах суспільного буття, оновлення масиву ціннісних уявлень, віднайдення стратегічних світоглядних ресурсів і розвиткових перспектив власного удосконалення. Смислова реальність – це самостійна царина

повнокровного – онтологічного і водночас екзистенційного людського існування. Ціннісно-сміслові поле людської свідомості, набуваючи усе більш складного вітакультурного змістовлення у процесі життя особи, є об'єктом її самісно зорієнтованої психологічної творчості, де народжуються образи та ідеї, символи і поняття, вчинки і відносини, цінності та переконання. Смыслотворчість тут виявляється стосовно норм (нормотворчість), нових особистісних смислів (переоцінка цінностей, сенсотворення), знань (відкриття, теоретичні знахідки тощо), способів діяльності (здійснення методологічної роботи, методологування), власного життя (життєтворчість, життєтворення), власного Я (визначення перспективи особистісного зростання, індивідуального самовдосконалення). Смыслоформи у психокulturі особистості – це перш за все усвідомлені позиції людської генези й відрефлексовані форми та механізми її продуктивної, богонаступної причетності у світі і для світу, а також ціннісно-творча об'єктивація її діянь і вчинків у світі культури.

Формування смыслообразів як базових констант психокulturно цілісного Я людини зумовлено, з одного боку, заданими векторами архетипного світобачення, тобто генетично запрограмованим психодуховним потенціалом, з іншого – самим перебігом процесу творення нових смыслових конструктивів, що здатні набувати нових окультурених мислєформ і мислєсхем. *Отже світ психокulturи – нелінійний багатоцентричний процес, який сягає самоосмислення та самоздійснення особистості на шляху все більш масштабного моделювання смысло- та сенсообразів її буття.*

Вітаособистісне продукування смыслообразів спричиняє виникнення психічних реакцій і дій, які визначають і спрямовують вчинки людини, і її життєдіяльність у цілому, усвідомлюючись як особисті інтереси і світоглядні переконання, покликання і справа життя. Причому найбільш значущими орієнтирами вчинення особистості стають духовні цінності як високий рівень розвитку самосвідомості та самісної організованості, як основа духовно-вольової цілісності її життєвого і творчого шляху. Духовний вимір буття людини – це втілення у світоглядних орієнтаціях сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, ментальності нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, бажань і зумовлює низку її провідних життєвих виборів, у тому числі гуманістичних цінностей, патріотизму, соціальної відповідальності.

Реальним для культурної людини є те, що наповнене значенням (означене) і смыслом (осмислене) у її житті. Тоді механізмом, який перебуває в центрі такого смыслотворення, є прагнення бути якомога більш компетентним і знаючим, щоб комфортно почувати себе в навколишньому середовищі. Але людина має ще другу реальність, а точніше дійсність – *суб'єктивну*, яка утворює всю сукупність інтрапсихічних та духовних явищ, які наповнюють її весь ковальний досвід. Саме через цю суб'єктивну інтрапсихічну дійсність кожна особа в основному і сприймає реальність зовнішню як через своєрідну рамкову умову. Сутнісно для нас суб'єктивно значущою

є далеко не все із навколишнього світу, а лише ті його фрагменти, які набувають узмістовлення в нашій свідомості. До того ж інтрапсихічна дійсність за певних обставин може бути суб'єктивно більш значущою, ніж реальність об'єктивна, що причинно зумовлює відомий консерватизм людських думок і переконань, цінностей і ціннісних орієнтацій.

У кожної людини сукупність індивідуально прийнятих сенсообразів організована в ієрархічну систему за ступенем їх суб'єктивної вагомості й особистісної значущості стосовно домінуючого ядра цінностей, у якому закономірно центральну роль відіграє смисл буття людини, що посилює гармонійну формопобудову як її внутрішнього світу, так і сфери її психокультури, котра виходить за межі психіки та охоплює всі вітасоціальні та окультурені форми поведінки, діяльності, спілкування, вчинків. Прагнення до пошуку в лоні реалізації особою смислу свого життя властиве всім людям. Воно є основним рушієм не лише поведінки і розвитку особистості, а й її самопізнання і самотворення. До того ж людина має вірити у смисл, яким наповнені її повсякденні вчинки. Зникнення цього орієнтиру з будь-якої причини веде за собою і розпад всієї психокультурної системи, коли все стає рівнозначним. Виникаючий при цьому хаос у сфері інтрапсихічної дійсності суб'єктивно відчувається як переживання, яке схоже на стан, котрий супроводжує психічну травму – відомий стан екзистенційного вакууму (Е. Фромм).

У будь-якому разі розвиток психокультурного світу особистості як царини аксіобуття відбувається в етико-нормативній площині та охоплює формування культури світовідношення, творення смисложиттєвих стратегій, розв'язання внутрішніх морально-етичних суперечностей, толерантного ставлення до ситуацій життя, досконалості психічної діяльності і душевних екзистенцій. Тоді *сфера психокультури* – це програмний самісний шлях психодуховного розвитку людини до акмеологічних вершин ціннісно-сміслового розвитку особистісного начала людини, розширення простору її потенційних можливостей, досконалості та гармонійності у рамках конкретного повсякдення, а також постійне розширення і збагачення культурним змістом і духовним матеріалом її свідомості та самосвідомості.

1. Беломестнова Н.В., Плебанек О.В. Сознание и культура в естественно-научной картине мира / Н.В. Беломестнова, О.В. Плебанек // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 43–54.

2. Бердяев Н.А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.

3. Гуменюк О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.

4. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта–Теорнопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

5. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

6. Морщакова О. Соціальні цінності і ціннісно-сміслове наповнення процесу соціалізації / Олена Морщакова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 38–43.

7. *Морщакова О.* Цінність у психокультурному бутті людини як особистості / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 80–89.
8. *Пазенок В.С.* Цінності і смисли людського буття (сучасні інтерпретації) / В.С. Пазенок. Ціннісні орієнтації сучасного інформаційного суспільства / В.С. Пазенок, В.В. Лях, О.М. Соболю та ін. – К., 2013. – 406 с.
9. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
10. *Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин. – М.: Изд. пол. лит-ры, 1992. – 540 с.
11. *Фурман А.А.* Морально-етичні цінності у суспільному вимірі / Анатолій А. Фурман / Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 94–99.
12. *Фурман А.А.* Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів / Анатолій Анатолійович Фурман : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
- 12а. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта–Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
13. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.
14. *Фурман А.В., Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції : [навч. пос.] / Анатолій В. Фурман, Оксана Гуменюк. – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.
15. *Фурман А., Ревасевич І.* Авторська програма курсу “Психокультура інноваційних соціосистем” / Анатолій В. Фурман, Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 221–235.
16. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. пол., 1995. – 760 с.
17. *Щедровицький Г.* Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

## ОБ'ЄКТ, ПРЕДМЕТ, НАПРЯМКИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ СОЦІАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Петро ЯСЬКІВ

*Уперше на теоретико-методологічному рівні вирішується завдання логіко-змістового взаємодоповнення основних нормативних параметрів відносно нової наукової дисципліни “соціальна діагностика”, а саме обґрунтовуються її мета і завдання, об'єкт і предмет, напрямки розвитку і сфери впливу, методи і способи, засоби та інструменти. Для цього широко використовуються принципи, концепції, форми та інструментарій системомислєдїяльностї методології (Г.П. Щедровицький і його філософська школа) і професійного методологування (Анатолій В. Фурман і чинна школа). Зокрема, запропонована низка мислєсхем, котрі утворюють цілісну картину*

*того, що таке соціальна діагностика як надважлива складова професійної діяльності соціального працівника.*

**Актуальність теми дослідження.** Соціальна діагностика, поряд із медичною, психологічною, технічною, є вкрай важливою, а в багатьох випадках просто необхідною, складовою повсякденної діяльності працівників соціономічних професій (лікар, соціолог, педагог, психолог, соціальний працівник, юрист, управлінець, політик та ін.). І це закономірно, адже постановка правильного *діагнозу* (від грецької “діа” і “гнозис” – “розрізнявальне пізнання”, або “розпізнавання” чи “здатність розпізнавати”) багато в чому визначає ефективність усіх подальших дій із *об’єктом діагностування*, котрий насправді є і суб’єктом повсякдення, й самодостатньою особистістю, котра здійснює вчинки та визначає свій життєвий шлях, й індивідуальністю, яка ситуаційно самоактуалізується і постійно саморозвивається, творить власне психосоціальне довкілля і саму себе, а відтак відчуває і переживає, роздумує і рефлексує, психічно напружується й внутрішньо розслабляється, любить і ненавидить, долучається – помислами, прагненнями і діями – до святості й бореться з гріхами і власними недоліками.

Однак соціальна діагностика, на відміну перш за все від психологічної, має справу не з однією людиною, а, як мінімум, із двома (скажімо, із молодим чи досвідченим подружжям), переважно із групою, трудовим колективом організації, спільнотою (наприклад, членами Соціологічної асоціації України чи Товариства психологів України) і навіть окремим етносом, нацією, людством на певному цивілізаційному етапі його розвитку в цілому. А це вказує на виняткову складність *предмета соціального діагностування* – адекватне розпізнавання науковими засобами та інструментами *стану соціального благополуччя чи неблагополуччя* певної соціосистеми (малої чи великої групи, організації чи корпорації, формальної громадянської спілки чи етнонаціональної спільноти), а також особливостей життєдіяння будь-якої (за формою, видом, типом, самоорганізацією тощо) *соціальної взаємодії*. Ось чому соціальна діагностика відрізняється від психологічної більш широким спектром об’єктів вивчення-дослідження, застосування методів накопичення, аналізу та обробки інформації й на їх основі постановки *соціального діагнозу* та побудови *соціального портрету* [див. **1; 7; 10; 12; 14**]. За умов ефективного здійснення вона стає технологією соціальної роботи з відповідними методами діяльності та її психологічним забезпеченням. До того ж вона спрямована на суб’єктів соціальної роботи – клієнтів, споживачів соціальних послуг, різних груп населення, політиків, адміністраторів, управлінців.

**Наукова проблема.** Незважаючи на винятково важливе значення грунтової соціальної діагностики в оздоровленні різних сегментів сучасного соціуму, теоретико-методологічне опрацювання її базових вихідних параметрів (передусім мети, завдання, об’єкта, предмета, напрямків розвитку, рівнів організації, методів, засобів та інструментів ефективного

здійснення) донині належним чином не здійснено науковцями, котрі спеціалізуються саме у цій царині соціогуманітаристики, що істотно проблематизує ситуацію у сфері суспільного повсякдення. Звідси – необ'єктивність і навіть хибність знань (стереотипи, комплекси, настановлення, помисли, переконання тощо) представників українського соціуму про реальний стан справ безмежного океану стосунків і взаємодій (скажімо, між громадянським суспільством і владою, між різними етносами та носіями різних вірувань, між керівниками і підлеглими, між різними гендерними групами населення).

**Мета дослідження:** обґрунтування соціальної діагностики як *взаємодоповнення*: а) теорії і практики постановки психологічного діагнозу як підсумкового (часто проміжного) результату професійної діяльності соціального працівника, соціолога, соціального педагога; б) системи наукових уявлень про експериментально-діагностичний метод і набір методик (прийомів, процедур, алгоритмів), засобів та інструментів емпіричного вивчення соціальних структур та організованостей; в) розробки методів розпізнавання соціальних параметрів та особливостей розиткового функціонування різномасштабних соціосистем і використання цих методів у вигляді цілісної технології соціодіагностичного обстеження; г) довершеної сукупності наукових (раціональних) знань про життєдіяльність соціальних утворень (діад, триад, груп, колективів, громад, етносів, націй, міжнародних спільнот) і водночас комплексу способів і засобів, з допомогою яких визначають соціальне благополуччя/неблагополуччя та психосоціальне здоров'я певного соціального довкілля.

**Завдання дослідження:** 1) висвітлити сутнісно-змістове наповнення психологічного і соціального діагностичних методів та здійснити їх порівняльну характеристику; 2) визначити мету, завдання, об'єкт, предмет, напрями, підходи, сфери впливу, методи і засоби соціальної діагностики як важливого сегмента професійної діяльності працівників соціономічних професій; 3) охарактеризувати соціометрію Дж. Морено як метод діагностування міжособистісних і міжгрупових стосунків, а також провести соціометричне обстеження студентських груп юридичного факультету ТНЕУ спеціальності “Соціальна робота” на предмет вивчення їх ступеня згуртованості.

**Об'єктом дослідження** є професійна діяльність соціального працівника у структурно-функціональній єдності її неявиної (потреба → мотив → мета → внутрішні умови) й оприявленої (предмет → метод, спосіб → засоби та інструменти → результат) зорганізованостей або сторін.

**Предмет дослідження** становлять, з одного боку, об'єкт, предмет, завдання, напрями і сфери дії соціальної діагностики як науки, з іншого – методи, способи, засоби та інструменти соціального діагностування як форми професійного практикування.

**Головна концептуальна ідея** полягає в наступному. За аналогією до сучасної теоретичної психодіагностики [див. 8, с. 121–122; 10, с. 15–16], на сьогодні в науковому обґрунтуванні соціальної діагностики існує принаймні



**1 – як окремий різновид соціологічного експериментування**, а відтак і як підвид соціального оцінювання (розробка методів, критерії, процедура і результати нормативного оцінювання)



**2 – як комплекс засобів (методик і процедур) оцінювання соціальних об'єктів для постановки діагнозу** їх наявного стану, розвитку, самоорганізації тощо (план, проект, алгоритм, оргсхема, процедура їх використання)

**3 – напрям (розділ) соціогуманітаристики**, що обґрунтовує принципи, закономірності, техніки, методи і засоби винесення достовірної соціальної оцінки, а також містить практику застосування соціодіагностичних технологій, проєктів, оргсхем, засобів та інструментів такого оцінювання

**4 – як окрема самобутня сфера мислєдїяльності і професійного методологування**, котра сутнісно обіймає теоретико-методологічну діяльність, спрямовану на розробку концепцій, методів та інструментів розпізнавання соціального змісту та особливостей відповідних об'єктів і цілу низку чітко унормованих практик соціального діагностування

**Рис. 1. Теоретичні підходи до визначення соціальної діагностики**

чотири теоретичних підходи до її розвитку (рис. 1), а саме вона являє собою:

а) окремий різновид “дослідження соціального явища задля виявлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин, які характеризують його стан, визначають тенденції розвитку” [6, с. 90];

б) комплекс способів (головно методик і процедур) постановки соціального діагнозу (скажімо, у формі соціального портрету) стосовно психосоціальних параметрів життєдіяння конкретної соціосистеми (наприклад, задоволеність чи незадоволеність шлюбом, згуртованість чи незгуртованість трудового колективу, благодатна чи неблагодатна психоемоційна атмосфера у виробничому підрозділі);

в) напрям соціогуманітаристики, що обґрунтовує принципи і техніки постановки достовірного соціального діагнозу, саму практику застосування діагностичних технологій, проєктів, засобів та інструментів як для розпізнавання соціальних процесів і явищ, так і для їх адекватного наукового оцінювання;

г) самобутня специфічна сфера мислєдїяльності і професійного методологування, котра інтегрує теоретичну діяльність у царині суспільствознавства, спрямовану на розробку концепцій, методів та інструментів розпізнавання стану та особливостей функціонування різних форм, способів і стилів соціальної взаємодії людей в конкретному доквіллі, й одночасно цілу низку соціальних дослідницьких практик виявлення та вимірювання вказаних особливостей, де головними є питання про цілі і цінності соціодіагностичної роботи (Г.П. Щедровицький, А.В. Фурман).

Підкреслимо кілька моментів. По-перше, недоліком першого підходу є те, що фактично не розрізняються *соціологічні* і *соціальні дослідження*, що

методологічно неправильно. На це досить однозначно вказують автори фундаментального підручника “Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій” М.П. Лукашевич, М.В. Туленков, Ю.І. Яковенко [2]: “Соціологічні дослідження здебільшого присвячені вивченню законів і закономірностей функціонування та розвитку різних соціальних спільнот, характеру і способів взаємодії людей, їхньої спільної діяльності”. Натомість соціальні, “поряд із формами прояву і механізмами дії соціальних законів та закономірностей, передбачають вивчення конкретних форм та умов соціальної взаємодії людей (економічних, політичних, культурних, демографічних тощо), а відтак, маючи специфічний формат упредметнення (економіка, політика, культура, населення), з допомогою соціологічних дослідницьких засобів вивчають соціальний аспект” суспільного буття людей – їхню конкретну багатоманітну взаємодію і взаємостосунки [2, с. 506–507]. Тому закономірно, що й соціальні діагностичні обстеження мають комплексно-тематичне змістовлення, проводяться на стику різних наук (соціально-політичні, соціально-економічні, соціально-культурні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні, соціально-правознавчі та ін.), або й кількох наукових дисциплін (біопсихосоціальні, соціально-психокультурні, культурно-соціогенетичні тощо).

**Мета і завдання.** Соціальна діагностика – це чітко визначене поле прикладного застосування соціологічних знань до вивчення конкретного об’єкта соціального гатунку і, відповідно, професійна розпізнавальна діяльність із визначення стану соціальної організованості чи системи шляхом використання методів і засобів сучасного соціологічного дослідження. Як будь-яка зріла діяльність, соціальна діагностична робота має мету, тобто передбачає чітке уявлення соціального працівника про кінцевий результат його спрямованих зусиль. Звідси **мета** соціальної діагностики полягає у з’ясуванні *соціального змісту* чинників (причин + джерел) і факторів (чинників + умов), котрі діють в економічній, виробничій, психологічній, політичній, освітній, правовій, демографічній і загалом в усіх сферах суспільного виробництва та сегментах повсякденного життя громадян. Таке стратегічне зорієнтування отримує вираження у низці *соціальних параметрів* (себто тих характеристик обстежуваного об’єкта, які існують насправді, реально і які підлягають кількісному вимірюванню та якісному визначенню й описанню), і в сукупності *соціальних показників* (індикаторів, свідчень, доказів, ознак, даних) дає підґрунтя для подальшого розгортання і розвитку процесу *соціального впливу*, а відтак майстерного здійснення організації, керівництва, управління різномасштабними соціосистемами.

Мета, як відомо, конкретизується у цілях, а останні деталізуються у завданнях. Якщо взяти до уваги засадову двоаспектність будь-якої професійної діагностики (це завжди теорія і практика, наука і мистецтво [див. 8–13]), то **ціллію** *теоретично зорієнтованої соціодіагностики* є розробка методів та інструментарію розпізнавання соціальних чинників, факторів та особли-

востей функціонування і розвитку соціальних процесів, явищ і суспільних подій, а **ціллю практико зорієнтованої** – їх використання для реального уможливлення такого розпізнавання.

Серед об'єктів завдань соціальної діагностики основними є такі:

– теоретико-методологічна розробка технологій соціального діагностування та їх уконкретнення (за адекватними цілями та змістовленням) у вигляді розпізнавання особливостей перебігу чітко упредметнених соціальних взаємодій та їх порівняння із системою нормативних показників;

– створення найефективніших проектів і програм діагностичного обстеження соціальних об'єктів (структур, систем, організацій, соціумів) та опрацювання технік і процедур здійснення соціодіагностичного процесу задля постановки об'єктивного діагнозу їх наявного розвитку і підготовки соціального портрету кожного такого досліджуваного об'єкта;

– визначення реального розвитково-функціонального стану (скажімо, психоемоційного, організаційного чи інноваційно-психологічного клімату) окремого соціального угруповання (наприклад, сім'ї чи родини, студентської групи чи трудового колективу), або певного соціуму загалом (моральної чи громадянської зрілості етносу, ментальності чи психокультури нації тощо);

– розробка прикладних моделей і схем коректного застосування соціодіагностичних даних у різних сферах і системах суспільного виробництва (освіта, наука, культура, економіка, політика, адміністрування, товаровиробництво, дозвілля, побут тощо) і створення статистично опрацьованого банку даних новітньої соціологічної інформації та ін.

До прикладу, соціальний працівник, отримавши науково достовірний соціальний діагноз, висноває, що цей колектив є внутрішньо згуртованим, виробничо продуктивним і креативним; та чи інша група перебуває на межі конфлікту, причому конфлікту інтересів як у середині групи, так і між групою та адміністрацією організації, а остання, своєю чергою, перебуває під впливом підвищеного внутрішнього напруження, причини якого потрібно вивчати окремо, і т. ін.

**Об'єкт і предмет.** *Об'єктом дослідження* у соціогуманітаристиці завжди є ті процеси, явища і події, котрі потрапляють у поле зору науковця, охоплюються його рефлексивною теоретичною свідомістю; він не залежить від рівня пізнавальної активності дослідника, тобто від занурення в нього наукової думки, а тому об'єкт наукової дисципліни виявляється, упроявлюється, обирається. Натомість *предмет* – це та частина або сегмент об'єкта (процес, якість, зміст, механізм, закономірність тощо), у яких реальність постає перед дослідником і якою він маніпулює (теоретично та експериментально). Тому предмет вивчення завжди формується у процесі наукового пізнання, а його зміст змінюється і збагачується залежно від ступеня дослідженості об'єкта.

Зважаючи на вищевказані методологічні нормативи є підстави **об'єктом соціальної діагностики визначити теорію і практику постановки**

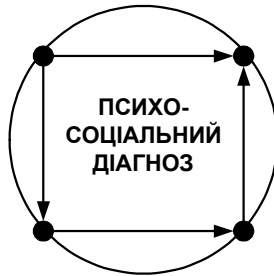
*соціального діагнозу* як взаємодоповнення мислєдїяльностї із розробки методів, технологій, технїк, процедур, засобів та інструментів розпізнавання соціальних характеристик та особливостей олюднених об'єктів діагностування і водночас професійного практикування стосовно компетентного використання цих методів, технологій, технїк, процедур, засобів та інструментів для створення цілісного соціального портрету конкретного соціального об'єкта. Причому такий діагноз у кінцевому підсумку – це реєстр параметрів і показників на даний момент реального стану названого досліджуваного об'єкта, що уможливлєє коректний прогноз його подальшого розвитку і формулювання рекомендацій замовнику вказаної соціологічної інформації. Він становить результат складної аналітико-дослідницької діяльності, завдяки якій виділяються статичні і динамічні параметри та показники будь-якого соціального процесу чи явища. До того ж, зважаючи на виняткову складність останнього, соціальний діагноз може бути *повним і неповним*. “Повним, – пише С.Ф. Фролов, – визначається діагноз, у якому всі передбачені програмою і конкретним планом проведення дослідження показники отримали своє визначення і вираження у вигляді конкретних даних чи індикаторів. Тоді можна рухатися далі шляхом вивчення проблем управління”, тобто цілеспрямованого впливу, спроектованої зміни чи запрограмованого формування [7, с. 12]. Відповідно діагноз виявиться неповним, коли лишень певну частину показників вдається встановити і відобразити кількісно чи описати якісно у форматі цілей і завдань, об'єкта і предмета соціального діагностування.

Окремо підкреслимо, що *предметом* такого діагнозу є 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 (діада, тріада, група, колектив тощо). При цьому, на аргументоване переконання одного з авторів [див. 8, с. 123; 10, с. 17], існує *чотири рівні постановки психосоціального діагнозу* (рис. 2).

Оскільки соціальна діагностика у прикладному аспекті уможливлення є засадничим сегментом або важливою складовою будь-якого соціального управління і, тим більше, грамотного психологічного впливу, то її **предмет** *закономірно становлять соціальний зміст і соціальні особливості об'єктів суспільного повсякдення та їх порівняння з нормою*. Ось чому соціального діагноста перш за все цікавлять соціальне здоров'я та соціальне благополуччя групи, гурту, спільності. Зрозуміло, що усупільнене повсякдення людей наповнене також і всілякими соціальними хворобами (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія), громадянськими дефектами (хабарництво, зрадництво, задрісництво, ворожнєча тощо), різноманітними відхиленнями людської поведінки та вчинків від нормативів культурного співжиття (повійність, пліткування, захланність та ін.). Усе це – розмаїте поле упредметнення сучасної соціальної діагностики.

**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 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) переважно у вигляді соціального портрета

*Рис. 2. Рівні постановки психосоціального діагнозу*

**Підходи і рівні здійснення соціально-діагностичної роботи.** Онтофеноменологічно соціальне органічно поєднує, а точніше – охоплює як своєрідний матеріал, психодуховне. Тому соціальна діагностика діалектично пов'язана із психологічною, що у логіко-змістовому вимірі методологування дає підстави говорити саме про *психосоціальне діагностування*. У зв'язку з цим правомірно окремі концепти, принципи і моделі теоретичної психодіагностики [8; 10, с. 13–29] імплементувати в упредметнену сферу соціальної діагностики. Щонайперше є підстави вказати на наявність чотирьох теоретичних підходів до діагностування, що у своєму уконкретненні обіймають майже всі наявні методики (*рис. 3*). Якщо перший і третій підходи належать до допоміжних у царині соціального діагностування, то другий і четвертий – до головних, визначальних.

Більшість репрезентантів соціальної діагностики як науково-прикладної дисципліни вказують на два рівні її реального здійснення – на мезорівень і макрорівень. Однак, зважаючи на чотирирівневу структуру сучасного соціологічного знання (мікро-, мезо-, макро- та глобальна соціологія), що обґрунтована Н.Дж. Смерзером [5], є підстави аргументувати наявність чотирьох рівнів як теоретичного опрацювання, так і здійснення соціально-діагностичної роботи:

– *мікрорівень*: діагностується особистість у системі актуальних та потенційних соціальних взаємозв'язків і взаємостосунків та визначаються психосоціальні особливості останніх у зіставленні із нормативними показниками;

– *мезорівень*: діагностуються групи, колективи та соціальні організації з метою постановки соціального діагнозу за низкою параметрів і показників (згуртованість, соціальне здоров'я, громадянське благополуччя, відчуття соціальної справедливості тощо) і створюється їх науково обґрунтований соціальний портрет;

**1 – об'єктивний підхід**, коли діагностика здійснюється на основі успішності (результативності) та способу (особливостей) виконання діагностичної діяльності (тести інтелекту та особистості)



**2 – суб'єктивний підхід**, коли діагностування реалізується на підґрунті відомостей, що повідомляються самими обстежуваними, тобто на основі опису інших чи самоопису поведінки та вчинків у тих чи інших ситуаціях (опитувальники, анкети, соціометрія тощо)

**4 – розвивальний підхід**, коли постановка психосоціального діагнозу ґрунтується на проблемно-ситуативному опрацюванні обстежуваними стимульного матеріалу, що спричиняє внутрішні проблемні ситуації та розвиває їх проблемно-діалогічне поле свідомості (проблемно-ситуативні та проблемно-графічні завдання, автобіографічний метод)

**3 – проєктивний підхід**, коли постановка соціального діагнозу здійснюється на засадах особливостей взаємодії обстежуваних із зовні нейтральним, немов безособовим, матеріалом, що стає через відому невизначеність об'єктом проєкції (різноманітні проєктивні методики)

*Рис. 3. Теоретичні підходи у соціальній діагностиці*

– *макрорівень*: діагностуються великі спільності (етноси, народності, нації) задля визначення їх ментальних особливостей, психокультурного розвитку, тенденцій зміни соціальної психіки, рівня і перспектив утвердження громадянського суспільства та ін., що знаходить воб'єктивлення у відповідних наукових звітах соціального спрямування;

– *глобальний рівень*: вивчається людство на певному історичному етапі його цивілізаційного поступу із зосередженням уваги науковців на соціальних проблемах (бідність, безробіття, несправедливість, захворювання тощо), на аналізі їх причин, на обґрунтуванні напрямів і способів їх розв'язання або зняття чи, принаймні, мінімізації дії на повсякдення землян.

**Методи і засоби.** Як технологія соціальної роботи соціодіагностика широко використовує у прикладних цілях методи і засоби накопичення і збору інформації інших наук, насамперед соціології, психології, педагогіки, культурології, статистики. Так, скажімо, розпізнавальний аналіз соціуму здійснюється за такими показниками: соціально-економічний стан особи, соціальної групи, спільності; соціально-побутові умови життя громадян; ступінь соціальної справедливості, інтелектуальний капітал та духовний потенціал загалу; соціальні зв'язки між населенням, їх відповідність соціальному статусу, рівню освіченості громадян, їхнім потребам; масштабність соціальних хвороб (алкоголізм, наркоманія, СНІД, бідність, бездомність, самотність, маргінальність) із погляду соціального порядку, способу життя, міжособистісних стосунків; особливості соціальної взаємодії громадянсь-

кого суспільства і державної влади; регіональні та місцеві особливості повсякдення, їх вплив на соціальне самопочуття людей; умови і фактори соціальної самореалізації особистості та ін.

Крім того, широке розповсюдження у професійній діяльності соціальних працівників отримали такі методи вивчення соціальної дійсності, збору і накопичення про неї інформації, як: соціологічні дослідження (опитування, анкетування, інтерв'ю) на предмет з'ясування змісту громадянської думки; опитування із різних соціальних проблем окремих цільових груп і категорій населення; робота соціолога чи соціального працівника із фокус-групами; соціометрія Дж. Морено та її численні версії; соціологічне і соціальне спостереження, соціально-психологічне експериментування, крос-культурне вивчення ковітального повсякдення етносів і народностей та ін.

Насамкінець підкреслимо, що вищевиголошене – це лише перша методологічна розвідка у створенні основ *теоретичної соціодіагностики*.

1. *Беликова Л.Ф.* Социальная диагностика и проектирование в кадровом менеджменте организации // [http: www.rusnaura.com/7\\_NND\\_2009/Psihologia/42783.doc.htm](http://www.rusnaura.com/7_NND_2009/Psihologia/42783.doc.htm)
2. *Лукашевич М.П., Туленков М.В., Яковенко Ю.І.* Соціологія. Основи загальної, спеціальної і галузевих теорій: [підручник]. –К.: Каравела, 2008. – 544 с.
3. *Нос И.Н.* Введение в технологию диагностики / И.Н. Нос. – М.: Изд-во Ин-та психологии, 2003. – 251 с.
4. Психологическая диагностика / под. ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. –СПб.: Питер, 2003. – 652 с.
5. *Смелзер Нейл Дж.* Проблеми соціології. Георг-Зімелівські лекції, 1995 / перекл. з англ. В. Дмитрук. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.
6. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: [навч. сл.-дов.]; за заг. ред. В.М. Пічі. – 2-е вид. – Львів: Новий світ-2000, 2004. – 480 с.
7. *Фролов С.Ф.* Социальная диагностика: [тезисы курса лекций] / С.Ф. Фролов. – М.: МГСУ, 2002. – 45 с.
8. *Фурман А.В.* Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 119–152.
9. *Фурман А.В.* Психологічна діагностика як теорія і практика, наука і мистецтво / Анатолій В. Фурман // Психолог. – 2006. – №44 (листопад). – С. 4–9.
10. *Фурман А.В.* Психодіагностика: [навч.-метод. модульний курс із дисц.] / Анатолій В. Фурман. – Друге вид. – Тернопіль: Екон. думка, 2013. – 84 с.
11. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 196 с.
12. *Фурман А.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–152.
13. *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.
14. *Щербина В.В.* Средства социологической диагностики в системе управления: [монографія] / В.В. Щербина. – М.: МГУ, 1993. – 187 с.

## ФОРМОВИЯВИ САМОСТІ В ПРИКЛАДНОМУ АСПЕКТІ

Оксана ФУРМАН

*Уперше методологічно обґрунтовано співвідношення окремих аспектів самості із психічними інстанціями особистості, які встановлені Зигмундом Фройдом та на основі цього створений багатопараметричний опитувальник самості (БОС).*

Досить часто у дослідженнях самість людини взаємопов'язують із Я-концепцією чи із Я людини. Але таке отождоження, на думку В.О. Янчука – неточне, оскільки самість утримує усі аспекти людської сутності, у т. ч. й неусвідомлювальні, а Я-концепція – усвідомлювальні, тобто ті, що осмислюються (фіксуються) людиною. Вони й постають орієнтиром для її самооцінки, рівня домагань, самозростання [4]. Водночас Х. Кохут [1], аналізуючи самість, співвідносить її за значущістю із структурними компонентами особистості, які свого часу обґрунтував З. Фройд – Іg, Его, Супер-Его [2].

Зазначена ідея досить слухна та підтримується нами. У зв'язку із цим пропонуємо окремі аспекти формовияву самості у співвідношенні із структурними компонентами особистості (*табл. 1*).

У цьому контексті також доречно поєднати три функціонально різні компоненти (Іg, Его, Супер-Его) із відомими принципами життєактивності людини: Над-Я (Супер-Его) – із принципом моральності, Я (Его) – із принципом реальності, а Іg (Воно) – із принципом задоволення. Відтак стає зрозуміло, що перший аспект формовияву самості (див. табл. 1, пункт 1 – що Я дуже люблю в собі) характеризує наші засвоєні моральні цінності, заборони і норми, другий – свідомі інтенції, які виникають через думки, сприймання, відчуття, пам'ять, хоча часто спрацьовують і наші ціннісно-сміслові аспекти, тобто Над-Я. Крім того, Его виконує посередницькі функції між бажаннями Воно і моральними принципами Над-Я, а тому прагне якомога реальніше оцінити неприйняття чогось в собі, “догодити” і Супер-Его, і Іg. Третій аспект формовияву самості (пункт 3) дає змогу зрозуміти нам те, що ми найбільше не любимо в собі. Адже те, що категорично не приймаємо в комусь (в одних, наприклад, чиясь риса характеру викликає відразу, в інших – гнів, агресію чи дратівливість на тлі помсти, в третіх – серцебиття й образу, в четвертих – побіління або почервоніння, потовиділення, в п'ятих – поєднання майже всього названого і т. ін.), те, насправді, є в нас. Тому ми і “притягаємо” так званих “ворогів” (хоча – це наші вчителі) своєю аурою, щоб побачити в них, через їхні негативні чи ганебні риси, себе.



Таблиця 1

**Співвідношення аспектів формовияву самості  
із структурними компонентами особистості**

Аспекти формовияву самості			
1. Що Я дуже люблю (приймаю, ціную) в собі	2. Що Я дуже не люблю (не приймаю, не ціную) в собі	3. Що Я дуже не люблю (категорично не приймаю) в значимій (або знайомій чи рідше випадковій) для мене людині	4. Що Я хотів(-ла) би змінити на краще в навколишніх
Вияви Над-Я (Супер-Его), а також Я (Его)	Вияви Я (Его), а також Над-Я (Супер-Его)	Вияви Іg (Воно), які можуть бути приховані від себе і можуть суперечити Я (Его); але здебільшого яскраво виявляються	Поперемінна актуалізація усіх інстанцій (Іg, Его, Над-Я) залежно від внутрішньої ситуації
Психічні інстанції особистості за З. Фрейдом			

Відповідно до цього, пропонуємо багатопараметричний опитувальник самості (БОС), що охоплює чотири аспекти її формовияву та одинадцять параметрів оцінювання (*табл. 2*). Із запропонованим бланком можна працювати як індивідуально з обстежуваним, так і з групою. Опитувані повинні дати відповіді на поставлені запитання та записати їх. Ті “клітинки”, в яких не знаємо що написати, залишаємо пусті, або ставимо прочерк.

Якісний аналіз результатів здійснюємо через опис-характеристику обстежуваного та за допомогою табл. 1, підґрунтям якої є психоаналітичні підходи.

Основою визначення параметрів самооцінювання в табл. 2 була безпосередня участь у семінарі на тему: “Робота в причині” (м. Київ, Інститут ім. Богомольця). Учасникам семінару було запропоновано продіагностувати себе шляхом самооцінювання через такі параметри: стан здоров’я, особистісний розвиток, задоволення сімейним станом (батьківська сім’я чи своя) і фінансовим забезпеченням, вибрану професію, духовний рівень розвитку (*рис. 1*). Кожен параметр рисунку оцінюється 100%, де стоїть завдання проставити біля секторів кількість відсотків (наприклад, рівень задоволення вибраною професією, на мою думку, сягає 70%, а особистісним розвитком – 50% і т.д.), намалювати діаграму та заштрихувати її. Це і буде “колесо” саморуку людини.

Наведемо приклад самопротестованої людини наочно (*див. рис. 2*). Аналізуючи цю діаграму можемо стверджувати, що “колесо” саморуку людини в суспільстві майже ідеальне, оскільки усі сектори знаходяться в межах 75–90%. Це означає, що вона на цьому відтинку життя просувається з більш-менш великою амплітудою руху і майже не “шкутильгає” на цей момент теперішнього. Часто буває, що діаграми відображені гострими кутами (20–90%), і тоді стає зрозуміло, що особа рухається у часопросторі “скачками”, бо в секторах є прогалини. Останні й показують опитуваному над чим саме і де треба працювати над собою.

Таблиця 2

*Багатопараметричний опитувальник самоті*

№ п/п	Параметри самооцінювання стосовно таких аспектів життєреалізування себе як:	Аспекти формовияву самоті			
		Що Я дуже люблю (приймаю) в собі	Що Я дуже не люблю (не приймаю) в собі	Що Я дуже не люблю (категорично не приймаю) в значимій (або знайомій чи рідше випадковій) для мене людині	Що Я хотів (-ла) би змінити на краще в навколишніх
1.	здоров'я				
2.	особистісного розвитку (моральність, відповідальність тощо)				
3.	сім'ї (батьківська, власна)				
4.	фінансового забезпечення				
5.	вибраної професії (або працевлаштування)				
6.	духовного розвитку				
7.	зовнішнього вигляду				
8.	взаємин із братами, сестрами				
9.	взаємин із власними дітьми				
10.	взаємин із друзями, знайомими				
11.	інших аспектів життя				



Рис. 1. "Колесо" саморуку людини в соціумі (за Ю.В. Тарховим)

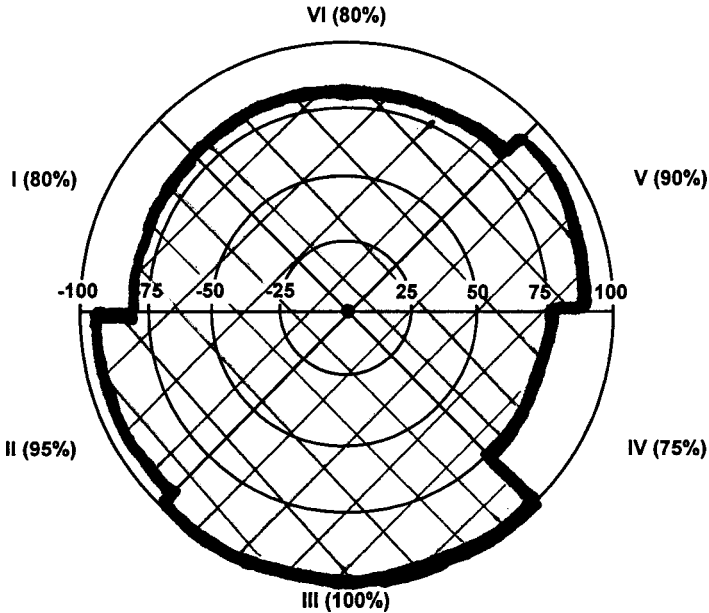


Рис. 2. “Колесо” саморуху людини в соціумі

1. Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности : Пер. с англ. – М., “КогитоЦентр”, 2003. – 308 с.
2. Фрейд З. “Я” и “Оно”. – В 2-х кн. – Тбилиси: Мерани, 1991. – Кн. 1. – С. 351–392.
3. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. пос. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.
4. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: [учеб. пособие для вузов] / Владимир Александрович Янчук. – Мн.: АСААР, 2005. – 768 с.

## ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПСИХОКУЛЬТУРИ ЕКОНОМІКИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

*Стаття методологічно збагачує арсенал засобів рефлексивного мислення відносно нової інтегральної наукової дисципліни – психокультури та її окремої гілки – психокультури економіки. Зокрема, із позицій вітакультурної методології обґрунтовуються чотири засадових філософських виміри останньої як взаємо-*

*доповнення онтологічної реальності, феноменологічної данності, гносеологічної дійсності та ноуменальної сутності.*

Науковці неодноразово зверталися до вивчення особливостей взаємодії людини та економіки. Сьогодні спільні зусилля економістів і психологів спрямовані на пошук моделей економічної поведінки, які точніше відображають дійсність, ніж відома концепція А. Сміта [2; 5]. При цьому, як підкреслює Д. Ядранський, діяльність особи у виробничому довіклі настільки багатогранна, що виявлення і пояснення її численних зв'язків, закономірностей і функцій за допомогою виокремлено економічних, психологічних чи соціологічних методів видається неповним і вимагає використання міждисциплінарних підходів [10]. Відтак винятково важливим постає завдання адекватного методологічного обґрунтування даної проблематики саме у психокультурному аспекті.

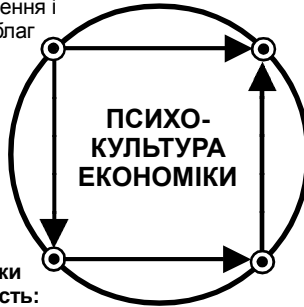
У попередніх теоретико-методологічних розвідках [6] *психокультура економіки* розуміється нами як надважливий пласт суспільної реальності, котрий передбачає досягнення економічного успіху завдяки врахуванню внутрішнього психодуховного світу кожної людини як універсуму. Поняття “психокультура” запропоноване проф. А.В. Фурманом у 2001 році “для пояснення до того незбагненого – органічно й змістовно безперервного – зв'язку між культурою як багатоманітням моделей людської життєактивності і психологією як сферою мислєдіяльності всіх і кожного” [9, с. 7]. У подальших дослідженнях цей автор виокремлює *психокультуру як концентр вітакультурної методології*, подає засадничі мислєсхеми основних формовиявів, філософсько-методологічних вимірів, типів і детермінантів психокультури та окреслює змістовий формат останньої у ракурсі суспільної реальності, соціогуманітарної науки, навчальної дисципліни і соціальної практики [8].

Для того щоб краще зрозуміти особливості психокультури економіки, доречно розкрити її сутнісний зміст як онтологічної реальності, феноменологічної данності, гносеологічної дійсності та ноуменальної сутності (*див. рис.*).

Оскільки онтологія – це вчення про буття, тобто про те, що є насправді, то в даному витлумаченні економіка постає як сукупність реальних відносин виробництва, розподілу, обміну і споживання товарів. Філософи стверджують, що економічне буття – це повсякдення людини, яка акумулює у собі основні форми власної життєдіяльності. Воно розпочинається і повсякчас здійснюється на певному культурному фоні, тому психокультурний аспект економіки у співвідношенні із світоглядними універсальними вітакультурної парадигми [7], а саме у формуванні спільного Національного Дому, передбачає відповідну економічну поведінку, тобто здійснення господарських перетворень задля продукування і привласнення економічних благ усіма представниками так чи інакше окультуреної нації.

**1 – психокультура економіки як онтологічна реальність:** матеріально-духовна соціокультурна сфера, котра охоплює сукупність освоєних людьми певної культури відносин виробництва, розподілу, обміну і споживання товарів, тобто пояснює відповідну економічну поведінку осіб задля вироблення і привласнення економічних благ

**4 – психокультура економіки як ноуменальна сутність:** сфера трансценденції, котра передбачає самопродукування вічних цінностей, формування адекватної економічної культури людства завдяки врахуванню внутрішнього психодуховного світу кожної людини як універсума



**2 – психокультура економіки як феноменологічна данність:** пласт суспільної реальності, що містить набір вітапсихічно запрограмованих реакцій і дій певного народу, його психокультурний код, котрий актуалізує розвиток визначальних чинників економіки (земля, речовий капітал, робоча сила, знання) задля досягнення економічного успіху і накопичення практичного досвіду господарювання

**3 – психокультура економіки як гносеологічна дійсність:** система ідей, установок, очікувань, вартостей, уявлень, що змальовує теоретичну (ідеальну) картину взаємопрониклого узмістовлення психіки (індивідуальної, групової, соціальної) і культури та спрямована на формування ціннісності економічних благ для вироблення психокультурного ідеалу економіки

*Рис. Філософсько-методологічні виміри психокультури економіки*

Становлення ковітальної спільноти сприяє актуалізації явищ групової інтеграції з метою накопичення практичного досвіду господарювання. Розглядаючи психокультуру економіки у феноменологічному вимірі доцільно змістовно виокремити поняття “психокультурного коду”, яке пояснює той обсяг певної інформації, що закодована відповідним чином і що дозволяє ідентифікувати культуру окремого етносу. Адже, як зазначає Ніклас Луман, економіка постає як підсистема соціальної системи. А кожна диференційована підсистема має власний код, завдяки котрому перекодовує на свій лад всі зовнішні сигнали [1]. Відтак, якщо соціум живе в умовах, що не відповідають його власному характерові, глибинній реальності, полю життєвої енергії, інформаційно-енергетичному духовному забезпеченню, то він дуже скоро загине як автономний суб’єкт світового діяння [4].

Витоком пізнавального відношення до світу є нагальність забезпечення вітальних потреб людства. Людина – це носій усієї суспільної системи, а також активний суб’єкт моральних стосунків. Вона синтезує всі елементи суспільної свідомості й творчо відтворює їх у власній економічній діяльності.

У даному контексті психокультура економіки – це система ідей, установок, очікувань, вартостей, уявлень, що відеальне психокультурне змістовлення економічної дійсності і спрямована на формування ціннісності економічних благ задля вироблення етнонаціонального ідеалу економіки. У цьому контексті ідеальною постає особа рефлексуюча (здатна на активний і усвідомлений вибір), гнучка (спроможна переключатися на різні режими дії), вольова (чинить спротив обставинам й обраним раніше способам дії) і соціально диференційована (здійснює різні, соціально зумовлені способи дії, прив’язані до різних соціальних структур та інститутів) [10].

При цьому слід пам’ятати, що культура “має духовну основу, оскільки є продуктом творчої роботи духу над природними стихіями” [8, с. 12]. Однак у стані духовного звеличення, як зазначає Г.І. Горак, “досконалість людини вимірюється не її земними справами, а її здатністю піднятися до Абсолюту, відчувати свою причетність до трансценденції” [3, с. 89]. Ось чому характеристика психокультури економіки як ноуменальної сутності передбачає самопродукування вічних цінностей та формування адекватної економічної культури людства загалом. Простір економічної культури – це інтеріоризація здобутків суспільного розвитку кожною людиною, їх освоєння, привласнення і перетворення у внутрішньому психодуховному світі як особистості, здатної до економічного вчинення.

1. *Болдырев Н.А.* Никлас Луман і економічна наука / Н.А. Болдырев // *Економічна соціологія*. – 2011. – Т.12, № 1. – С. 25–42.

2. *Буян І.* Складові взаємозалежності і взаємодії людини та економіки / Іван Буян // *Психологія і суспільство*. – 2004. – №3. – С. 75–81.

3. *Горак Г.І.* Філософія : [курс лекцій] / Ганна Іванівна Горак. – К.: Вілбор, 1998. – 272 с.

4. *Марусик Т.* Пан-господар як квінтесенція психокультури українців / Т. Марусик, В. Якуб’як // *Дзеркало тижня*. – 2011. – № 44. – Режим доступу: <http://www.dubrova.if.ua/ran-gospodar-yak-kvintesentsiya-psyhokulturi-ukrayintsiv/>

5. *Ревасевич І.* Особливості взаємодії людини та економіки у представників різних культур / Ірина Ревасевич // *Психологія і суспільство*. – 2005. – № 3. – С. 39–52.

6. *Ревасевич І.* Психокультура економіки і вітакультурна парадигма / Ірина Ревасевич // *Вітакультурний млин*. – 2010. – Модуль 11. – С. 14–16.

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

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

9. *Фурман А.* Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології / Анатолій Фурман // *Вітакультурний млин*. – 2009. – Модуль 10. – С. 4–12.

10. *Ядранський Д.* Людина у соціальному нормуванні праці / Дмитро Ядранський // *Психологія і суспільство*. – 2009. – № 3. – С. 123–128.

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ У ФОРМАТІ КУЛЬТУРИ

Ольга ШАЮК

*У статті аналізується проблема толерантності в контексті утвердження її принципів у форматі сучасної культури, доводиться безпосередній зв'язок толерантного світобачення з низкою фундаментальних питань, що стосуються сутності людини, її ідентичності, можливостей і меж пізнання, спілкування та порозуміння. Відтак толерантність розглядається як адаптивна складова людської психіки, генералізована диспозиція, що має широкий спектр проявів і характеристик, однією з яких є діалог.*

Проблема толерантності надзвичайно актуальна та популярна тема всіх рівнів сучасного дискурсу. Сьогочасний соціокультурний контекст її осмислення та використання охоплює дві різноспрямовані тенденції: по-перше, всезростаючі глобалізаційні та інтеграційні процеси, які узагальнюють різні країни та культури жити у спільному та тісному світі, по-друге, зустрічні процеси активізації настроїв антиглобалізму, загострення питань національного самовизначення, ідентифікації, а також посилення настроїв індивідуалізму, підвищення готовності до конфліктів людей, які перебувають на етапі складних пошуків самоідентифікації на різних рівнях її становлення. Відтак в умовах наявної гострої потреби об'єднати надзвичайно багатогранний світ у здатне до співіснування єдине ціле тематика толерантності є однією із найважливіших суспільних проблем сьогодення [3; 4; 5–8].

Вочевидь вирішити новопосталі складні завдання суспільствотворення неможливо лише шляхом політичних та економічних реформ. Проблеми кореняться у психодуховному світі сучасної людини. Вважається, що механізми толерантності об'єктивно повинні бути закладені у сам генетичний код людини. У процесі еволюції у всього живого виявляються дві полярні нужденності: намагання зберегти себе, підтримуючи стійкість і стабільність, які відповідають за виживання, і вміння змінити себе задля пристосування до конкретної ситуації, також врешті-решт забезпечуючи виживання. Тим більше, що ми живемо у світі динамічному, мінливому, багатопроblemному з тенденцією до різноманітних та непередбачуваних модифікацій. Тому й здатність розпізнавати та вибирати потрібну поведінку у такому світі має бути підкріплена спроможністю до вибіркових змін. Навіть найстійкіша форма може виявитися неефективною у ситуації неочікуваних змін довкілля чи окремих його характеристик. Звідси очевидно, що здатність до змін як вимога адаптації є одночасно і вимогою виживання людини, групи, колективу, етносу, нації.

Окрім цього, можливість вибору – це засаднича умова не тільки збереження, а й самого розвитку як руху до більш досконалого. Однак надто велике розмаїття і надто великі розбіжності підвищують нестійкість, заважають збереженню людини як особистості та індивідуальності, тобто руйнують її постійність, ідентичність. Іншими словами, за різноманітності варіацій ситуаційного упроявлення дійсності повинно зберігатися деяке інваріантне ядро ідентичності особи, унормованість її повсякдення, в іншому разі відбувається руйнація, втрата та розчинення людини у наявному довкіллі [9].

Процес формування толерантної самосвідомості пов'язаний із подоланням кризи культурної ідентичності. Можливість прийняття іншої культури вимагає саме такої ідентичності від особистості, а відтак передбачає усвідомлення нею себе як носія певних культурних традицій і як суб'єкта збереження та розвитку людської культури загалом. Чіткий образ себе, свого Я як суб'єкта культури, ототожнення себе з видатними досягненнями духовно насиченої етнонаціональної культури відкриває перспективи прийняття інших культурних цінностей. Стіжка позиція сильної у психодуховному і розвинутої у вітакультурному відношенні особистості, а також її культурне самоусвідомлення забезпечують терпиме ставлення до того, що не подібне, або й зовсім цілком інше. Без сформованої культурної ідентичності, з розмитим та нестійким образом свого Я немає підстав бути впевненим, що суб'єкт іншої культури є безпечним.

З іншого боку, відомо, що культура за своєю природою не може існувати в монолітному, однорідному просторі. Для процвітання і розвитку будь-якої як локальної чи сегментної культури, так і людської культури загалом, потрібною є наявність складного довкілля, що уможливує активізаційну дію численних опозицій, протидій, конфліктів і водночас узгоджень, дискурсів, співробітництва.

Толерантність у контексті культури прискіпливо досліджує Ю.М. Лотман, розглядаючи її як спосіб суб'єктного існування особистості у часопросторі культури. Аналізуючи функціонування культури як явища, котре не може існувати в однорідному суспільстві і для свого розвитку вимагає складного середовища, важливе місце автор відводить *діалогу* як одного з ефективних методів її розвитку. А це означає, що не тільки комунікація, а й мислення за своєю природою діалогічні. Тому будь-яка свідомість моделює собі “іншого” співрозмовника, який долучається до системи розуміння-непорозуміння, комунікативного співробітництва-боротьби..., а культура, будучи смислопороджувальним генератором, виконує для соціального тіла функцію, аналогічну мозковій окремої особистості. ... Діалог є зведенням двох до одного і роздвоєнням єдиного. ..., виокремленням у своїй мові “чужого” і в “чужій” – свого” [2].

Зазначені міркування продовжуються у *діалогічній концепції* М.М. Бахтіна, де культура розглядається як механізм, котрий перебуває у постійному розвитку, а умовою цього розвитку є діалог. Для здійснення діалогу обов'язкова наявність двох: “Я” та “Інший”. Відтак діалог – це підґрунтя для формування індивідуальної свідомості, культури, мови, художніх форм та образів.



Саме людське буття розглядається як діалог “Я” з “Іншим”, де “Я” неможливо уявити як реально наявну в світі данність, якщо вона не відштовхується від образу “Іншого”, якщо не межує з ним. Сутнісно “Інший” постає структуральним джерелом для “Я”. У процесі діалогу кожна культура намагається врахувати досвід інших, тим самим доповнюючи, вдосконалюючи себе. Та й найцікавіші філософські ідеї, наукові концепції обґрунтовувалися завжди при зіткненні та критиці різних культурних і наукових парадигм [1].

Відтак концепція М.М. Бахтіна вказує на *діалогічну природу свідомості* людини як носія культури, на її онтологічну несамодостатність, де діалог у цьому значенні – це найбільш повноцінний і розвитковий спосіб буття людини як особистості. Він передбачає відкритість людини людині, культури культурі, адже це справді конструктивний потенціал людських стосунків. Відповідно толерантність як найважливіший атрибут діалогу є першочерговою умовою повноцінного розвитку людини, культури і форм людського буття взагалі.

Якщо вважати, що культурна толерантність особистості передбачає здатність суб'єкта до продуктивної діалогічної взаємодії з іншими культурами, то становлення толерантної самосвідомості, процес культурної ідентифікації, набуття особистістю свого місця у вітакультурному просторі завжди пов'язуються із здатністю суб'єкта життєдіяльності бачити та оцінювати, наділяти ціннісними, ідеологічними характеристиками об'єктивний світ і самого себе. Саме існування свідомості потребує оцінки себе з погляду Іншого, розширення меж власного внутрішнього знання про себе. “Я усвідомлюю себе і стаю собою, тільки розкриваючи себе через іншого і з допомогою іншого” [1, с. 97]. Коли ми задіємомо у свідомість знання про себе очима Іншого, то долаємо власну обмеженість і закономірно розширюємо та збагачуємо свою свідомість через осмислене привласнення цінностей іншої культури.

Отже, проблема формування толерантної самосвідомості безпосередньо пов'язана із процесом набуття особистістю ідентичності як центральної проблеми її життєвого шляху. За Е. Еріксоном ідентичність або психосоціальна тотожність – це міцно освоєний образ себе у всьому багатстві ставлень особистості до оточення, почуття адекватності і стабільного володіння нею власним Я незалежно від змін його і ситуації, а також здатність ефективно вирішувати завдання, що виникають перед нею на кожному новому етапі життєвого циклу [9]. Іншими словами, це результат ототожнення себе із певними соціальними групами і водночас прийняття на себе системи соціальних ролей. Шлях до зрілої ідентичності охоплює кризові моменти, продуктивне додання яких передбачає перегляд уже прийнятих ідентифікацій та активну роботу над вибором наступних ототожнень і самореалізувань.

Культура неможлива без етнічного підґрунтя, однак некоректним було б повне ототожнення національної та культурної ідентичностей. Якщо культурна ідентичність формується у процесі привласнення культурних цінностей, то етнічна – головним чином у несвідомому оволодінні мовою, звичками, навичками, традиціями та нормами буденної поведінки, які

уможливлюють ототожнення особи-громадянина за національною ознакою.

Формування особистості як повноцінного суб'єкта певної культури розвивається у процесі виявлення нею власних психокультурних меж і випробування їх на вчинкову міцність. Чітке ототожнення себе на бінарних засадах (“своє – чуже”, “чоловіче – жіноче”, “праве – ліве”) завершує ідентифікацію. Відтак людина здобуває свої атрибути, починаючи від образу тіла і завершуючи власним соціальним і психічним Я через зіткнення з межею, через суперечність. На основі цього досвіду і утверджується знання про “своє” і “чуже”, про “Я” і “не-Я”. Це водночас і місце сенситиву толерантності, і місце зіткнення думок, почуттів, образів, і є місце ідентифікації, самовизначення суб'єкта конкретної культури.

Отже, культурна ідентичність і культурна толерантність це два неподільно пов'язані аспекти розвитку особистості в культурі, що потребує окремого програмного дослідження.

1. *Бахтин М.М.* К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Ежегодник 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.

2. *Лотман Ю.М.* О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи: В 3 т. – Таллинн, 1992, – Т. 1. – С. 78.

3. *Самохвалова В.И.* О содержании понятия “толерантность” в современном культурном контексте / В.И. Самохвалова [электронный ресурс] // Режим доступа: URL [http://www.intelros.ru/readroom/fg/fg\\_1/5392-o-soderzhanii-ponyatiya-tolerantnost-v-sovremennom-kulturnom-kontekste.html#\\_ftn1](http://www.intelros.ru/readroom/fg/fg_1/5392-o-soderzhanii-ponyatiya-tolerantnost-v-sovremennom-kulturnom-kontekste.html#_ftn1)

4. *Фурман А.В.* Генеза толерантности і перспективи українотворення (комплексний проект) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 6–20.

5. *Шаюк О.Я.* Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнолюдської проблеми / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2010. – №1 (39). – С. 100–111.

6. *Шаюк О.Я.* Основні методологічні підходи до наукового обґрунтування толерантності як загальнолюдської проблеми / Ольга Шаюк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 42–46.

7. *Шаюк О.Я.* Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 28–65.

8. *Шаюк О.Я.* Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів: автореф. дис. на здобуття канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / О.Я. Шаюк. – Хмельницький, 2012. – 16 с.

9. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис / Эрик Эриксон; пер. с англ. А.Д. Андреевой, А.М. Прихожана и др. – М. : Прогресс, 2006. – 352 с.

## МОДУЛЬ 16 (2014 рік)

Не квапся своїми устами,  
і серце твоє нехай  
не поспішає  
казати слова перед Божим  
лицем

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. – УБТ, 2002. –  
Книга Еклезіястова : 9.10. – С. 751)

## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОЇ ТИПОЛОГІЇ ІГОР

Анатолій В. ФУРМАН

*У статті вперше на філософському матеріалі пізнання гри як онтофеноменологічної данності і соціокультурного явища (Й. Хейзінга, Р. Кайюа, Л. Вітгенштейн, М. Гайдеггер, Г. Гадамер, Г. Щедровицький, С. Попов та ін.), запропонована типологія ігор, ґрунтована на циклічно-вчинковому методологічному підході. Зокрема, його рефлексивне мислєдїяльнїсне зреалїзування у процедурних рамках типологічного методу та з дотриманням вимог принципу кватерності дало змогу, з одного боку, чїтко визначити двї критерїальнї ознаки типологізації (логіко-змістова структура вчинку, за В.А. Роменцем, і спосїб об'єктивації конкретної ігрової практики), результаивно обґрунтувати чотири найзагальнїшї типи ігор: гра-місце, гра-виклик, гра-подїя, гра-церемонїя. Пропонована типологія є завершеною, адже охоплює все наявне онтофеноменологічне поле ігрового ставлення людини до свїту і суспїльства до людини, задовольняє її намагання самовизначитися і прагнення залишитися.*

**Постановка проблеми і первинний аналіз її сутї.** Упродовж столїть існують численнї спроби створення як класифікації людських ігор, так і їх типологїї. У першому випадку розрїзняються: а) *їгри-змагання*, базованї на

суперництві (скажімо, гладіаторські ігри чи дуелі); б) *ігри-імітації*, засновані на наслідуванні (театр, релігійні ритуали та ін.); в) *азартні ігри* з імовірнісним результатом (лотерея, рулетка, гральні карти тощо); г) *ігри людського уявлення*, що характеризуються внутрішньою, мисленневою продуктивністю. Близькою до цих класів ігор є типологія, запропонована французьким ученим Р. Кайюа (1913–1978), що деталізує обстоювану Й. Хейзінга (1872–1945) дихотомію “змагання – уявлення”, виділяючи чотири типи гри, – *умління, наслідування, змагання, випадковості* [20]. Проте найважливіше, що ця типологія підлягає трансформуванню шляхом почергової відповіді на запитання: “Хто саме грає?”. І тоді чотирьом типам ігор символічно відповідають стільки ж суб’єктів: у першому випадку – це “скоморох Божий”, у другому – актор і його роль, у третьому – суперники змагання, у четвертому – азартний гравець і випадок чи діяння на грані ризику – лялька (“маріонетка”) і Фагум.

Як справедливо зауважує К.Б. Сігов [14, с. 111–112], найбільш складною є гра першого типу, яка не локалізована сценою, стадіоном чи кругом рулетки. В ній людина прагне здолання власної обмеженості і скупості, на динамічне виявлення максимально можливої повноти своєї екзистенції. На кшталт музичного виконання партитури, така гра є виконання людиною справи, наповненої буттям. Адже тут немає “іншого” як самодостатнього суперника, і тоді до гри не може бути застосована суб’єкт-об’єктна пояснювальна матриця. Сторони ігрової взаємодії немов поринають у внутрішній світ самого гравця. Причому між ними немає ні наслідування, ані суперництва. Натомість є трепет самоздушевлення, коли він (гравець) виходить за рамки емпіричної рівності самому собі, відчуває духовну амплітуду, моментну повнокровність свого буття. У такий спосіб в нього пробуджується і подає голос “людина можлива”, тобто та буттєва постать або той характерологічний образ, що сутнісно невіддільна чи невіддільний від його особи, а тому й не може бути передана дублеру на взірець маски чи сценічної ролі. Відтак цей тип гри знаменує перехід “людини наявної”, у буттєвому складі якої владарює емпірично дане, до “людини можливої”, котра є носієм благодатно заданого й образ котрої не становить “роль”, у яку можна “увійти”. І цей за-даний образ гравця не накладається зовні, як личина, персона, але висвітлює в ньому загаєний, глибинний і неуприявлюваний пласт буття, засвідчує його відкритість.

У цьому разі має місце внутрішньосуб’єктний драматизм миттєво центрованого (“точкового”) виникнення *ігрового умління*: гра екзистенції буттєвого здушевлення завжди виникає в непридатному місті і не в слушний час. І це стається тому, що здійснювані в ній перетворення структури свідомості і переорієнтація особи на справжню внутрішню свободу відбувається поза всіляким емпіричним підтримкам для такої події у зовні малозмінному світі. Ось чому в “людині можливої” поєднуються, з одного боку, гранична відкритість, жертвна незахищеність і незастрахованість певними конвен-

ційними умовами та рамками, а з другого – здатність вивільнення із під ярма звичних форм доквілленневого примусу – ідеологічного, адміністративного, економічного, соціального, психологічного. Окрім того, для названого типу гри протилежністю є не серйозність (на чому, зокрема, наполягав Й. Хейзінга [20]), а *насилля*. Яскравим підтвердженням цьому є революційні події в країні грудня 2013 – лютого 2014 року, коли у великій грі за майбутнє України зіткнулися у протистоянні громадянське суспільство і верховна державна влада: масштабно “узаконене” насилля з боку останньої зруйнувало не просто світ гри між народом і владою, спотворивши його до невпізнаності (чого, скажімо, варті лишень знуцання “беркутівців” над майданівцем чи “Небесна сотня” – загал достойників України, котрі загинули від куль снайперів 19–20 лютого), і щонайважливіше, – а й спалложило та знівечило сферу повсякденного життя українців шляхом насаджування силового, просякнутого тоталітаризмом і диктатурою, антисвіту. Очевидно, що таке панування насилля деморалізує ненормальну ритміку життєдіяльності українського соціуму. Навпаки, самотній світ гри, у тому числі й гри суспільствотворення, виключає будь-які моменти диктату, тиску, насилля, й відтак уможливується соціальною толерантністю й єдиними для всіх умовами і правилами (законами) співжиття на українській землі. У цьому розумінневому контексті гра – це *подія*, котра зліквідує із певної точки земної кулі насилля і фашизм. Натомість в емпіричних реаліях повсякдення, де майже все зумовлено об’єктивними обставинами, автентична гра є своєрідним практикуванням із перетворення світу. Проблема інших різновидів гри, аж до вироджених (скажімо, ритуали древньоєгипетських жреців чи оргії), “жорстоких” (людське жертвоприношення чи сплановане відстеження і вбивство), полягає у виродженні та профануванні цієї ігрової безклопотності, святкового “запобігання”.

Одним з еталонних прикладів опрацювання гри як мислєдіяльної дійсності є *теорія “мовних ігор”* Людвіга Вітгенштейна (1889–1951), що проливає світло істини на функціонування на “цілісність і завершеність систем комунікації, що підпорядковані власним внутрішнім правилам й узгодженням, порушення яких означає вихід за межі конкретної гри” [5, с. 402]. Підкреслюючи багатоманіття способів повсякденного вживання слів і висловів природної мови, він розглядає у взаємодоповненні три площини їх розуміння: мовні ігри як: а) базові лінгвістичні форми, з яких розпочинається навчання дитини мові шляхом її долучення до певних видів людського діяння; б) спрощені, ідеалізовані моделі слововжитку, поступове ускладнення яких демонструє динаміку історичного розвитку мови; в) форми життя “глибинної” граматики на відміну від “поверхової”, тобто від синтаксичних правил природної мови, а також указує на те, що значення “не є об’єкт, позначуваний словом; воно також не може бути “образом” у нашій свідомості. Лише використання слів у певному контексті (мовній грі) і відповідно до прийнятих в “лінгвістичному співтоваристві” правил надає їм зна-

чення...” [5, с. 62]. У 30–40-х роках ХХ століття цей мислитель, хоч і поставив завдання описати і розмежувати різні мовні ігри, все ж у підсумку тривалих роздумів визнав наявність тільки загальної специфічної ознаки для всіх таких ігор, а саме так званої сімейної схожості. Тому типології мовних ігор, що, як відомо, створюється за мінімум як двома критеріальними ознаками, йому створити не вдалося. Натомість їх, на переконання Л. Вітгенштейна, треба класифікувати саме за принципом “сімейної подібності”, себто шляхом опису ланцюжка взаємопов’язаних чи перехресних за окремими ознаками названого виду ігор.

Мартін Гайдеггер (1889–1976), розуміючи гру як “мову трансценденції”, як можливість, що відкриває себе свободі людського вчинку, зауважує, що оприявлена мистецтвом гра – це простір полеміки (суперечки) земного і небесного, смертного і божественного, це форма вільного самовиявлення, котра передбачає реальну відкритість світу можливого і виявляється або у вигляді змагання, або у вигляді пред’явлення певних ситуацій, станів, смислів. Натомість для Ганса Георга Гадамера (1900–2002) гра – один із способів розуміння тексту, картини, спектаклю, які поневолюють нас, поглинають цілком своїм смисловим динамізмом і красою. Захоплюючи єдиним потоком “маятникового ігрового руху”, гра здійснюється сама собою стосовно свідомості гравців [4]. Ойген Фінк (1905–1975), дискутуючи з Гадамером, розглядає буттєвий шар гри, що становить основний спосіб людського спілкування із можливим. Він підтримує загальноприйняте в англійській літературі розрізнення імпровізованої, ненавмисної гри (play) і гри, здійсненої на засадах обмеженої кількості жорстких правил (game). Остання, вочевидь, надає спортсмену фіктивну “свободу”, яка відгороджена рамками умовних правил від реальної дійсності. Воднораз ігри, що зорієнтовані на “виграш” (приз), структурують взаємодію у формі змагання, виявляючи вправність, майстерність і навіть мудрість її учасників [25].

**Методологічна оптика дослідження.** Представник СМД-методології С.В. Попов [9] цілком слушно вказує на те, що перш ніж створювати класифікації чи типології будь-яких данностей, явищ, подій, треба чітко рефлексивно осягнути *три типи мислення*, що освоєні достойниками людства у процесі пізнання і перетворення світу, людини, Бога:

перший тип – “*обчислювальної сутності*”, який виникає у Древній Греції (Платон, Аристотель, схоласти) і сутнісно полягає у розрахунках та обчислюванні наявності світу, що перебуває поза мисленням, а тому здійснювані шляхом одкровення і споглядання, що уможливило виявлення зв’язків і відношень між отриманими даними; основу такого мислення становлять “Фізика”, що дає змогу систематизувати речі видимого світу, “Метафізика”, що з’ясовує сутнісне наповнення невидимого світу, і “Логіка”, що дозволяє отримувати істинні судження і про той світ і про той; мислення при цьому регулярне, однак Розум і світ розірвані: між мислимим і реальним перебуває Одкровення;

другий – “чисте мислення”, тобто мислення, яке створює свої власні сутності – *ідеальні об’єкти* [див. **3; 8; 15; 21–23**]; основу для їх постання дають Онтологія і Метод (що, за Р. Декартом, витлумачується як порядок, як “правила для керівництва розуму” [6]); у результаті виникають не істинні судження, а зовсім інші утворення – *знання*; відтак мислення у цьому онтофеноменологічному вимірі, продукуючи знання, становить культурне досягнення новоевропейської науки; переносячи свою регулярність і розрахунковість на організацію соціального життя і зовнішнього світу, утверджуючи науковий метод і породжуючи технічну інженерію як практичний спосіб зміни світу відповідно до ідеальних (теоретичних) уявлень; ефективність цього типу мислення була такою, що в якийсь момент виникла ілюзія, що світ облаштований аналогічно мислимому і що мислення “відображує” сутність світу; звідси, власне, виникли й об’єктивний ідеалізм Г.В.Ф. Гегеля (1770–1831), що вважав світ оприявленням процесу розвитку Ідеї, і матеріалізм К. Маркса (1818–1883) і Ф. Енгельса (1820–1895), що обґрунтовував “відображувальну” природу мислення, котре немов “віддзеркалює” закони природи, і діалектичні (у тому числі й діалектико-матеріалістичні) вчення, які прагнули вибудувати переходи від ідеалізму до матеріалізму і навпаки;

третій – “катастрофічне мислення”, яке виникло у сфері новочасної методології, насамперед такого її напрямку, як системомислєдїяльнісна методологія (Г.П. Щєдровицький (1929–1994) та його філософська школа), і сутнісно пов’язане із освоєнням особистістю мислення як способу створення нових світів; при цьому смисл катастрофи, як переконливо продемонструвало ХХ століття, полягає у тому, що відбувається порушення регулярного перебігу подій у повсякденні одного покоління на тлі майже незмінної його суспільної свідомості, що спричиняє руйнування усталених систем соціального життя етносів і націй (скажімо, цілком закономірно, що Перша і Друга світові війни, екологічні лиха, Чорнобильська техногенна аварія, “Горбачовська” перебудова, “Помаранчева” 2004 і Лютнева 2014 року революції в Україні сприймаються сучасною свідомістю як катастрофи); саме це вимагає від свідомих громадян мислити масштабами цих катастроф, їх поширення, локалізації і ліквідування, де основне завдання – творення нових людиноствердних форм життя; а це означає, що логічну основу “катастрофічного” чи власне методологічного мислення “становлять *Світи*, що виникають як простори життєздійснення онтологічних і культурних сутностей, *Ситуація* і засоби самоорганізації в ньому (зокрема, метод, осягнений як “шлях” у хаосі) та *Схеми* як спосіб творення світів, інструмент їх “взяття” і засіб подорожування ними. Результатом такого мислення є новий порядок життя, нові світи” [9, с. 5].

Отже, зважаючи на вищевикладене, є підстави всі *мисленнєві ігри* розмежувати на три групи залежно від типу мислення: а) *аналітичні ігри*, у яких переважає мислення як інструмент або спосіб обрахування сутностей (взірцем тут є Логіка Аристотеля); б) *ідеалізаційні ігри*, в котрих мислення постає

як спосіб створення ідеальних сутностей, що результативно осідають у формі знань (новоєвропейська наука); в) *методологічні ігри*, у яких мислення актуалізується як спосіб створення нових світів. Примітно, що у форматі пошуку оптимальної моделі методологічної гри в рамках Московського методологічного гуртка (ММГ) центральним предметом інтелектуального конструювання упродовж останнього півстоліття є взаємодія розвиткового Мислення і Гри як до-діяльнісного способу життя, у якому стиль мислення все більше долає не тільки старі структури мислення, але й самого себе. На цьому шляху були задумані й апробовані інтелектуально-методологічні (ІМ), навчально-ділові (НДІ) і нарешті, починаючи з 1979 року, організаційно-діяльнісні (ОДІ) ігри [8; 21; 22]. ОДІ стала не лише специфічною формою організації колективної роботи у поліпроблемному часопросторі новаторського методологічного руху (й відтак мислення, діяльності, комунікації, категоризації, розуміння, рефлексії), а й унікальною формою, інтегральною умовою і найважливішим способом (методом) практикування системомиследіяльнісної методології, яка ставить своїм надзавданням розробку нових форм організації і засобів розвитку колективної МД [2; 3; 8–9; 16; 21–23].

С.В. Попов, крім того, відштовхуючись від вищеокреслених настановлень, пропонує *три класи ігор* за способом їх становлення-метаріалізації (тобто за однією критеріальною ознакою), які невинувато названі ним типами. Мовиться про “гру-місце”, “гру-твір” і “гру-подію”, які, безперечно, становлять науковий і філософський інтерес, проте потребують як методологічного опрацювання, так і логіко-змістової реінтерпретації та онтофеноменологічного збагачення.

Передусім потрібно зреалізувати такі принципи, засоби і процедури *типологічного підходу* (типологізації, типологічного методу, принципу кватерності та ін.), що є більш евристичним порівняно з *класифікацією* [7; 16, с. 108–133; 18]. “Так, класифікація, базуючись на логічній процедурі жорсткого аналітичного розподілу певного упредметненого різноманіття тільки за однією ознакою, що отримала родовий статус, характеризується екстенсивністю, фактичністю і чітко спричинена готовим знанням. Навпаки, *типологізація* як центральна логіко-методологічна процедура пошукування-з’ясування у системі усвідомленого здійснення типологічного підходу передбачає: а) відкриття того мінімуму сутнісних ознак, без якого аналізоване складне явище не спроможне існувати, розвиватися, різноаспектно вдосконалюватися; б) організацію цих ознак у вигляді “цілісного підґрунтя”, або “точки відліку” для уможливлення типологізаційної роботи; в) далі розробку такої *ідеалізованої моделі*, котра виконує роль універсального засобу-наряддя в усіх типологічних процедурах і різноманітних напрямках пізнання; г) обов’язкове задіяння особистості дослідника як суб’єкта пізнання і вчиняння в цілісну картину досліджуваної дійсності” [16, с. 108–109]. До того ж *типологічний метод* аж ніяк не тотожний методу класифікації і не



може бути зведений до нього, хоча б через те, що у підсумковому зреалізування забезпечує пізнання-розуміння складних явищ і процесів, а відтак і проблем. Та й процедура типологування, на відміну від класифікування, здійснюється не за однією ознакою, а за мінімум двома і більше критеріальними ознаками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вищевикладене дало змогу створити *авторську типологію ігор*, що ґрунтована на циклічно-вчинковому підході [див. 17]. Першочерговим завданням для нас було обґрунтувати методологічні засновки – критерії типологізації, по-перше, для того щоб не петлюватися, а по-друге, щоб запропонована типологія справді була методологічно зрілою, науково евристичною. Тому, ґрунтуючись, з одного боку, на принципах, нормах і вимогах *типологічного підходу* як досконалого інструменту професійного методологування [16, с. 108–133], з іншого – на вимогах *принципу вчинковості* (В.А. Роменець і його наукова школа [10–13]), нами створена типологія ігор за двома критеріями: а) логіко-змістовою структурою вчинку, що охоплює його чотири компоненти (ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний) і б) способом об’єктивації ігрової практики у процесі становлення гри як соціокультурного явища (*табл.*). Природно, що таких типів є чотири.

**Гра-місце** як утілення ситуаційного компонента ігровою вчинення. У цьому випадку генератором гри є місце, спеціально облаштоване і пристосоване для певного набору ігор, а тому його організація є засадовою і найважливішою умовою. Прикладом таких ігор і відповідних “генераторів” слугують настільні ігри, театр, спортивні ігри. Скажімо, перше, з чого починається театральне дійство, – це організація сцени. Недарма сказано, що “театр починається з вішалки” (К. Станіславський). Атмосфера, декорації, бутафорія, завіса, сцена, костюми, актори – все відновлює інституційний інстинкт гри і спрямовує його в умовність, уявлення (лицедійство) і співпереживання. І навіть прибулудний актор повинен передовсім організувати фізичний простір – оголосити себе актором (розмежувавши простір на сцену і глядачів), одягатися в костюм і т. ін. Те ж саме зі спортивними змаганнями: щоб відновити дух ігровою змагання, треба розбитися на команди, окреслити ворота (розставити фігури), себто приготувати місце для спортивної конкуренції. Для цього типу гри наявні всі атрибути – ігрові предмети, правила, інтерпретації, способи участі та проживання ігровою процесу, що закономірно співвіднесені з місцем (почасти навіть матеріально прив’язані до нього).

**Гра-виклик** – творення світу ігровою діяльністю, у якій переважає мотиваційний компонент ігровою вчинення. У цьому випадку вся структура гри “запаковується” в деяку річ, яка існує безвідносно до місця і діє на гравця як зовнішній мотиватор. Такою річчю, наприклад, може слугувати текст як стимул до ігровою активності. У цьому разі спосіб доручення до гри – прочитання тексту, його поведінкове виконання чи особистісна інтерпретація (літературні та музичні твори, міфи, казки, байки, поезія).

Таблиця

*Критеріальні ознаки типологізації та поіменування основних типів ігор як онтофеноменологічної данності*

Критеріальні ознаки	Вимоги принципу кватерності			
	1	2	3	4
1. Принцип учинковості: логіко-змістова структура вчинку (компоненти)	<i>Ситуаційний</i>	<i>Мотиваційний</i>	<i>Вчинково-діяльний</i>	<i>Післядіяльний</i>
2. Спосіб об'єктивації ігрової практики як соціокультурного явища	<i>Місце як сукупність спеціально облаштованих і пристосованих для певного набору ігор умов та обставин (їх топіка, метрика, синтез)</i>	<i>Виклик: «запакування» гри як зовнішнього для гравця мотиватора, котрого той не може уникнути</i>	<i>Подія як екзистенційне уможливлення низки ігрових діянь за певними правилами і з отриманням задоволення гравців</i>	<i>Церемонія як канонізована посвята за чітко визначених правил і дій, що становить рефлексивний підсумок великої роботи гравця як його визнання (винагороди)</i>
Результати застосування критеріальних ознак: <i>типи ігор</i>	<i>Гра-місце</i>	<i>Гра-виклик</i>	<i>Гра-подія</i>	<i>Гра-церемонія</i>

Переливи смислів, несподівані (для слухачів або учасників) повороти та інтерпретації – всі ці способи “грання” спрямовані на те, щоб викликати певний стан людської душі, який вона повинна прожити, позначити кордон людяності й агресивності, культурності і невігластва, любові й ненависті, добра і зла та ін. Причому річчю, у якій може бути запакована гра-виклик, тут слугуватиме живописне зображення, скульптура, прикраса тощо, навколо яких зорганізуються всі інші її атрибути (культурні прототипи, стандартні інтерпретації, соціальні штампи і смисли); саме вони диктують, як із ними поводитися, які використовувати ігрові предмети. Починаючи “розшифрування” і “прочитання” твору-виклику, людина втягується у майже нескінченну гру культурних узмістовлень і соціальних оприявнень.

Утім, у цьому типі ігор існує не менш важливий і драматичний другий план: створюючи твір-виклик, автор (художник, письменник, артист, музикант, мислитель) вступає в боротьбу та уявну інтелектуальну гру (себе, свого світобачення, методу роботи, способу життя) зі своїми колегами, існуючою культурою, традицією, почасти владою чи сильними світу цього. Існування такого твору в цій грі може здійснюватися нескінченно довго, якщо річ, у якій він відображений, створена за законами “викликати дух гри”.

В цьому аналітичному розрізі очевидно, що існують твори, в яких гра стає принципом організації змісту, коли читач (глядач) сам стає творцем сюжету та інтриги у полі можливих ситуацій і подій, які створює твір: “У наш час ностальгія за “анонімністю”, – пише А. Малахов (див. [2]) – стала загальним місцем художньої свідомості, а елемент випадковості давно увійшов до складу різних композиційних технік – будь-то алеаторика в музиці, спонтанний живопис-дія Поллока чи мобілі (рухливі скульптури) Александра Колдера в образотворчому мистецтві, “автоматичне письмо” сюрреалістів у літературі”.

**Гра-подія** як реалізування діяльного компонента ігрового вчинення. Дух гри тут не викликається, а екзистенційно уможлиблюється, впаковується в організації низки діянь – гравця чи гравців. В останньому випадку передбачається певний характер співдії людей-організаторів та освячення події самої і всього того, що там відбувається, причому не випадково, а з певним культурним (релігійним, історичним, громадським) спрямуванням та змістовленням. Яскравими прикладами цього типу є карнавали, оргії (в стародавньому світі), сучасні хепенінги, різноманітні святкування, політичні кампанії (скажімо, вибори) чи суспільні акції (наприклад, масовий вияв громадянської непокори).

Примітно, що тут “інстинкт гри” викликається в заздалегідь невизначеної маси людей; ігрові атрибути (правила взаємодії, ігрові предмети, організація місця дії) створюються за поетапним розгортанням події; кордони зсуваються (розсуваються), результат і наслідки неясні. У цьому, власне, й полягають як можливості, так і небезпека “ігор-подій”: перетворення всього і вся в ігрові предмети може не залишити нічого святого і зруйнувати основи сформованого суспільного устрою. Крім того, можуть з’явитися люди (соціальні прошарки, групи), які у цей час не грають, – і коли всі “стріляють з дерев’яних автоматів”, хтось може з’явитися із справжнім. Небезпека може бути усунена обов’язковістю “гри-події”: вибори – загальні, карнавал – на всій території міста чи країни, передвесільні ігри – обов’язкові для всіх молодих.

**Гра-церемонія**, яка вінчає ігрове вчинення, у котрому переважає післядіяльний компонент учинку. Сутнісна особливість цього типу ігор порівняно з усіма іншими полягає у канонізованій святковості процедури отримання чітко визначених правил і дій, що здебільшого становить рефлексивний підсумок попередньої великої роботи гравця в окремому із сегментів суспільного життя та характеризує його певні – інколи державно значимі чи культурно значущі – здобутки. Щонайперше переконливим прикладом такої гри є інавгурація Президента, що передбачена Конституцією України як його офіційне входження на цю найвищу в державі посаду після тривалої передвиборчої політичної боротьби з іншими претендентами. Звісно, споглядаючи це вчинково-ігрове дійство у його чотирьох версіях утвердження національної державності (Леонід Кравчук – 1991 р., Леонід Кучма – 1994, 1999, Віктор Ющенко – 2005, Віктор Янукович – 2010), констатуємо

наявність процедурних особливостей такого входження у залі Верховної Ради України, котрі визначаються самим всенародно обраним Президентом та його найближчим оточенням.

Іншим прикладом гри-церемонії є щорічне вручення номінантам-науковцям однієї з найбільш престижних у царині визнання наукових здобутків достойників людства – Нобелівської премії. Передусім Нобелівські лауреати вдягнені в мантиї, виголошують короткі промови про свої відкриття чи дослідницькі напрацювання, отримують дипломи Лауреатів та відповідні відзнаки у певній сфері суспільної діяльності, а також грошові винагороди (скажімо, в останні роки це один мільйон доларів США).

Ще один приклад: офіційний захист докторської чи кандидатської дисертації на здобуття наукового ступеня у певній галузі знань за окремою спеціальністю. І хоч це дійство, безперечно, є особистісна подія здобувача, усе ж чітка процедура самого захисту, неймовірно велика попередня підготовча робота до його уречалення, виконання низки складних умов МОН України і найголовніше – рефлексивне і саморефлексивне спрямування у розвитку ситуації захисту однозначно вказують на те, що у цьому разі повно дотримуються умови гри-церемонії, тобто публічне входження дослідника до когорти професійних науковців певного ступеня (доктор чи кандидат наук).

### УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА ВИСНОВКИ

Пропонована нами типологія людських ігор є завершеною, адже охоплює все наявне онтофеномологічне поле ігрового ставлення людини до світу і суспільства до людини. Очевидно одне: людина грає тому, що, з одного боку, прагне появи та постійного оновлення культури (Й. Хейзінга та ін.), до якої вона долучена фактом свого народження; з іншого – потрапляє у часопростір існування (під час відпочинку заради задоволення чи розслаблення, з обов'язку чи за потреби). Фактично мовиться про площини боротьби двох споконвічних протокультурних устремлінь людини – про намагання самовизначитися і про прагнення залишитися. У першому випадку вона хоче відповісти собі, що реально може, чого не може, хто є у цьому світі, у чому сенс її перебування на землі і, відповідаючи на ці запитання, домагається реалізації своєї визначеності різними способами: отримати владу, вплив, повагу, шану, славу, розширити свої можливості, осягнути істину і правду тощо. У другому – розуміє, що вона смертна і її життя обмежене. З питання про смерть починається і філософія, і релігія, котрі пробуджують інстинкт і прагнення людини залишитися, причому в будь-якому вигляді – у дітях, у творах, в історії, навіть у лиходійствах. Інакше кажучи, у грі людина має дійти до меж – своїх особистих і світу, з яким вона має справу. Саме цю властивість гри мав на увазі Х.-Г. Гадамер [4], написавши: “Гра як дороговказна нитка онтологічної експлікації ([12]), спроможна “виявляти” свою онтофеномологічну сутність, якщо їй “слідувати”, якщо до неї долучатися екзистенційно і вчинково”.

У цьому форматі методологування очевидно, що гра дає все для того, щоб людина могла самовизначатися. Вона дозволяє випробувати свої сили, стати могутнім і вільним, облаштувати Долю [див. **1**; **19**], роблячи свою правду на межі індивідуальних фізичних, інтелектуальних і моральних можливостей. Граючи, особистість долає себе і ті межі, які їй визначені природою і культурою. Дійшовши до межі своїх ресурсів і потенцій, вона її фіксує і в такий спосіб постають філософія, спорт, театр, мистецтво, наука, кіно та інші ігри, що демонструють кордон людського як одухотвореного, Богонаступного.

1. *Аверінцев С.* Софія-Логос. Словник / Сергій Аверінцев. – 3-є вид. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
2. Апокриф // Культурологический журнал. – 1993. – №2. – 204 с.
3. *Баранов П.В.* Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазанов. – М.: МНИИПУ, 1989. – 142 с.
4. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 702 с.
5. *Грязнов А.Ф.* Витгенштейн Людвиг. Язык игры / А.Ф. Грязнов // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат. – С. 61–62, 402.
6. *Декарт Р.* Правила для руководства ума. Рассуждение о методе // Сочинения / Рене Декарт. – М.: Мысль, 1989. – 512 с.
7. *Плотников В.И.* Типологический подход / В.И. Плотников // Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 464–471.
8. *Попов С.* Игровое движение и организационно-деятельностные игры / С. Попов, Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №5. – С. 112–153.
9. *Попов С.В.* Организационно-деятельностные игры: мышление в “зоне риска” / С.В. Попов / Кентавр. – 1994. – №3. – С. 2–31.
10. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
11. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-ій річниці з дня народження Володимира Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
12. *Роменець А.* Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2012. – №2. – С. 6–27.
13. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття: [навч. посібн.] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
14. *Сигов К.Б.* Игра / К.Б. Сигов // Современная западная философия. Словарь. – М.: Политиздат, 1991. – С. 110–112.
15. *Фойерабенд П.* Избранные труды по методологии науки / Пол Фойерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.
16. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
17. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 18–36.
18. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у системі професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – №2. – С. 78–92.
19. *Фурман А.В., Фурман О.Є.* Образ долі в поетичній спадщині Тараса Шевченка / Анатолій В. Фурман, Оксана Фурман // Психологія і суспільство: Спецвипуск “Тарас Шевченко і сучасна національна освіта” (матеріали Міжнар. н.-пр. конф., 5-6 березня 2014р.). – 2014. – С. 105–109.
20. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнього дня / Йохан Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
21. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // Методы исследования, диагностики и развития международных коллективов. – М., 1983. – С. 153–178.

- 
22. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
23. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
24. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 560 с. (49).
25. Fink E. Spiel als Weltsymbol. – Stuttgart: W. Kohlhammer, 1960. – 245 s.
- 

## МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИХ ІГОР ЯК ІНТЕГРАЛЬНОЇ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Сергій ШАНДРУК

*Пропонований науковий проект, що підготовлений авторами в 2012 році та виконується упродовж двох років як прикладне дослідження за рахунок видатків державного бюджету, спрямований на теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ) як інтегральної умови розвитку професійної креативності студентів, унаслідок чого передбачається істотне підвищення рівня якісної підготовки майбутніх фахівців. Системно розроблятиметься теорія, методологія і технологія психологічно доцільної побудови змісту та структури ОДГ як сукупності загальних принципів, етапів, психологічних умов, що повновагомо враховують вікові психологічні закономірності та індивідуально-типологічні особливості креативного розвитку й особистісно-професійного зростання кожного студента в навчальному процесі сучасного ВНЗ. Визначатимуться психолого-педагогічні завдання, функції, процедури і засоби ОДІ як основних інструментів професійного становлення особистості студентів. Розроблятимуться взірці огрпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДГ для студентів соціогуманітарного профілю та розвитку їхньої професійної креативності. Шляхом формувального психодидактичного експерименту перевірятиметься ефективність застосування ОДІ у часопросторі вітчизняних університетів.*

### ПРИКЛАДНА ПРОБЛЕМА, НА ВИРІШЕННЯ ЯКОЇ СПРЯМОВАНИЙ ПРОЕКТ

Дослідження здійснене у рамках держбюджетної теми “Оргдіяльнісні ігри як інтегральна умова розвитку професійної креативності студентів в

освітньому процесі сучасного ВНЗ” кафедри соціальної роботи ТНЕУ (СР-06-2013 “Б”), затвердженої УкрНТІ на 2013–14 роки (держреєстраційний номер 0112U007888).

**Об’єктом дослідження** є організаційно-діяльнісна гра як основний інструмент професійного становлення особистості студентів та розвитку їхньої професійної креативності.

**Предмет дослідження** – психолого-педагогічні особливості і технологія застосування організаційно-діяльнісних ігор для розвитку професійної креативності студентів вищих навчальних закладів.

**Опис проблеми, що вирішується.** Розвиток творчої особистості майбутніх фахівців є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, оскільки від її розв’язання значною мірою залежить якість підготовки та ефективність їхньої професійної діяльності у майбутньому. Актуальність розробки різних аспектів даної проблеми, зокрема, дослідження розвитку креативності працівників соціогуманітарної сфери, зумовлена тим, що Україна на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в творчих особистостях, які усвідомлюють свою креативну суб’єктивність і виявляють її у професійному повсякденні.

**Актуальність проблеми та обґрунтування необхідності результатів проекту для забезпечення потреб ринку.** У професійній підготовці майбутніх фахівців існує низка суперечностей між: соціальним замовленням суспільства на спеціаліста, спроможного професійно і компетентно організувати роботу, і відсутністю такої підготовки у ВНЗ України; вимогами до якісного рівня підготовки майбутніх фахівців та їх практичною неготовністю до ефективної професійної діяльності; потребою здійснення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ і недостатністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення. Ці суперечності підсилюють актуальність проблеми різноаспектного обґрунтування системи профпідготовки фахівців загалом і розвитку їх професійної креативності зокрема.

Отже актуальність проблеми, наявні суперечності, які можна усунути, недостатня розробленість і потреби практики щодо професійної підготовки ефективного фахівця зумовлюють розробку і впровадження ОДІ як інтегральної умови розвитку їхньої професійної креативності, ефективної форми організації, методу розвитку й дослідження колективної творчої мислєдіяльності студентів сучасних ВНЗ.

#### **МЕТА І ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПРОЕКТУ**

**Мета дослідження** – науково-психодідактично обґрунтувати концептуальні засади організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності студентів та експериментально підтвердити ефективність їх застосування в освітньому процесі задля професійного становлення особистості студентів і розвитку їхньої професійної креативності.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі **завдання**:

1) здійснити критичний аналіз ОДІ, що застосовуються у вітчизняних ВНЗ, та розробити концептуальні положення розвитку професійної креативності студентів;

2) визначити психолого-педагогічні завдання, функції, процедури і засоби ОДІ як основних інструментів професійного становлення особистості студентів та розвитку їх професійної креативності на засадах компетентнісного підходу;

3) на теоретико-методологічних засадах обґрунтувати структурно-функціональну модель організаційно-діяльнісних ігор, що поаспектно висвітлює комплекс принципів, етапи, зміст та психолого-педагогічні умови розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ;

4) шляхом формувального психодидактичного експерименту обґрунтувати ефективність застосування ОДІ в освітньому процесі ВНЗ задля оптимізації розвитку креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю.

Проект спрямований на розв'язання *таких економічних і соціальних проблем*:

а) уможливить створення на передових наукових засадах сучасних психології і дидактики експериментально-пошукових програм переходу національної вищої освіти на якісно новий рівень професійної підготовки фахівців відповідно до світових науково-освітніх стандартів;

б) дасть змогу створити сучасну систему ОДІ для студентів, а відтак зумовить економічний ефект, оскільки оптимізує розвиток їхньої професійної креативності, що, своєю чергою, підвищить рівень їх якісної фахової підготовки у ВНЗ.

### СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

**Аналіз напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених із зазначеної проблеми.** У психології та педагогії накопичено значний фонд спеціальних методів активізації творчої діяльності, що наведені у працях таких авторів, як І.І. Ільясов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко та ін.; наявні концептуальні положення наукових досліджень проблем розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості (Дж. Гілфорд, В.Д. Дружинін, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес та ін.), концептуальні ідеї психолого-педагогічних досліджень проблеми формування творчої особистості (Д.Б. Богоявленська, В.А. Роменець, Є.П. Торранс та ін.).

ОДІ як засіб і метод розв'язання міждисциплінарних і міжпрофесійних проблем була вперше підготовлена і проведена в 1979 році під керівництвом Г.П. Щедровицького, який є засновником і теоретиком даного методу [4; 34; 39], а у форматі його філософської школи (системомислєдїяльнїсної методології) цей напрям прикладного методологування за останні 35 років успішно розробляли В.Л. Аксєтьєв, Г.І. Александрова, Н.Г. Алексєєв, О.С. Ані-



сімов, П.В. Баранов, І.Е. Берлянд, К.Я. Вазіна, Ю.В. Громико, В.С. Дудченко, І.В. Жежко, С.М. Зверев, Г.О. Зверева, А.П. Зінченко, А.С. Казарновський, Л.М. Карнозова, Є.Б. Кондратьєв, С.І. Котельников, Ю.А. Левада, Є. Манучарова, С.В. Наумов, С.В. Попов, А.І. Пригожин, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, А.А. Тюков, М. Хроменченко, П.Г. Щедровицький, Д.Т. Янков та ін. [див. найвизначніші 1; 2; 5; 7; 11; 13; 14; 40].

Однак, незважаючи на великий масив досліджень і різноспрямованих практикувань, проведених у лоні *ігрового руху та оргдіяльнісних ігор*, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах і створення системи ОДІ в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

**Результати власних попередніх досліджень та розробок, які покладені в основу проекту.** В контексті тематики наукового проекту одним з авторів розроблена *концепція професійного методологування* [8; 16; 18; 21], основними моделями якої є: а) взаємодоповнення поясів миследіяльності і багаторівневої методологічної роботи; б) шести рівнів методологування як метасистеми професійної діяльності; в) типології методологічних модулів; г) модульно-розвивального оргпростору рефлексивного методологування. Також опрацьовані упродовж десяти років авторські методологічні семінари, сесії та ОДІ, що висвітлено у 14-ти числах методологічного альманаху “Вітакультурний млин” [3]. Воднораз співавтором теоретично обґрунтовано *концепцію розвитку креативності студентів ВНЗ* та методологічний підхід до вивчення проблеми формування креативної особистості майбутніх фахівців, що відображено у восьми публікаціях [див. 26–31].

Усі дослідження та розробки авторів проекту проводилися в рамках колективних тем наукових досліджень кафедри соціальної роботи ТНЕУ: “Економіка та управління інноваційними процесами у вищому навчальному закладі” (2006–10 роки, державний реєстраційний номер 0106U000514), “Соціокультурна миследіяльність як методологічна основа соціальної роботи” (2010–13 роки, державний реєстраційний номер 0109U000042).

### **МЕТОДИ, ЗАСОБИ, ПІДХОДИ, ІДЕЇ, РОБОЧІ ГІПОТЕЗИ, ЯКІ ПРОПОНУЮТЬСЯ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ ПРОЕКТУ**

**Методологічною основою дослідження** є запропонована Г.П. Щедровицьким теорія організаційно-діяльнісної гри як універсальної й ефективної форми організації, розвитку й дослідження колективної миследіяльності, спрямованої на вирішення комплексних соціально-психологічних проблем. Крім того, має місце міждисциплінарність реалізованого пошуку, яка стосується: теорій учбової, навчальної та освітньої діяльності; системного підходу до дослідження професійної діяльності; концепцій творчої діяльності та креативності; експериментів, що ґрунтуються на компетентнісному

підході до процесу навчання; концепції професійної свідомості.

**Методи дослідження** збалансовано відібрані і поділені за психологічними критеріями комплексності і всебічності на три групи: *теоретичного пізнання*: системного аналізу об'єкта та предмета дослідження; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми і способів її розв'язання; виокремлення підсистем складних об'єктів та їх системний аналіз; інтегральні підходи до вивчення психологічних явищ; моделювання із використанням компетентнісного підходу щодо розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ; *емпіричного творення*: спостереження за використанням ОДІ у процесі навчальних занять; формувального психодідактичного експерименту (виявлення ефективності системи ОДІ); критеріального порівняння; *експертно-діагностичного практикування*: спостереження, тестування; експертних оцінок; науково-психологічної експертизи. Крім наведених методів, *вірогідність* здобутих наукових результатів і висновків буде забезпечена ґрунтовністю широкої експериментальної апробації розроблених взірців огрпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДІ.

**Гіпотези дослідження:** 1) застосування ОДІ у навчальному процесі спричинить розвиток пізнавального інтересу, мотиваційної сфери, професійної креативності студентів, розширить прийоми їхньої творчої колективної мислєдіяльності та сприятиме позитивній емоційній налаштованості на суб'єктну участь в освітньому процесу; 2) досягнення результативності розвитку спеціальної креативності майбутніх фахівців видається за можливе, якщо процес їх професійної підготовки набуде цілісності та особистісної зорієнтованості, відбудуться прогресивні зміни у психодуховному розвитку студента, зрушення у його інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, екзистенційній, емоційно-почуттєвій сферах.

#### **ОЧІКУВАНІ НАУКОВІ ТА НАУКОВО-ТЕХНІЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ПЕРЕВАГИ НАД АНАЛОГАМИ**

**Отримання нових або покращених існуючих технологій.** Удосконалення наявних методик навчання та розробка науково обґрунтованої системи ОДІ для студентів соціогуманітарного профілю на основі новітніх концептуальних засадах компетентнісного підходу. Оскільки проект належить до прикладних досліджень, то за своїми результатами він може бути актуальним для декількох суміжних галузей науки, зокрема, для психології (педагогічної та вікової психології, психодіагностики, психокорекції тощо), психодідактики, педагогіки, філософії освіти та освітології.

**Створення макетних або експериментальних зразків.** Створення оригінальної системи ОДІ як комплексу принципів, етапів, змісту та психолого-педагогічних умов розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ; розробка взірців огрпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДІ для студентів соціогуманітарного профілю.

**Програмні продукти.** Очікувана наукова продукція – це спроектовані ОДІ, основним критерієм яких є *інноваційність* як комплексна характе-

ристика їх новизни, оригінальності та ефективності у розвитку професійної креативності майбутніх фахівців.

**Методики і методичні рекомендації.** Формулювання конкретних методичних рекомендацій для педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо особливостей розробки ОДІ для студентської молоді як специфічної (у віковому, психологічному і соціальному аспектах) цільової групи навчально-виховних впливів, а також відповідальних суб'єктів власної життєтворчості. Відтак забезпечуватиметься системне впровадження теоретико-методичних основ психологічних знань в освітню практику вітчизняних ВНЗ.

**Проекти нормативних документів, технічної або технологічної документації.** Розробка проекту нормативного документу щодо застосування ОДІ в освітньому процесі ВНЗ, який може бути використаний Міністерством освіти і науки України та Національною академією педагогічних наук України для вдосконалення системи навчального процесу у вищій школі. Підготовка технологічної документації інструктивно-дорадчого характеру стосовно розробки огрпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДІ для студентів соціогуманітарного профілю.

#### **ДОРОБОК АВТОРІВ ЗА ТЕМАТИКОЮ ПРОЕКТУ (ЗА ОСТАННІ 5 РОКІВ)**

Захищені виконавцями проекту або під керівництвом (науковий керівник, науковий консультант) виконавців проекту кандидатські та докторські дисертації (за тематикою проекту):

1) у 2006 році Т.П. Гусевою захищена кандидатська дисертація зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія на тему “Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю” (Науковий керівник – кандидат психологічних наук Шандрюк С.К.) у спеціалізованій вченій раді К.26.451.02 в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. На підставі рішення президії ВАК України від 18 січня 2007 року (протокол № 24-06/1) видано диплом кандидата психологічних наук (ДК № 038987);

2) у 2007 році Е.Я. Лукашем захищена кандидатська дисертація зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія на тему “Формування психологічної готовності майбутніх аудиторів до професійної діяльності” (Науковий керівник – кандидат психологічних наук Шандрюк С.К.) у спеціалізованій вченій раді К.26.451.02 в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. На підставі рішення президії ВАК України від 20 вересня 2007 року (протокол № 24-06/7) видано диплом кандидата психологічних наук (ДК № 041820);

3) у 2009 році Т.Л. Надвичинною захищена кандидатська дисертація зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія на тему “Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач” (Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Фурман А.В.) у спеціалізованій

вченій раді К.70.705.02 в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. На підставі рішення президії ВАК України від 16 грудня 2009 року (протокол № 60-06/6) видано диплом кандидата психологічних наук (ДК № 056844).

**ПЕРЕЛІК ВИДАНИХ МОНОГРАФІЙ (РОЗДІЛІВ У МОНОГРАФІЯХ) ЗА ТЕМАТИКОЮ ПРОЕКТУ (ЗА ОСТАННІ 5 РОКІВ) [16; 17; 22 ТА ІН.].**

Перелік виданих підручників та навчальних посібників за тематикою проекту:

1. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.
2. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.
3. Словник-довідник психолога-консультанта / Укл.: Н.В. Гаркавенко, Я.В. Чаплак. С.К. Шандрук, І.І. Солійчук / Наук. ред. В.Г. Панок. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т. 2010. – 200 с.
4. *Гірняк А.Н.* Засіб як психолого-педагогічна категорія: [навч.-метод. вид.: модульно-розвивальний зошит] / А.Н. Гірняк. – Ялта: Ред.-видав. відділ КГУ, 2008 – 23 с.
5. *Морщакова О.С.* Людина в сучасному соціумі: [навч.-метод. вид.] / О.С. Морщакова. – Тернопіль: ТНЕУ, 2011. – 95 с.

Кількість статей у вітчизняних виданнях (із переліку Вищої атестаційної комісії) – 18.

Кількість статей у наукометричних базах – 5.

Основні публікації, які характеризують доробок авторів [15; 19; 20; 23; 24; 25; 26; 27-31; 33].

Обсяги впровадження результатів, отриманих при виконанні попередніх проектів, та ефективність (відношення обсягу залучених авторами коштів для виконання НДР за тематикою попередніх проектів до коштів, виділених авторам на виконання попередніх проектів з бюджету Міністерства освіти і науки України) використання коштів на попередні дослідження, підтверджена документально бухгалтерією ВНЗ:

З 2006 до 2008 року автори виконували держбюджетну НДР з теми “Комплексна експертиза інноваційних підручників і навчальних посібників для вищої школи” (Наказ МОН України від 16.11.05 р. № 654, державний реєстраційний номер 0106U000533). У 2009 році завершена НДР подана в УкрІНТЕІ (державний обліковий номер 0209U001492). Обсяг фінансування становив 14000 грн., який використаний повністю та з 2011 року до 2012 року автори виконували держбюджетну НДР з теми: “Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів для студентів вищих навчальних закладів” (державний реєстраційний номер 0111U000597). Обсяг фінансування становив 104200 грн. За результатами виконання держбюджетних тем виконується госпдоговірна науково-дос-

лідна робота “Психодіагностичні технології самореалізації вчителів та учнів в освітньому процесі сільської школи” (державний реєстраційний номер 0111U008676) згідно з договором № НДІ (МЕВО)-23-2011 з Кривоколінським навчально-виховним комплексом І-ІІІ ступенів Тальнівського р-ну Черкаської обл. від 31.08.2011 р. Обсяг фінансування становить 15000 грн. Співвідношення обсягу залучених коштів для виконання НДР за тематикою попередніх проектів до коштів виділених авторам на виконання попередніх проектів з бюджету МОНмолодьспорту України становить 15000:122940 =0,12 грн.

### **ОЧІКУВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ ОТРИМАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ**

#### **В навчальному процесі:**

*підготовка нових лекційних курсів та циклів лабораторних робіт:* “Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі”, “Психологія професійної креативності”. *Використання для вдосконалення лекційних курсів та оновлення циклів лабораторних робіт:* “Педагогіка і психологія вищої школи”, “Тренінг з фаху (для студентів соціогуманітарного профілю)”, “Тренінг професійної ідентичності”. *Виконання магістерських кваліфікаційних робіт та дипломного проектування спеціалістів:* “Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у підготовці фахівців соціогуманітарного профілю”, “Організаційно-діяльнісна гра як ефективний засіб розвитку професійної креативності студентів”, “Роль організаційно-діяльнісної гри у професійному становленні фахівця соціогуманітарного профілю”, “Розвиток професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльнісних ігор”. *Підручники, навчальні посібники:* “Організаційно-діяльнісні ігри: теорія і практика”.

#### **Підготовка кадрів вищої кваліфікації:**

*підготовка та захист кандидатських і докторських дисертацій за проблематикою проекту:* “Теретико-методологічні засади розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю засобами організаційно-діяльнісної гри” (два розділи докторської дисертації за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія).

#### **Інформація про опублікування та розповсюдження результатів:**

*монографія:* “Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі”. *Статті в журналах, віднесених до науково-метричних баз даних:* “Організаційно-діяльнісні ігри в освітньому процесі сучасного ВНЗ”, “Модель розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю”. *Статті у фахових виданнях з переліку Міністерства освіти і науки України (із переліку Вищої атестаційної комісії):* “Теоретико-методологічні засади організаційно-діяльнісної гри у вищій школі”, “Проектування психологічних засобів розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю”, “Теорія і практика застосування організаційно-діяльнісної гри у професійній підготовці майбутніх фахівців”, “Організаційно-діяльнісні ігри

як ефективний засіб розвитку професійної креативності майбутніх фахівців”, “Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у вищій школі”, “Організаційно-діяльнісна гра як інновація розвитку професійної креативності студентів”, “Використання організаційно-діяльнісної гри для створення сприятливих умов розвитку професійної креативності студентів”, “Структурно-функціональна модель організаційно-діяльнісних ігор”. *Матеріали міжнародних та вітчизняних конференцій*: “Психологічний механізм організаційно-діяльнісної гри”, “Організаційно-діяльнісна гра як засіб розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю”, “Роль організаційно-діяльнісної гри у розвитку професійної креативності студентів”. *Тези доповідей конференцій*: “Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльнісних ігор”, “Використання організаційно-діяльнісної гри у розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю”, “Організаційно-діяльнісна гра як інтегральна умова розвитку професійної креативності майбутніх фахівців”.

**У промисловості, сільському господарстві, медицині або інших галузях:**

*потенційні замовники та їх зацікавлення у використанні результатів, підтверджене офіційним листом із зазначенням можливих обсягів та термінів впровадження*: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка від 29 травня 2012 р., № 53), ПВНЗ “Тернопільський комерційний інститут” (довідка від 30 травня 2012 р., № 111).

**КІЛЬКІСТЬ ВИКОНАВЦІВ ПРОЕКТУ (З ОПЛАТОЮ В МЕЖАХ ЗАПИТУ)**

Доктори наук – 1 особа; кандидати наук – 4 особи; молоді вчені до 35 років – 3 особи; з них кандидатів наук – 3 особи; наукові працівники без наукового ступеня – 0; допоміжний персонал – 1 особа, студенти – 4 особи.

Р а з о м : 10.

**НАЯВНІСТЬ МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОЇ БАЗИ  
ДЛЯ ВИКОНАННЯ ПРОЕКТУ**

**Назва наукового (науково-навчального) підрозділу, на базі якого виконуватиметься дослідження:** кафедра соціальної роботи (юридичний факультет) і науково-навчальний інститут методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету.

**Назва обладнання:** для виконання наукового проекту буде використовуватися сучасна дослідницька база університету; названі підрозділи забезпечать виконавців проекту необхідним обладнанням (комп’ютерами, принтерами, сканером тощо) та належними умовами праці.

**Наявність електронного доступу до світових інформаційних ресурсів:** інформаційне забезпечення виконання проекту здійснюватиметься з використанням електронних ресурсів читального залу ТНЕУ, який дає змогу користуватись електронними ресурсами: бібліотечних асоціацій України,

## ЕТАПИ РОБОТИ:

№ п/п	Назва та зміст етапів роботи	Очікувані результати та звітна документація	Публікації	Захисти магістерських робіт і докторських дисертацій	Об'єкти права інтелектуальної власності
1-й етап: 2013 рік	<p><b>Назва:</b> Теоретико-методологічне обґрунтування проблематики організаційно-діяльницьких ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності майбутніх фахівців</p> <p><b>Зміст:</b> здійснення психолого-педагогічного аналізу ОДІ; дослідження психолого-педагогічних завдань і функцій ОДІ як основних інструментів професійного становлення особистості студентів та розвитку їхньої професійної креативності</p>	<p>Авторська структурно-функціональна модель ОДІ для розвитку професійної креативності майбутніх фахівців; методичні рекомендації викладачам ВНЗ щодо розробки змісту і структури ОДІ для розвитку професійної креативності студентів в умовах освітнього процесу сучасного ВНЗ. Анотований звіт (проміжний)</p>	<p>Одна стаття в журналах, віднесених до науково-метричних баз даних: «Організаційно-діяльницькі ігри в освітньому процесі сучасного ВНЗ»</p> <p>Чотири статті (обсягом 3 др. арк.) у виданнях, що входять до переліку ВАК України: «Теоретико-методологічні засади організаційно-діяльницької гри у вищій школі», «Проектування психологічних засобів розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю», «Теорія і практика застосування організаційно-діяльницької гри у професійній підготовці майбутніх фахівців», «Організаційно-діяльницькі ігри як ефективний засіб розвитку професійної креативності майбутніх фахівців»</p> <p>Троє тез і доповідей: «Психологічний механізм організаційно-діяльницької гри», «Організаційно-діяльницька гра як засіб розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю», «Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діяльницьких ігор»</p> <p>Підготовка рукопису двох розділів монографії «Організаційно-діяльницькі ігри у вищій школі»</p>	<p>Захист двох магістерських кваліфікаційних робіт та дипломного проектування спеціалістів: «Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльницьких ігор у підготовці фахівців соціогуманітарного профілю», «Організаційно-діяльницька гра як ефективний засіб розвитку професійної креативності студентів»</p>	<p>Пакет взірців оргпроектів, програм, планів і сценаріїв ОДІ для розвитку професійної креативності студентів у ВНЗ</p>

№ п/п	Назва та зміст етапів роботи	Очікувані результати та звітна документація	Публікації	Захисти магістерських робіт і докторських дисертацій	Об'єкти права інтелектуальної власності
2-й етап: 2014 рік	<p><b>Назва:</b> Система організаційно-діяльнісних ігор для розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ</p> <p><b>Зміст:</b> створення системи ОДІ для розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі; розробка дослідницького інструментарію діагностичного визначення якості новостворених ОДІ; виявлення шляхом формувального психодідактичного експерименту ефективності розвитку професійної креативності студентів під час ОДІ; апробація авторських взірців ОДІ. Узагальнення результатів теоретичних та емпіричних досліджень, досвіду експертного оцінювання та апробування ОДІ. Оформлення звіту про виконання НДР (у вигляді монографії) і здача його замовнику</p>	<p>Ортпроекти, програми, плани і сценарії ОДІ для розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі сучасного ВНЗ</p>	<p>Одна стаття в журналах, віднесених до науково-метричних баз даних: «Модель розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю»</p> <p>Чотири статті (обсягом 3 др. арк.) у виданнях, що входять до переліку ВАК України: «Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у вищій школі», «Організаційно-діялісна гра як інновація розвитку професійної креативності студентів», «Використання організаційно-діялісної гри для створення сприятливих умов розвитку професійної креативності студентів», «Структурно-функціональна модель організаційно-діялісних ігор».</p> <p>Троє тез і доповідей: «Роль організаційно-діялісної гри у розвитку професійної креативності студентів», «Використання організаційно-діялісної гри у розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю», «Організаційно-діялісна гра як інтегральна умова розвитку професійної креативності майбутніх фахівців»</p> <p>Рукопис монографії «Організаційно-діялісній гри у вищій школі» (обсяг 12 др.арк.)</p>	<p>Захист двох магістерських кваліфікаційних робіт та дипломного проектування спеціалістів: «Роль організаційно-діялісній гри у професійному становленні фахівця соціогуманітарного профілю», «Розвиток професійної креативності майбутніх фахівців засобами організаційно-діялісних ігор».</p> <p>Підготовка двох розділів докторської дисертації: «Теретико-методологічні засади розвитку професійної креативності студентів соціогуманітарного профілю засобами організаційно-діялісній гри» (за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія)</p>	<p>Реєстрація авторського права на твір у галузі науки, а саме на монографію «Організаційно-діялісній гри у вищій школі»</p>



бібліотек загальнодержавного значення, бібліотек української літератури за кордоном, науково-інформаційних центрів України, республіканських та обласних універсальних наукових бібліотек, бібліотек провідних університетів світу (Берлінського університету, Гарвардського університету, Кембріджського університету, Міланського університету). Воднораз до проекту буде задіяний кадровий, матеріальний та організаційний ресурс кількох кафедр (соціальної роботи, психологічних та педагогічних дисциплін, менеджменту та ін.).

1. *Баранов П.В.* Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П.В. Баранов, Б.В. Сазанов. – М.: МНИИПУ, 1989. – 260 с.

2. *Вазина К.Я.* Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.

3. *Вітакультурний* млин: Методологічний альманах [гол. ред.-консультант А.В. Фурман]. – 2005-2011. – Модулі 1-14.

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

5. *Громько Ю.В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю.В. Громько. – М.: Независимый методологический университет, 1992. – 96 с.

6. *Гуменюк О.С.* Теория і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстаїївна Гуменюк. – Ялта–Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

7. *Карнозова Л.М.* Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: дисс. канд. психол. н. / Людмила Михайловна Карнозова. – М.: 1991. – 234 с.

8. *Кубаєвський М.* Методологування як засіб розуміння смислу / Микола Кубаєвський, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 115-123.

9. *Лукаш Е.Я.* Формування психологічної готовності майбутніх аудиторів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Едуард Ярославович Лукаш. – К.: 2007. – 20 с.

10. *Морщакова О.* Проблеми істинності в соціогуманітарному знанні / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 87-93.

11. *Попов С.В.* Организационно-деятельностные игры: мышление в “зоне риска” / С.В. Попов // Кентавр. – 1994. – № 3. – С. 2-31.

12. *Психологія* вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. [упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман]. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.

13. *Розин В.М.* Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Nesterova\\_Saraeva.php](http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Nesterova_Saraeva.php).

14. *Тюков А.А.* Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А.А. Тюков // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 126-134.

15. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18-36.

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

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

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

19. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.
20. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // *Психологія і суспільство.* – 2013. – № 3 – С. 72-85.
21. *Фурман А.В.* Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості / Анатолій В. Фурман // *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство.* – 2013. – Спецвипуск. – С. 8-11.
22. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності : [2-е наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль, 2011. – 164 с.
23. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.
24. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // *Психологія і суспільство.* – 2001. – № 3 – С. 105 – 144; 2002. – №3-4. – С. 20-58.
25. *Фурман А.В.* Особистісне знання та його функціонування у професійній діяльності соціального працівника / А. Фурман, О. Карпич // *Психологія і суспільство: [спецвипуск] / Соціально-психологічні виміри професійної майстерності в умовах глобалізованого виміру.* – 2013. – С. 39-42.
26. *Фурман А.В.* Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю / А.В. Фурман, С.К. Шандрук // *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці: мат. Всеукр. н.-пр. конф. 11-12 квітня 2013 р. : у 2-х т. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 32-36.*
27. *Шандрук С.К.* Одні як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль / С.К. Шандрук // *Психологія і суспільство.* – 2013. – Спецвипуск. – С. 113-115.
28. *Шандрук С.К.* Психологічні особливості загальної творчої обдарованості учнів молодшого підліткового віку (на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл): автореф. дис. канд. психол. н.: 19.00.07 / Сергій Костянтинівич Шандрук. – Київ, 1995. – 23 с.
29. *Шандрук С.К.* Соціальна компетентність як інтегрована характеристика розвитку особистості студентів / С.К. Шандрук // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка.* – 2011. – Додаток 2: Т.5 (30): Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. – С. 618-624.
30. *Шандрук С.К.* Теоретичні основи застосування соціально-психологічного підходу підготовці фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю / С.К. Шандрук // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка.* – 2009. – Додаток 4: Т. 3 (15). – С. 711-716.
31. *Шандрук С.К.* Розвиток професійної креативності майбутніх соціальних працівників / С.К. Шандрук, Н.М. Цвигун // *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: мат. Міжнар. н.-пр. конф., 16-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство.* – 2013. – Спецвипуск. – С. 119-121.
32. *Школа діалога культур. Основы программы* : [под. общ. ред. В.С. Библера]. – Кемерово: “Алеер” Гуманитарный центр, 1992. – 96 с.
33. *Школа здібностей: фундаментальний експеримент у США № 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск.* – 1996. – № 8. – 80 с.
34. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А.Пископелъ, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
35. *Щедровицький Г.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // *Психологія і суспільство.* – 2004. – № 2 – С. 30-49.
36. *Щедровицький Г.* Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Георгій Щедровицький // *Психологія і суспільство.* – 2006. – №3. – С. 58-69.

37. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспїльство. – 2005. – № 4. – С. 29-39.
38. Щедровицький Г.П. Філософія. Наука. Методологія / Г.П. Щедровицький. – М.: Шк. культ. політики, 1997. – 656 с.
39. Щедровицький Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыслєдїяльностї / Г.П. Щедровицький, С.И. Котельников // Нововведення в організаціях. – М., 1983. – С. 33-54.
40. Щедровицький П.Г. К анализу топки организационно-деятельностных игр / Пётр Щедровицький. – Пушино: НЦБИ, 1987. – 44 с. (Репринт.)

## ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНО- КНИЖКОВОГО КОМПЛЕКСУ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (основи дослідно-експериментальної програми)

Анатолій В. ФУРМАН,  
Андрій ГІРНЯК,  
Галина ГІРНЯК,  
Тамара КОЗЛОВА

*Після успішного завершення наукової програми на тему “Принципи і методика розробки освітніх сценаріїв у системі модульно-розвивального навчання” (2009–2013 роки) [див. 12; 32; 33] у рамках виконання проекту фундаментального соціально-психологічного експерименту із теми “Школа здібностей” [13; 15; 20, с. 171–210; 23; 34], авторами та учасниками пропонується нова програма дослідно-експериментальної роботи “Проектування змісту і структури електронного НМК для учнів початкової школи” (2014–2019), основи якої й висвітлює дане методологічне пошукування. Логіко-змістове підґрунтя цієї програми становлять авторські теорії навчальних проблемних ситуацій [27], модульно-розвивального навчання [14; 164 18; 20; 22], освітньої діяльності [15; 17; 21; 24; 25], модульно-розвивального підручника [1; 2; 26; 29; 30; 32; 33] та інноваційно-психологічного клімату освітньої організації [3–5; 31], а також попередні суто прикладні, науково-проектні та експериментальні напрацювання [6–11]. Примітною перевагою пропонуваного програмного документа є діалектичне взаємодоповнення чітко визначених дослідницьких компонентів (мета, завдання,*

*гіпотези, об'єкт, предмет, очікувані результати та етапи дослідження) і детального опису системи інноваційних змін, котрі передбачається впровадити емпірично, досвідно.*

**Співвиконавці наукової програми:**

ліцей №157 міста Києва в особі директора

**Костенка Віктора Івановича,**

заступника директора з навчально-виховної роботи

**Лапшиної Любові Михайлівни,**

та вчителя-дослідника

**Суляви Олени Миколаївни**

**Наукове керівництво:**

навчально-дослідний інститут методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету в особі директора, доктора психологічних наук, професора, академіка АН вищої школи України, автора модульно-розвивальної інноваційної моделі навчання, головного редактора журналу “Психологія і суспільство”

**Фурмана Анатолія Васильовича.**

**Мета дослідження** – обґрунтування інтегральної моделі психолого-дидактичного проектування змісту і структури електронного навчально-книжкового комплексу (ЕНКК) та апробування його ефективності в умовах освітнього процесу початкової школи.

*Поданий проект є логічним продовженням двох успішно завершених прикладних досліджень:* 1) “Наукове проектування та експертиза модульно-розвивальних підручників” 2005-2008 роки; 2) “Проектування та апробація сценаріїв модульно-розвивальних занять з української мови” 2009-2013 роки.

**Завдання** дослідно-експериментальної роботи:

1) виокремити психологічні центри дослідження та обґрунтувати структурно-функціональну модель ЕНКК;

2) здійснити систематику підходів, принципів і психологічних вимог до проектування та використання ЕНКК;

3) спроектувати 3-5 вірців авторських ЕНКК для початкової ланки загальноосвітньої школи;

4) розробити психодіагностичну методику для перевірки якості та ефективності інноваційних ЕНКК;

5) здійснити експертизу, вдосконалити й апробувати кілька найкращих ЕНКК та сформулювати навчально-методичні рекомендації щодо їхнього масового використання вчителями початкової школи.

**Основні гіпотези прикладного дослідження:**

1. Функціонально збалансований та системно впорядкований ЕНКК має значно вищий розвитковий потенціал і більш позитивно впливає на особ-

ливості перебігу психічної діяльності (психічні процеси, стани, властивості та тенденції) молодших школярів, аніж вибіркоче використання одного із структурних його компонентів (у т. ч. наддосконалого підручника) чи розрізної сукупності аналогічних навчальних книг.

2. Завдяки психоекологічному впливу на особистість ЕНKK оптимізує учнівську діяльність, позбавляючи передумов для виникнення стійких негативних емоцій (відчуття примусу в навчанні, страх, внутрішнє відторгнення, дистрес тощо), активізує стійкий інтерес наступників і сприяє впровадженню в освітній процес психомистецьких засобів розвивального педагогічної взаємодії на засадах соціальної паритетності та взаємодопомоги.

3. ЕНKK значним чином сприйматиметься молодшими школярами як квазісуб'єкт освітньої взаємодії в системі “учитель – ЕНKK – учні”, внаслідок чого докорінно зміниться технологія його використання як інноваційного психодидактичного інструменту. Це насамперед стосується: а) внутрішньої переорієнтації навчально-виховного процесу з примусового на особистісно прийнятний, творчий; б) зміни функцій учителя, а саме перетворення керівника-авторитарника на помічника, радника, партнера-вихователя; в) переміщення у бік учня епіцентру активності у навчально-освітньому процесі; г) діалогізації і гуманізації особистісних взаємин учасників навчально-виховного процесу, а відтак зростання рівня зовнішньої та внутрішньої свободи і відповідальності школярів.

4. Академічна успішність учнів молодшої школи значним чином залежить від рівня продуктивності їхньої *читацької діяльності* (стратегії, алгоритми, операції, прийоми), котра зазвичай збагачується із кожним наступним курсом навчання та етапом проходження модульно-розвивального освітнього циклу.

**Опис інновації.** В умовах переходу людства від індустріальної до інформаційної цивілізації та науково-технічної революції постає проблема не тільки безперервної, а й випереджаючої самоосвіти, основним каналом котрої є *читання* як активний, психологічно детермінований і цілеспрямовано організований, процес. Саме завдяки цьому виду пізнавальної діяльності значним чином й відбувається соціалізація особистості в сучасному глобальному інформаційному просторі, який зорієнтований на творення наукоємних культурних і, на жаль, псевдокультурних продуктів. Отож для реформування національної освіти і науки та спрямованого входження України в європейський культурно-освітній простір потрібна конкурентоспроможна система проєктування, створення та експертизи ЕНKK.

Сучасний інформаційно-комунікативний простір в Україні переважно забезпечується новітніми комп'ютерними технологіями, відеоматеріалами, Інтернетом та мобільними комунікаційними голосовими і текстово-мультимедійними системами, що тотально впливають на соціалізацію юного покоління і його інкультурацію. Тому проблема реалізації потенційних можливостей інформаційних технологій в освітньому процесі набуває все більшого значення. Для цього створюються електронні освітні програмні

засоби, що спрямовані на інтенсифікацію навчального процесу, формування знань, умінь і навичок, на дієвість контролю за якістю їхнього засвоєння. Вони репрезентуються як комп'ютерні навчальні програми (інформаційні, контролюючі, моделюючі, демонстраційні, тренажерні, комбіновані тощо), електронні підручники, програми на компакт-дисках (енциклопедії, довідники), інформаційні середовища, комп'ютерні розвивальні ігри та ін. Такі інтерактивні навчально-методичні комплекси також організують самонавчання школяра (наодинці чи під керівництвом вчителя) у процесі їхньої самостійної пізнавальної діяльності з урахуванням робочої програми навчального предмета, визначених форм, видів, методів і підходів до навчання та стратегій керування траєкторією учіння молодших школярів.

Очевидно, що навіть досконалий підручник не може компенсувати й охоплювати ті відомості, котрі містяться у цілісному ЕНKK. Адже підручник, хоча і є центральною координувально-інтегрувальною ланкою цього комплексу, але функціонально йому не тотожний. Очевидно, що різні компоненти ЕНKK мають неоднакове логіко-змістове і психологічне призначення, а відтак докорінно різняться навчальним змістом (текстовий, позатекстовий компоненти), його повнотою та особливостями структурної організації. Зокрема, підручник розкриває зміст програми і певним чином задає модель процесу навчання, а поглиблення й розширення знань, їх конкретизацію, і навіть індивідуалізацію змістового фрагмента освіти забезпечують інші засоби навчання, що разом із ним утворюють певну цілісність. Тому повноцінне функціонування, а отже й об'єктивне оцінювання ефективності кожного елемента ЕНKK (у т. ч. й підручника) можливе лише за наявності всіх одиниць інструментальної системи, що у взаємодоповненні дають змогу досягнути балансу розгорнутого і згорнутого навчального матеріалу, задіяти репродуктивну і дослідницьку складові пізнавальної роботи школяра. Отож автор, надаючи переваги, основному, пояснювальному, додатковому текстам чи графіко-ілюстративному матеріалу, може варіювати тип навчального видання (підручник, посібник-задачник, розвивальна книжка, словничок чи освітня програма самореалізації).

З позицій педагогічної та вікової психології, сучасний ЕНKK покликаний зреалізувати чотири *функціональні блоки*, що виокремлені, виходячи з таких критеріальних ознак: 1) носій освітнього змісту; 2) чинник розвитку психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій; 3) квазіорганізатор процесів самонавчання і самовиховання; 4) засіб долучення учня до ситуаційного культуротворення. На основі окреслених ознак ЕНKK підібрані та одержали психолого-педагогічне визначення його чотири *макроструктурні компоненти*, що утворюють цілісну систему і проєктуються одночасно: а) модульно-розвивальний підручник, б) навчальний посібник, в) тезаурус чи словник, г) освітня програма самореалізації особистості молодшого школяра [20; 25; 26; 29].

ЕНKK розуміємо як прототип інтерактивного освітнього інструменту

вчителя та учня, що поєднує можливості електронних і друкованих засобів навчання та спрямований, з одного боку, на реалізацію соціального замовлення (потреб держави), котре конкретизоване у цілях освіти і формовілене у відповідних навчальних програмах, а з іншого – задає поле індивідуальних інваріантів розвитку наступника та долучає його до активного культуро- і самотворення персонально обраних форм причетності до світу, самоплекання своєї національної самосвідомості і позитивно-згармонізованої Я-концепції [5; 31]. Відтак ЕНKK є новітнім засобом асинхронної *інтерперсональної комунікації*, мікроструктура котрого організована як різного рівня узагальнення перехресний *гіпертекст*, якому властива не лише *інтратекстуальність*, що відображає внутрішні зв'язки у тексті, а й *інтертекстуальність*, котра вказує на компліментарність та структурно-змістові зв'язки між окремими блоками модульно організованих текстів [1; 2; 30].

До основних переваг застосування ЕНKK належать:

- повний спектр кольорової гамми зображень, якісний аудіосупровід, використання найновішої інформації із сайтів Інтернету, дитячої віртуальної бібліотеки чи всесвітнього освітнього ресурсу Connexions, що охоплює спеціальні інформаційні „модулі”; водночас перевагою є компактність і легка транспортабельність магнітних та оптичних носіїв інформації;

- аудіовізуальна технологічність, що поєднується із різноплановими матеріалами мовлення (диктора, кадри відеофільмів, аудіо записи, живе мовлення), демонстрація учительських та учнівських презентацій, розробка та використання гіпертекстових технологій (гіпертекст — це текст, до якого долучені інтерактивні посилання на інші документи і за їх допомогою читач, навівши курсором на яке-небудь слово чи фразу, миттєво отримує додаткову інформацію за відповідним напрямком);

- поетапна подача визначень окремими опорними фразами та символами, динамічність зображень, можливість вільного маніпулювання з об'єктами, динамічного суміщення малюнків, полікодована подача інформації (текст, карта, таблиця, схема, аудіовізуальний ряд тощо) і можливість її переведення з однієї знакової системи в іншу, відновлення потрібної послідовності і хронології подій чи побудов, простота і зручність пошуку та систематизації інформації, багаторазове використання картографічних форм;

- забезпечення умов для особисто зорієнтованого навчального процесу, що здійснює полімотиваційний вплив на школярів [5], підвищує їхній інтерес до навчального предмету, інтенсифікує розвитковий перебіг емоційних та пізнавальних процесів, змінює роль викладача, який перестає бути механічним ретранслятором певного набору знань, а стає управлінцем-координатором, організатором розвитково насиченої освітньої діяльності;

- зниження неефективного використання часу, задіяння широких можливостей диференціації та коригування навчального змісту; підвищення цікавості, емоційності, доступності освітнього змісту та створення оптимальних умов для довільного запам'ятовування учнями навчального матеріалу

й оптимізації системної роботи мозку загалом внаслідок максимальної активізації резервів його обох півкуль (сукцесивного та симультанного сприйняття, логічно-раціонального та образно-емоційного мислення тощо);

– уможливлення психологічно доцільного диференційованого кодування навчального матеріалу ЕНКК залежно від провідного *типу сприйняття особою інформації* (аудіали, візуали, кінестетики, дигітали).

Отож новітні інформаційні технології навчання спрямовані на активізацію самостійної, творчої роботи школяра. При цьому роль учителя часто обмежується консультативно-оглядовим означенням проблеми й аналізом можливих напрямків її розв’язання. Таким чином, у форматі тенденцій постіндустріального розвитку та економіки знань змінюється сама парадигма сучасної шкільної освіти, адже учнівська робота з ЕНКК дає змогу забезпечити миттєву поінформованість, сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвиває розумові властивості та комунікативні здібності школяра із цим комплексом як квазісуб’єктом освітньої діяльності, а відтак готує діяльно обізнану особистість “інформаційного суспільства”.

**Об’єктом дослідження** є електронний навчально-книжковий комплекс як основний психодидактичний інструмент суб’єктів організованої освітньої діяльності.

**Предмет дослідження** – наукове проектування, створення, експертування та апробування ЕНКК як психодидактичної системи навчальних засобів, спрямованих на психокультурний розвиток молодших школярів.

#### **Очікувані результати експерименту.**

1. Наукове обґрунтування *структурно-функціональної моделі* психологічно ефективного ЕНКК.

2. Окреслення основних періодів та похідних етапів цілісного оргциклу *технології проектування* ЕНКК, що базується на новітніх концептуальних засадах інноваційної модульно-розвивальної системи навчання.

3. Обґрунтування та ієрархізація *системи принципів* наукового проектування ЕНКК і здійснення їхнього поліаспектного наповнення.

4. Обґрунтування з позицій педагогічної та вікової психології *системи практико-нормативних вимог* до психологічного проектування змісту (текстового та графіко-ілюстративного компонентів) і структури ЕНКК для учнів молодшого шкільного віку.

5. Підготовка п’яти *експериментальних примірників* ЕНКК як реальних продуктів здійснення науковцями і практиками принаймні двох діяльностей – інноваційно-освітньої та дослідно-експериментальної, взаємодоповнення яких продемонструє новітні форми продуктивної взаємодії психодидактичної теорії і педагогічного досвіду, котрі заслуговують на поширення у сьогоденній практиці українського шкільництва.

6. Розробка й апробування *психодіагностичної методики*, що спрямована на виявлення в абсолютних і відносних показниках рівня зреалізування психологічного потенціалу школярів (проективної активізації їхніх психічних процесів, станів, властивостей і тенденцій) внаслідок взаємодії з ЕНКК.



А також удосконалення психолого-педагогічного інструментарію експертного з'ясування ефективності застосування запропонованого ЕНKK у процесі навчального заняття у середній школі.

7. Формулювання *методичних рекомендацій* для педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо особливостей створення ЕНKK для молодших школярів як специфічної (у віковому, психологічному і соціальному аспектах) цільової групи навчально-виховних впливів, а також відповідальних суб'єктів власної життєтворчості.

8. Проведення семінарів і тренінгів для учителів загальноосвітніх шкіл щодо оволодіння ними інноваційною практикою проектування, створення і використання ЕНKK. Завданням зазначених науково-практичних семінарів є підвищення педагогічної майстерності, розширення арсеналу інноваційних програмово-методичних засобів українських педагогів, стимулювання їхньої інноваційно-пошукової діяльності і задоволення потреби в оргтехнологічному та методичному оновленні своєї учительської роботи. Практичне ж застосування ЕНKK дасть змогу домогтися найкращих освітніх показників в оволодінні школярами системою знань, умінь, норм, навичок, цінностей та психодуховних форм повсякденного життєзrealізування.

Результати зазначеного прикладного дослідження є актуальними для декількох споріднених наук чи галузей суспільного виробництва, зокрема: психології (педагогічної та вікової, психологічної герменевтики, психолінгвістики, психосемантики тощо), філософії освіти, психодидактики, педагогіки, освітології, видавничої справи, мовознавства і семіотики.

**Термін** реалізації програми дослідно-експериментальної роботи: 01.02.2014 – 31.08.2019 р.

#### **Етапи реалізації:**

##### **1. Підготовчо-аналітичний (01.02.2014 – 30.06.2014 р.)**

- здійснення критичного аналізу типових навчально-книжкових комплексів, що застосовуються у вітчизняних ЗОШ і проведення порівняльного аналізу їх сутнісних особливостей із закордонними аналогами;
- підбір літератури й проведення поліаспектного аналізу сучасних наукових досліджень з даної тематики;
- розробка методологічної план-карти наукового дослідження з окресленої проблематики;
- проведення категорійно-понятійного аналізу логіко-змістового поля предметного теоретизування;
- розробка і затвердження програми дослідно-експериментальної роботи за вищевказаною тематикою.

##### **2. Параметрично-концептуальний (01.07.2014 – 31.12.2014 р.)**

- здійснення порівняльного аналізу переваг і недоліків навчально-книжкових комплексів на паперовому та електронному носіях;
- побудова моделі змістових концентрів психологічного проектування ЕНKK (семіотика, психологічна герменевтика, психолінгвістика, психо-

семантика, психодидактика);

– обґрунтування психосемантичних інваріантів проектування (знак, слово, текст, мова, денотат, поняття, особистісний смисл, життєвий сенс, символ) змісту та структури навчальних книг для молодших школярів;

– понятійне визначення дефініції та параметричне окреслення сучасного ЕНКК.

### **3. Теоретико-методологічний (01.01.2015 – 31.12.2015 р.)**

– окреслення психолого-педагогічних завдань і функцій сучасних ЕНКК;

– обґрунтування структурної моделі інноваційного полікомпонентного електронного НКК;

– розробка ієрархізованої системи наукових принципів проектування змісту і структури ЕНКК і їх сутнісне наповнення;

– обґрунтування системи психодидактичних і методичних вимог до проектування та практичного використання ЕНКК;

– побудова інтегральної оргтехнологічної моделі та алгоритмів проектування ЕНКК як складного психодидактичного інструмента суб'єктів освітньої діяльності.

### **4. Інструментально-технологічний (01.01.2016 – 31.12.2016 р.)**

– окреслення основних періодів (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний) та етапів технології наукового проектування ЕНКК;

– безпосередня розробка п'яти авторських еталонних взірців ЕНКК з української мови для учнів молодшої ланки середньої загальноосвітньої школи;

– розробка дослідницького інструментарію для експертно-діагностичного визначення якості новостворених рукописів ЕНКК;

– розробка авторської психодіагностичної методики виявлення рівня зреалізування психологічного потенціалу школярів внаслідок їх взаємодії з макроструктурними компонентами ЕНКК.

### **5. Досвідно-експериментальний (01.01.2017 – 31.12.2018 р.)**

– проведення фахового експертного оцінювання якості новостворених примірників ЕНКК та їхнє доопрацювання;

– виявлення реальної ефективності розвиткової взаємодії учнів з ЕНКК в експериментальних класах початкової школи;

– апробування та експериментальне впровадження інноваційних ЕНКК у досвідну практику учителів-дослідників;

– розробка інструкційних матеріалів щодо процедурних особливостей фіксації та систематизації зібраних емпіричних матеріалів.

### **6. Узагальнювально-підсумковий (01.01.2019 – 31.12.2019 р.)**

– доопрацювання та корекція за результатами психолого-педагогічного експерименту системи психодидактичних процедур, технік і прийомів наукового проектування змісту та структури ЕНКК як основного освітнього інструментарію соціалізації молодшого покоління;

– формулювання *методичних рекомендацій* для педагогічних і науково-

педагогічних працівників щодо проектування та ефективного використання ЕНKK у ході навчально-виховного процесу;

– проведення науково-практичного семінару для вчителів загальноосвітніх шкіл інноваційного типу з проблематики запровадження ЕНKK у масову освітню практику;

– наукове узагальнення результатів експерименту, формулювання загальних висновків, оформлення заключного звіту про виконання дослідно-експериментальної роботи та опублікування статей, тез доповідей чи методичних рекомендацій, що висвітлюють основні результати дослідження з окресленої проблематики.

**База проведення експерименту.** Головною нею є початкова школа ліцею № 157 міста Києва.

**Опис наявного необхідного забезпечення експерименту.** Експеримент забезпечений організаційно, кадрово, науково-методично, психодидактично, матеріально-технічно.

**Пропозиції щодо змісту і термінів здійснення контролю за ходом експерименту.** Пропонується здійснювати регулярно, щопівроку та після завершення кожного етапу експерименту одночасно на двох управлінських рівнях: а) Управління освіти Оболонської районної у місті Києві державної адміністрації, б) адміністрації ліцею № 157 міста Києва.

1. *Гіряк А.Н.* Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивальної підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гіряк Андрій Несторович. – Тернопіль, 2007. – 289 с.

2. *Гіряк Г.С.* Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гіряк Галина Степанівна. – Ялта, 2013. – 313 с.

3. *Гуменюк О.Є.* Психологія впливу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

4. *Гуменюк О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта–Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

5. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

6. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Будова слова”, 3 клас: [додатк. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2009. – 52 с. – (Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів”, протокол №7 від 24.06.2009 року)

7. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Будова слова. Правопис”, 3 клас: [додатк. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2011. – 49 с. – (Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах”, протокол №6 від 22.06.2011 р.)

8. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Будова слова. Правопис префіксів”, 3 клас: [додатк. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2011. – 48 с. – (Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах”, протокол №6 від 22.06.2011 р.)

9. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Відмінювання іменників”, 4 клас: [додатк. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2011. – 40 с. – (Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах”, протокол №7 від 03.06.2010 р.)

10. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Правопис іменників”, 4 клас: [додатк. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2011. – 56 с. –

(Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах”, протокол №7 від 03.06.2010 р.)

11. *Козлова Т.* Розвивальна книжка з української мови до розділу “Слово. Значення слова”, 3 клас: [доп. навч. пос.]; за наук. ред. А.В. Фурмана. – К.: Ліцей №157, 2009. – 52 с. – (Отримав гриф МОН “Схвалено для використання у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів”, протокол №7 від 24.06.2009 року)

12. *Козлова Т.* Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання / Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2007. – №2. – С. 103–108.

13. *Костенко В.* Майбутнє належить інтелектуалам / Віктор Костенко // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 4–5.

14. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. – 1977. – №2. – 80 с.

15. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.

16. Освітні сценарії. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії / За ред. проф. А.В. Фурмана. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.

17. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / А.В. Фурман. – Тернопіль: ІСО, 2006. – 86 с.

18. *Фурман А.В.* Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 44 с.

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

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

21. *Фурман А.В.* Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. – 40 с.

22. *Фурман А.* Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–163.

23. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: [2-е наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, 2011. – 168 с.

24. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.

25. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 123–159.

26. *Фурман А.В.* Теорія і практика розвивального підручника [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

27. *Фурман А.В.* Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

28. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: Аналіз пошуку / Анатолій В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.

29. *Фурман А.В., Гіряк А.Н.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гіряк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.

30. *Фурман А.В., Гіряк Г.С., Гіряк А.Н.* Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Галина Гіряк, Андрій Гіряк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2012. – 328 с.

31. *Фурман А.В., Гуменюк О.С.* Психологія Я-концепції: [навчальний посібник] / А.В. Фурман, О.С. Гуменюк. – Львів:Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

32. *Фурман А., Козлова Т.* Принципи та методика розробки освітніх сценаріїв у системі модульно-розвивального навчання (наукова програма та ефективність її виконання) / Анатолій В. Фурман, Тамара Козлова // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 17–31.

33. *Фурман А.В., Козлова Т.* Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання / Анатолій В. Фурман, Тамара Козлова // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 201–204.

34. *Фурман А.В., Костенко В.І.* Школа віри: програма дослідно-експериментальної роботи / А.В. Фурман, В.І. Костенко. – К.: Рада, 1996. – 47 с.

## ПСИХОСУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

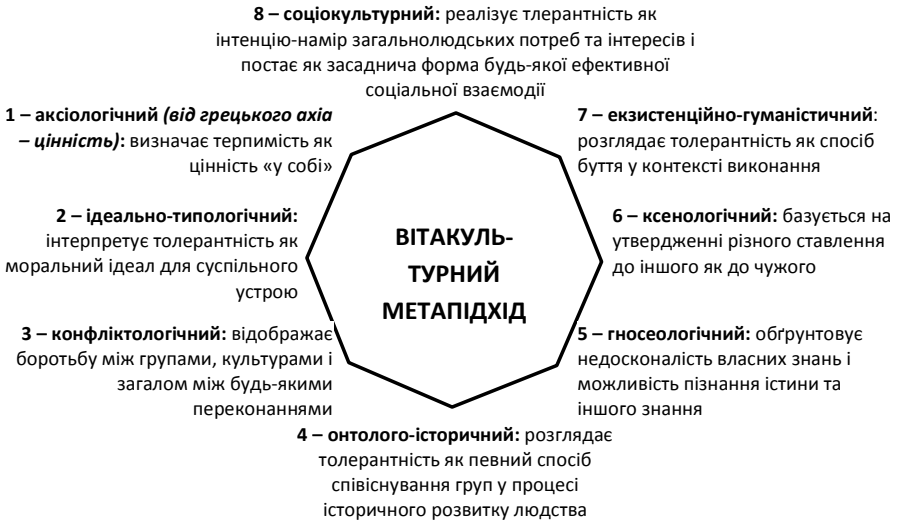
Ольга ШАЮК

*У статті проаналізована толерантність як методологічна категорія в аспекті аксіологічних інтерпретацій, передусім як дієва здатність до терпимості, милосердя, любові і як характеристика високої зрілості ціннісно-сислової сфери людини як особистості та індивідуальності. Зокрема, виділені такі її ознаки-риси, як цінність, співіснування, подолання, терпимість, безконфліктність, визнання за іншими права на володіння істиною, активна позиція, основа для духовного зростання.*

Наявний калейдоскоп визначень того, що являє собою явище толерантності, і який зміст поняття, що описує це явище, вказує на те, що саме толерантність потребує комплексного аналізу і як явище-риси, і як методологічна категорія. Звідси очевидно, що в сучасній науковій літературі існує багато підходів до вивчення феномену толерантності, кожен із яких містить психологічну складову як найбільш значущу для його розвитково-функціональної наявності, реального уможливлення [див. 12].

Одним із основних методологічних орієнтирів на сьогодні і водночас найбільш поширеним у пізнанні онтофеноменологічної данності толерантності, на наш погляд [14], є аксіологічний (рис.), а відтак і аксіопсихологічний [7]. І це цілком логічно, адже толерантність в усі часи вважалась однією із основних цінностей суспільства й передумовою розвитку конструктивних людських контактів на різних рівнях. Однак, відстежуючи процес становлення толерантності, дослідники відмічають, що раніше, а саме в епоху Середньовіччя, вона була радше інструментом запобігання конфліктів, а не “цінністю у собі”. Перехід від інструментального до ціннісного її розуміння відбувся в епоху Реформації [13]. Цьому сприяли зміни в духовних парадигмах того часу, а саме зміни у розумінні взаємин між людиною та соціумом і різними соціальними групами, які спричинили постановку проблеми індивідуальності та невідчужуваності права на життя і пошуку кожною людиною власного шляху до істини, як і права на помилку. Ці зміни стали підставою перших офіційних декларацій принципів толерантності, прийнятих ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року [5].

Нині аксіологічний підхід до толерантності головно визначається спрямуванням глобального розвитку цивілізації в напрямку переходу від культури насильства до культури миру та злагоди й цілком природно



**Рис. Основні методологічні підходи до обґрунтування толерантності у соціокультурному контексті**

передбачає утвердження в міжнародному співтоваристві принципово нової парадигми. “Толерантність як цінність базується не на протистоянні, а на співіснуванні з іншим, не на запереченні, а на визнанні іншого, не на покірній терпеливості до насильства, а на його подоланні” [7, с. 178].

І все ж, незважаючи на досить тривалу історію утвердження ціннісного підходу до розуміння цього явища, сама вагомість толерантності сьогодні вже сприймається не так однозначно. А тому в науковій літературі, особливо західній, не припиняються дискусії з цього приводу. Принаймні виділяють два погляди – комунітаризм і теорію відмінностей, які обстоюються головним чином постмодерністами та феміністами. Комунітаристи апелюють до толерантності через зруйнування традиційних для соціуму цінностей, а прихильники теорії відмінностей вважають, що толерантність як вартість вижила себе, і причину цього вони вбачають у “плюралізмі цінностей”, який, мовляв, унеможливило будь-який консенсус чи злагоду в суспільстві. Отож виняткова значущість толерантності заперечується, немов вона не відповідає традиційним цінностям тієї чи іншої культури [6].

Зокрема, один із теоретиків цього напрямку, П. Ніколсон, вважає, що “толерантність є чеснота утримання від використання сили для втручання в думку чи дію іншого, якщо б вони й відхилились у чомусь важливому від думки чи дії суб’єкта толерантності, причому навіть тоді, коли останній морально з ними не згоден” [9, с. 3]. Відтак науковець бачить у толерантності безперечне благо й особливу добродієність кращих людей та суспільств,

закликає до її примноження в нашому недосконалому світі.

Загалом ціннісні важелі пронизують проблему толерантності у розвідках багатьох німецьких учених. Так, І. Бубіс витлумачує толерантність (Toleranz) як терпимість (Duldung), яку сильніший виявляє стосовно релігії, світогляду, походження, національності, кольору шкіри та історії іншої, більш слабкої людини, і характеризує її як основоположну цінність демократичного суспільства [17]. Це підтверджується фундаментальним методологічним дослідженням толерантності А. В. Фурмана, де у вигляді двох формул подано закон четвєртинного спричинення толерантності, який формується так: толерантність людини, групи, етнічного, національного чи расового загалу прямо пропорційна порозумінню і терпимості, котрі їм реально властиві, й обернено пропорційна неповазі та агресії, до яких вони вдаються у своєму багатопроблемному повсякденні [12]:

**Толерантність** = (порозуміння, терпимість / неповага, агресія),  
або:

**Толерантність** = (порозуміння/неповага • терпимість/агресія).

Серед характеристик толерантності як загальнолюдської цінності зустрічаються і роздуми про толерантність як цінність конкретної держави, нації, міжцивілізаційних відносин, де вона розглядається як феномен людської суб'єктивності і являє собою окремий вид реальності, особливий вид ковітального буття. “Феноменологічний опис толерантності – це опис “буття-у-свідомості” як абсолютно специфічного “буття-в...” [2].

Заналогічних позицій характеризує толерантність український дослідник Є. Бистрицький. Наголошуючи на кризі класичного та модерного підходів до толерантності, він висновує, що за сучасних умов толерантність означає можливість знаходження у ситуації паралельного співіснування з усім інакшим. Так визначаючи толерантність, науковець указує на культурні світи індивідів, тобто на локальний спосіб буття людей, на їхню повсякденність, яка максимально визначає їх поведінку та зв'язки у суспільстві, – особисті переживання, розуміння сенсу життя, почуття страху й т. ін. [1]. Ось чому міжнаціональні й етнокультурні зіткнення в країнах СНД після розпаду СРСР, як і в інших частинах світу, треба розглядати, на його думку, глибше – як конфлікти культурних світів життя, різних способів буття людей. Додамо, що представник одного із визнаних напрямів філософії ХХ ст. – феноменології – Е. Гуссерль теж досліджує толерантність залежно від культури, й у зв'язку з цим доводить, що будь-яка стриманість у власних діях виявляється принципово залежною від значень тієї культури, котра є персоналізованим життєвим світом (Lebenswelt) [3].

Відмітимо також той факт, що толерантність як цінність важлива у тому відношенні, що їй притаманна активна позиція у ставленні до чужого-іншого. Більшість авторів, котрі пишуть про толерантність, указують на її сутнісну несхожість з індивергентизмом. Так, А. Погодіна, підкреслюючи виняткову вагомість толерантності в активному ставленні до іншого, заявляє,

що толерантність – категорія далеко не пасивна, адже це не тільки повага інших за відсутності своїх власних цінностей, але й категорія активна, що передбачає розширення кола особистісних орієнтацій шляхом позитивної взаємодії з іншим [10].

На активний характер толерантності вказує й П. Гарнсей, констатує, що її не можна плутати з індіферентністю, апатією чи пасивною поступливістю [16]. Натомість Б. Уільямс вважає, що саме тому, що толерантність “тягне за собою напруження між відданістю своїм поглядам і визнанням переконань інших, то вона нетотожна втомі чи просто байдужості” [11, с. 10]. Подібні думки висловлює Г. Дж. Далкаурт: “Толерантність потрібно відрізняти від індіферентності, яка допускає щось лише через те, що вважає це неважливим” [15, с. 11]. Воднораз підкреслимо, що саме з активної позиції декларується толерантність ЮНЕСКО. “Толерантність – це не поступка, поблажливість чи потурання. Толерантність – це передусім активна позиція, яка формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. У жодному разі вона не може бути виправданням посягання на ці основні цінності, котрі повинні виявляти кожна людина, групи людей та держави” [4, с. 3].

Отже, толерантність у рамках аксіологічного підходу визначається як дієва здатність до терпимості, милосердя, любові і як характеристика високої зрілості ціннісно-сислової сфери людини як особистості та індивідуальності. Відтак зазначений аспект дослідження дає змогу виділити такі її ознаки, як цінність, співіснування, подолання, терпимість, безконфліктність, визнання за іншими права на володіння істиною, активна позиція, основа для духовного зростання.

1. *Бистрицький Є.* Конфлікт культур і філософія толерантності / Євген Бистрицький // Політична думка / гол. ред. Є. Бистрицький. – 1997. – №1. – С. 130–150.
2. *Бодрилин А.П.* Проблема толерантності в свете учения о ценностях / А.П. Бодрилин // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия : Философия. – 1999. – №1. – С. 111–125.
3. *Гуссерль Э.* Феноменологическая психология. Амстердамские доклады / Э. Гуссерль – 1962. – Режим доступа : <http://philosophy.globala.ru/idx/841.html>
4. Декларация принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 2–4.
5. Довгополова О.А. Веротерпимость в средние века (историко-теоретический анализ) / О.А. Довгополова. – Одесса : Полис, 1997. – 38 с.
6. *Дробижева Л.* Социальные аспекты этнокультурной толерантности / Леокадия Михайловна Дробижева // Женщина плюс / глав. ред. И. Рыльникова. – 2002. – №1. – С. 12–14.
7. *Капто А. С.* Толерантность в контексте концепции “Культура мира” / А. С. Капто // Безопасность Евразии. – 2001. – №1. – С. 175–181.
8. *Карпенко З.С.* Аксіологічна психологія особистості: [монографія]; [текст] / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
9. *Матраверс М.Д.* Проблема толерантности в англо-американской философии / М.Д. Матраверс // Толерантность : материалы летней школы молодых учёных “Россия – Запад : философские основания социокультурной толерантности”. Екатеринбург ; под ред. М.Б. Хомякова ; ч. 1. – Екатеринбург : Изд-во Уральск. у-та, 2001. – С. 3–21.
10. *Погодина А.А.* Проблема толерантности в современном мире. / А.А. Погодина // Педагогический вестник. – № 2. – Режим доступа : [http://vestnik.uspu.org/?page=2002\\_2](http://vestnik.uspu.org/?page=2002_2)



11. Уильямс Б. Нескладная добродетель / Б. Уильямс // Курьер ЮНЕСКО. – 1992. – № 6. – С. 10.
12. Фурман А.В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проект) / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 6-20.
13. Шалин В.В. Толерантность (культурная норма и политическая необходимость) / В.В. Шалин. – Краснодар : Периодика Кубани, 2000. – 256 с.
14. Шаюк О.Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів : дис. на здобуття вчен. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ольга Ярославівна Шаюк. – Хмельницький, 2012. – 215 с.
15. Dalcourt G.J. Tolerance / G.J. Dalcourt. – New Catholic University of America Press, 1967. – 137 p.
16. Garnsey P. Religious toleration in classical antiquity / P. Garnsey // Persecution and toleration. – Padstow :T. J. Press add., 1984. – P. 1-12
17. Rosenbach M. Tugenden oder Werte? Toleranz – Kardinaltugend der Demokratie / M. Rosenbach. – <http://bebis.cidsnet.de/weierbildung-sps/allgemein/bausteine/erziehung.Werte-Erziehung/Toleranz/htm>

## ПСИХОДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Лілія РЕБУХА,  
Ольга МИСЬКІВ

*Підвищення ефективності психодидактичного проектування змісту навчального матеріалу у вищому навчальному закладі перетворює повсякденну практику на більш організовану та керовану, психосоціально узмістовлює її перебіг і забезпечує чітке передбачування результатів кожного з етапів освітнього практикування. Зокрема, охарактеризовані сутність та етапи проектування освітнього змісту в теорії і практиці модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-рефлексивний, духовно-креативний), а також окреслені психолого-педагогічні умови актуалізації цього змісту у свідомості і самосвідомості студента як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.*

Сьогодні освіта є основою розвитку особистості, нації, держави. Вона є запорукою майбутнього України. Впроваджуючи інновації, ВНЗ повинні дотримуватися принципу “змінюватися назустріч змінам” [1, с. 102].

Для успішного формування освітнього змісту ВНЗ важлива роль відводиться викладачу як організатору освітнього процесу і студенту як активному його учаснику [8, с. 123]. Підготовка педагогічного персоналу охоплює



*Рис. Фази психологічного проектування освітнього змісту навчальних дисциплін у ВНЗ*

певний набір взаємопов'язаних знань викладача з *вікової психології, педагогічної майстерності, методології проектування дисципліни та комунікативного управління*. Вона охоплює ефективну соціальну взаємодію, професійну самореалізацію і самоствердження, внутрішню свободу і духовне зростання, гуманне творення соціального довкілля і власного Я.

Діяльність викладача-професіонала у сфері освіти залежить від типу освітньої системи [3; 8; 9]. У нашому розумінні конкретною соціально організованою формою втілення інноваційної освіти у студентській аудиторії є *модульно-розвивальна система навчання* (автор А.В. Фурман), яка відрізняється від лекційно-семінарської та кредитно-модульної як науково-парадигмальним змістом, так і психолого-педагогічним наповненням [7, с. 138–141]. Метою цієї освітньої моделі є підготовка громадянина-творця, котрий здатний до конструктивної поведінки і конструктивної участі в громадянському житті етносу і нації на засадах гуманізму та демократії. Для модульно-розвивального навчання характерною є система інноваційного програмово-методичного забезпечення – основа організованого навчально-виховного процесу та соціально-культурно-психологічного зростання особистості, яку успішно може використати викладач у своїй щоденній професійній діяльності [8, с. 124]. Для цього він щонайперше має по-новому спроектувати і сконструювати навчальний матеріал, домогтися освітнього змістового наповнення дисципліни як згармонування навчальної інформації, наукових знань і власне освітнього змісту (*рис.*). Дві перші фази психодидактичного проектування змісту навчальної дисципліни характерні для традиційних систем освіти, дві наступні – для інноваційної, модульно-розвивальної.

Освітні системи, які керуються традиційною пізнавально-інформаційною парадигмою, не потребують диференціації змісту соціальних взаємин викладача і студентів, а тому їх не цікавлять зв'язки між сутнісними компонен-

тами їхньої освітньої діяльності. Це слідує із *самої сутності навчальної дисципліни*, в якому домінує науково-предметний зміст, котрий знаходиться за межами педагогічної розвивальної взаємодії. Викладачу за таких умов не треба бути ані досвідченим педагогом, ані професійним психологом. Він має бути знавцем конкретної науки, а відтак і наукової дисципліни. Водночас від студента не вимагається внутрішньої вмотивованості освітньої діяльності, йому лише варто володіти солідним обсягом знань, які часто можуть бути поверховими і формальними.

Зазначений освітній процес втрачає гуманне, високотолерантне призначення, коли організується за традиційною схемою: актуалізація опорних знань – викладення нового матеріалу – запам'ятовування шляхом повторення здобутих знань – закріплення за допомогою вправ – підсумковий контроль і суб'єктивне оцінювання навчальних досягнень студента. І все це досягається незважаючи на те, що педагогічна технологія освоєння навчального матеріалу має велике наукове підґрунтя, передусім спирається на теоретичні засади відбору дидактичного і навчального матеріалу, психологічні теорії засвоєння знань та поетапного формування умінь [див. критику 1–5; 8].

Докладний теоретичний аналіз змістового підґрунтя традиційної та інноваційної систем освіти за сукупністю параметрів здійснив А.В. Фурман, який вказав на їх сутнісні відмінності у парадигмальних підходах щодо організації навчання [8, с. 127]. Небезпідставно стверджується, що ці системи освіти різні за спрямуванням, обсягом, структурою і складністю *наукового проектування та реалізації змісту навчання у ВНЗ*. Саме впроваджена освітня модель, як зазначає науковець, задає зміст та умови програмово-методичного забезпечення навчально-виховного процесу і можливості його використання для руху вперед” [8, с. 125]. Інноваційне забезпечення – першооснова змістової трансформації традиційної системи у модульно-розвивальну, що в кінцевому підсумку оптимізує психосоціальне зростання та культурний розвиток особистості студента і викладача [див. 8; 10; 11].

Концептуально етапи психодидактичного проектування та конструювання змісту навчальної дисципліни у ВНЗ розкриває *модель повного функціонального циклу освітнього процесу*, який складається з чотирьох періодів, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсуму [2; 5; 9–10]. Так, робота викладача над *навчальним матеріалом* (див. рис.) на першому, *інформаційно-пізнавальному*, періоді дає змогу визначити основну та додаткову мету курсу, що передбачає освоєння технік його конструювання, відбір основи і змісту навчальної дисципліни, оперативність та мобільність у розгортанні змістових модулів. Останні, разом із формою-модулем, входять до структури навчального модуля та уможливають навчальний процес як власне модульно-розвивальний [9, с. 6]. Отож викладачу надважливо домогтися такого змістового наповнення навчального курсу, щоб його сутність становили понятійно-категорійний апарат, знакова, текстова і ло-

гічна побудова дисципліни, теоретичні моделі, моделі-трансляції і мисле-комунікації, техніки і способи роботи студентів над освітнім змістом.

Наукове проектування змісту *навчального матеріалу* реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань, коли первинно проектується соціально-розвивальна взаємодія у студентській аудиторії, її зміст, форми, методи і засоби, а не навчальний (об'єктивний) матеріал як змістовий масив знань, умінь і навичок. Відмітимо, що саме на першому етапі викладачем організовується первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення освітнього змісту модульно-розвивальної навчальної взаємодії.

На другому етапі психодидактичного проектування та конструювання навчального курсу викладач організовує роботу таким чином, що студенти отримують таку *наукову інформацію*, яка підлягає опрацюванню та охоплює знання, накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки), а також знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій. Така інформація задіюється до освітньої діяльності, містить вміння використовувати їх на практиці відповідно до особистісного досвіду наступників [3, с. 33–37] та розгортається від їх *інформаційно-пізнавальної активності до нормативно-регуляційної* [8]. Норми дотримуються у ситуаціях соціальної взаємодії, порозуміння і взаємодопомоги. В результаті таким чином упорядкована інноваційна освітня модель реалізує досконалий соціальний механізм системного впливу навчання (організованого довкілля) на особистість студентської юні.

На третьому етапі психодидактичного проектування та конструювання навчальної дисципліни як у студента, так і у викладача, оновлюються здобуті *наукові знання* (див. рис.). Їх формування відбувається впродовж двох попередніх періодів освітнього циклу і завершується у третьому – *ціннісно-рефлексивному*. Процес їх виникнення і добування характеризується системністю і структурованістю. Це головне знання про еталонне, вершинне, найдосконаліше, тобто про те, що повинно бути за найкращих умов чи обставин [6, с. 158]. Його розуміння передбачає знаходження адекватних термінів і понять для найменування і пояснення миследіяльно упредметнених станів, процесів, властивостей, тенденцій. Відтак за умов функціонування навчального модуля студент та викладач збагачують свої знання шляхом проектування та конструювання нових понять, схем, моделей, концепцій, розв'язують раніше поставлені проблеми й тим самим удосконалюють себе. Вони обстоюються їхніми особистостями у формі ідеалів і цінностей у процесі повсякденного життєзреалізування та культуротворення.

Проведення заздальгідь сконструйованих занять у ВНЗ, які взаємодоповнюють знання, уміння, норми, навички, цінності, смисли і психодуховні форми у різних способах кодування інформації – це не тільки принциповий варіант реалізації інноваційної моделі навчання, а й орієнтація на тактику розгортання розвивальних взаємин у системі “викладач – студенти”. Саме

у такий спосіб спроектоване заняття становить універсальний психодидактичний інструмент налагодження реальної полідіалогічної і полісміслової взаємодії у ВНЗівській аудиторії. Як зазначає А.В. Фурман, “актуалізація в наступників процесів-механізмів *означення й осмислення* різних культурних кодів спричиняє перебіг не стільки навчання як освоєння знань, норм і цінностей, скільки їх багатосферний розвиток у наступності оптимального зростання розумового, соціального, екзистенційного і духовного потенціалу” [6, с. 181]. У такий спосіб зовнішнє навчання переходить у самоучіння і саморозвиток, відбувається творення себе, взаємин, довілля, що й формує освітній зміст модульно-розвивального навчання.

Четвертий етап психодидактичного проектування і конструювання навчального курсу відповідає *духовно-креативному* періоду функціонування цілісного освітнього циклу. Саме він спричиняє відбір *освітнього змісту* як інтегрованого соціокультурного утворення модульно-розвивальної освітньої системи. Його реалізація зумовлена інноваційним програмово-методичним забезпеченням (граф-схеми, змістові матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості студента) та збагачує (значеннями, смислами, психоформами, мислещемами тощо) ментальний досвід студента під час його культурної, соціально продуктивної діяльності [8; 10; 11]. На цьому етапі викладачем проектується навчальна дисципліна як довершена гармонійність психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів освітнього змісту. В осередді його проектування знаходяться психодуховний світ студента, його природний, інтелектуальний, соціальний і духовний потенціал, який повно реалізується в освітньому просторі паритетної розвивальної взаємодії із викладачем та іншими студентами.

Примітно, що просторова організація освітнього змісту кожного модульно-розвивального заняття дає змогу наступникові вільно обирати стратегії, методи і прийоми активної взаємодії не просто з навчальним матеріалом, а з добре структурованим освітнім змістом. При цьому студент завжди має змогу орієнтуватися на власний ментальний досвід, пізнавальні інтереси та особистісні завдання самореалізації. Набутий у такий спосіб освітній і культурний досвід є для нього не стільки інформаційним багажем, скільки внутрішнім чинником самоактивності і самовдосконалення [10, с. 71].

Отже, задля підвищення ефективності навчальних курсів професорсько-викладацький склад ВНЗ має оволодіти стратегією, тактикою, технікою і досвідом конструкторсько-проектувальної діяльності психодидактичного формату, котра перетворює повсякденну освітню практику на більш організовану та керовану, психологічно оптимізує її перебіг і забезпечує чітке передбачування результатів кожного з етапів навчального практикування. Використання програмово-методичних засобів модульно-розвивального типу навчання дає змогу викладачу повно реалізувати *основні механізми*

*культурного утвердження людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму під час розгортання інноваційної освітньої технології – занурення студента в найзмістовніші пласти загальнолюдського досвіду і вивільнення його від обмежень і впливів довкілля, стимулюючи й окультурюючи психосоціальний розвиток кожного.*

1. *Гаращук О., Куценко В., Содоль І.* Вдосконалення парадигми розвитку вищої освіти в контексті розбудови інноваційної економіки / О. Гаращук, В. Куценко, І. Содоль // Вища освіта України. – 2013. – №2. – С. 102–108.

2. *Гуменюк О.* Я-концепція у плінні соціального довкілля / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 125–143.

3. *Калин К.* Феномен информации и философские основы информатики / К. Калин // ВВШ. – 2003. – №11. – С. 33–37.

4. *Мясоед П.А.* О системах психологического знания (анализ новых учебников по психологии) / П. Мясоед // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 55–64.

5. *Надвичична Т.* Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу в психології / Тетяна Надвичична // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 63–87.

6. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Ялта; Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.

7. *Фурман А.* Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем навчання / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №4. – С. 137–164.

8. *Фурман А.* Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – №3. – С. 120–156.

9. *Фурман А.В.* Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 4–22.

10. *Фурман А.В.* Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Андрій Несторович Гіряк. – Тернопіль: Економічна думка, 2009. – 312 с.

11. *Фурман А.В.* Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Галина Степанівна Гіряк, Андрій Несторович Гіряк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2012. – 328 с.

## ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ

**Анатолій А. ФУРМАН**

*Питання регуляції професійних відносин гуманістичного спрямування є одним із центральних у соціопсихологічних науках, які покликані не тільки досліджувати природу суспільних явищ і пояснювати закономірності протікання усіх соціальних процесів, але й сприяти їхній позитивній трансформації. В умовах радикальної зміни сучасного світу й модернізації українського суспільства професійна компетентність соціального працівника як транслятора етики і*

*культури довілля заслуговує особливої уваги і наукового осмислення, перш за все теоретико-методологічного. Доведено, що вона має складну структуру, свої стадії та змістові рівні розвитку від первинних упредметнень і форм до надскладних, досконалих, креативних. Аргументовано виняткове значення цілеспрямованого формування у студентів упродовж навчання у ВНЗ соціального мислення, яке дасть змогу молодому фахівцеві в майбутньому не лише швидко адаптуватися до вимог професійного довілля, а й успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення.*

Терміном “професіоналізм” у сучасній літературі позначають сукупність елементів, які відображають високу продуктивність фахової діяльності, володіння спеціалістом системою певних знань, умінь і навичок [3], а також норм, цінностей, смислів і типів методологічного мислення [9]. Поняття “професіоналізм” може трактуватися у двох змістових вимірах: а) нормативному (сукупність особистісних характеристик особи, потрібних для успішного виконання роботи), б) реальному (оволодіння людиною низкою значущих психологічних рис) [4]. Визначаючи професіоналізм як якісну характеристику суб'єкта діяльності, Н.В. Кузьміна обґрунтовує три його загальні ознаки: а) наявність спеціальних знань про цілі, зміст, об'єкт і засоби діяльності; б) оперування спеціалізованими вміннями на всіх етапах здійснення конкретних операцій; в) фахові особистісні характеристики, що дозволяють найбільш ефективно здійснювати процес діяльності й одержувати очікувані результати [2]. В.О. Сластьонін виділяє наступні загальні якості справжнього професіонала: а) життєстійкість (стресова стійкість), б) швидка адаптація в новому соціальному середовищі, в) високий рівень особистісних домагань (вимог до себе) [3]. Дж. Равен у своїх дослідженнях підкреслює важливість таких фахових характеристик, як: а) дієвість, ініціативність і заповзятість спеціаліста, б) масштабність мислення, в) готовність до вирішення нестандартних проблем, г) уміння спілкуватися з людьми [5].

До цього набору різночинних складників ефективного професіонала А.В. Фурман додає першочергову сформованість у випускників ВНЗ “чітко у змістовленого типу мислення, котрий у рамках обраного фаху в майбутньому даватиме йому змогу, спираючись на привласнену знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення. Конкретизація цієї вихідної тези пов'язана з очевидним: якість професійної освіти у результаті виконання конкретним університетом відповідних ОПП та ОКР визначається головним – повнотою сформованості у його випускників адекватного для їх фаху мислення, тобто для майбутніх фінансистів, бухгалтерів і банкірів – економічного мислення, для інженерів

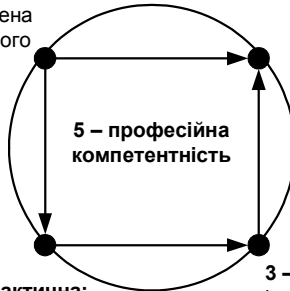
та операторів – технічного мислення, для суддів, адвокатів та інших правників – *юридичного мислення*, для соціальних працівників – *соціального мислення* і т. ін. У будь-якому разі мовиться не стільки про пристосування молодого, а тим більше досвідченого, спеціаліста до умов буденної професійної діяльності, скільки про адаптування окремого професійного довілля до принципів і вимог життєдіяльності цього спеціаліста як компетентної, креативної та відповідальної особистості, котра добре знає і глибоко рефлексує те, *що, як, чому і для чого* вона робить свою справу” [9, с. 8].

Сьогодні у сфері фахового становлення особистості все більше застосовується термін “компетентність”. Якщо раніше кваліфікаційна характеристика спеціаліста передбачала тільки перелік знань, певних умінь і навичок, то зараз до неї додається компетентність як інтегральна характерологічна складова особистості. У вітчизняних дослідженнях компетентність розглядається як властивість або сукупність рис спеціаліста, який практично забезпечує виконання фізичних, психічних та духовних вимог до певної професії. *Професійна компетентність* як соціокультурне явище – це інтегральна цілісність особистісних якостей і рис фахівця, що передбачає наявність певного рівня знань і умінь, масштабності поглядів і переконань, вірувань і цінностей, суспільних домагань і норм ситуаційного вчинення, які сукупно сприяють досягненню цілей конкретного виду діяльності [1]. Компетентність також трактується як система компетенцій, у тому числі і як наявність знань і досвіду, потрібних для ефективної праці у тій чи іншій предметній сфері суспільного виробництва [3]. Сутнісно компетенція – це спроможність фахівця вирішувати певний клас професійних завдань, хоча інколи – набір формально зафіксованих вимог до його особистісних, професійних рис-якостей. Згідно з європейською системою кваліфікацій, до покомпонентного набору професійної компетентності належить чотири основні складові (*див. рис.*).

Відтак компетентність розуміється як інтегративне соціокультурне явище, що ґрунтується на здатності людини самостійно застосовувати в конкретному професійному контексті різні елементи знань, умінь, норм і цінностей задля особистого духовного збагачення і трансляції самісно опрацьованої психокультури у довіллі як локалізованому соціумі. Освоєння певного рівня компетенцій розглядається як здатність особистості використовувати і поєднувати власні здобутки і фахові спроможності залежно від мінливості вимог до конкретної професійної ситуації, ситуаційної проблеми чи завдання [8]. Компетентність також охоплює такі сфери професійного знання: 1) предметну (понятійне, теоретичне, академічне знання та оперування ним на рівні рефлексивного розуміння); 2) діяльну (практичне й оперативне застосування знань у конкретних професійних ситуаціях повсякдення); 3) прогностичну (знання як невід’ємна частина способу мислення з урахуванням соціальної значущості і наслідків їх цілеспрямованого застосування) [1].



**1 – когнітивна:** розвинена здатність до професійного розуміння і мислення



**4 – етико-соціальна:** розвинене на рівні мистецтва вміння толерантної взаємодії особистості як у ділових, професійних, так і неформальних стосунках з іншими людьми

**2 – функціонально-практична:** здібності, знання, норми, цінності і смисли ефективно застосовувати у професійному повсякденні

**3 – особистісна:** внутрішня інтеграція благодатних характерологічних рис, у тому числі й позитивна Я-концепція, професіонала

*Рис. Основні складові професійної компетентності*

Серед вимог до фахівця із соціальної роботи науковці здебільшого виділяють загально- та спеціалізовано професійні. До перших належать: а) здатність використовувати знання, уміння й навички у царині теорії і практики соціальних забезпечення і допомоги; б) спроможність планувати та реалізовувати відповідні заходи у сфері соціальної підтримки та допомоги; в) здатність до плідної комунікації у професійній сфері, навички роботи в команді та ін. Водночас особливе значення тут мають гармонійно збалансовані особистісні складові – інформаційна, комунікаційна та культурна, які розглядаються як категорії у формуванні фахівців соціально-психологічного спрямування [7].

Сучасні фахові вимоги до соціального працівника покликані насамперед оптимізувати його взаємодію із локалізованим суспільним загалом, вимагають від нього високого рівня компетентності і певного набору спеціалізованих професійних рис. Такими вимогами, зокрема, є: а) готовність до постійної самоосвіти, модернізації професійної кваліфікації, високого рівня комунікацій, дій у нестандартних ситуаціях; б) здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення, самоуправління поведінкою і діяльністю; в) навички роботи з різними джерелами інформації (безпосередній контакт з клієнтом, його родичами і близьким та робочим оточенням); г) ефективна поведінка в умовах дії стресогенних факторів, у середовищі непорозумінь чи певної міри недовіри з боку клієнта тощо [6].

Діагностика психологічних особливостей соціального працівника у сфері професійного становлення повинна охоплювати принаймні чотири процедури: 1) вивчення особистісної спрямованості, яка виявляє цілісну систему професійних орієнтирів (домагань) індивідуальності; 2) поліметричне розпізнавання процесів і рівнів психосоціального розвитку, що у взаємо-

доповненні визначають скерованість і вмотивованість професійних зусиль; 3) дослідження її життєвих цілей, рівнів свідомості й самосвідомості; 4) післядійове переосмислення й оцінка коректності поведінки та ефективності професійної діяльності [3].

Професіоналізм соціального працівника у психозмістовому вимірі слушно розглядати як покликання, пов'язане з успішною, ефективною і продуктивною його діяльністю, що формується у взаємодоповненні стилю життя, фахових взаємин з довкіллям, самоосвіти і психокультури. Акмеологічний підхід вбачає у сформованості соціокультурного компонента особистості головну складову професіоналізму [2], від якої причинно залежні інші (погляди, установки, переконання, домагання тощо). Зокрема, акмеологічна концепція Е.Ф. Зеєра [2] означає “життєвий шлях” професіонала як єдність п'яти стадій: а) оптація – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей; б) фахова підготовка – надбання професійних знань, норм, цінностей, навичок і вмінь; в) професійна адаптація – самовизначення, освоєння соціальної ролі, формування фахових якостей і досвіду; г) професіоналізація – формування позицій, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов'язків; д) професійна майстерність – оптимальна реалізація особистості у фаховій діяльності. На основі акмеологічної теорії О.Р. Фонарьов [6] змістовно обґрунтував процес професіоналізації особистості у взаємодоповненні чотирьох стадій (*див. табл.*).

Відповідно до раніше сформульованих нами основних концептуальних положень [7], критеріями ефективної реалізації особистістю соціального працівника власного професійного потенціалу у взаємозв'язку із його фаховим становленням є: а) *професійна спрямованість* (адекватність і повнота уявлень про роботу, ступінь усвідомлення, стійкість і чіткість професійних цілей, узгодженість життєвих і кар'єрних намірів); б) *соціальна активність* (уміння долучатися до нових соціальних груп, здатність до адекватної оцінки повсякденних ситуацій, високий рівень загальної життєдіяльності, потреба в самоактуалізації, соціально-психологічна грамотність); в) *особистісна саморегуляція* (розвиненість процесів рефлексії, толерантне ставлення до труднощів і здатність їх успішно долати, мобільність застосування на практиці здібностей і умінь, відповідальність як внутрішній стрижень регуляції поведінки); г) *соціально-етичні домагання* (здатність вільно визначатися у мінливому просторі цінностей, світогляд, який ґрунтується на суспільних ідеалах); д) *соціально-рольова компетентність* (виконання широкого діапазону соціальних функцій, ролей і статусів, активний характер і цілісність соціокультурних позицій).

Водночас щойно розставлені методологічні акценти у висвітленні піднятої проблематики цілком вписуються у теоретичний формат *вітакультурного погляду на світ професійного становлення особистості*, що освоюється в останнє десятиліття А.В. Фурманом (див. хоча б усі випуски методологічного альманаху “Вітакультурний млин”). А це означає, що для

**Стадії та змістовні рівні професіоналізації фахівця  
соціогуманітарної сфери**

№ п/п	Стадії професійного розвитку	Змістовні рівні
1	Підготовча або орієнтувально-накопичувальна	Професійно орієнтовний та базово-понятійний – орієнтування у професії, у її понятійному просторі накопичення знань та мисленнєвих умінь професійно-особистісного самовизначення – зумовлює можливість прогнозування продуктивності праці
2	Адаптаційна або імітаційно-приспосувальна	приспосовання та імітаційного запозичення технік і технологій мислення і діяльності стереотипізації, універсалізації та адаптаційно-професійного становлення – саморегуляції професійних стратегій діяльності фахової стагнації та стабілізації стереотипів – приспосовання власного потенціалу до вимог професійного середовища
3	Потенційна або системно-ресурсна	рефлексивного усвідомлення своїх ресурсних можливостей системопізнавального усвідомлення множини прийомів та засобів саморегуляції мислення і діяльності системоутворювальний – самообілізації, самопідтримки, самокорекції, саморегуляції
4	Творчо-актуалізаційна, продуктивно-реалізаційна або миследіяльна	інтегративний – рефлексивного та індивідуально-особистісного самовизначення із застосуванням механізмів рефлексії творчий – віднаходження новітніх форм самоуправління, саморозвитку і самовираження самоактуалізаційний – інтеграції, креативності та продуктивності як результату особистісної і професійної самореалізації

нас *професійна компетентність* – це “перш за все високорозвинене і соціально узгоджене мислення спеціаліста у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є *матеріалом* для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – ситуаційна актуалізація цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного спеціаліста як особистості перетворює його на засоби, методи і навіть

інструменти ефективного зреалізування *фахової миследіяльності*. Остання, згармонізовуючи роботу думки у сфері ідеального і фізичні дії-зусилля у світі матеріального, уможливило вичерпну повноту задіяння його кращих людських ресурсів і спроможностей, а відтак створює основоположні, передовсім внутрішні, суб'єктивні, умови досягнення ним культурно зумовлених вершин професійної майстерності” [9, с. 8]. Так професія стає особистісною справою, а особистісний рівень буття людини – ділом життя суспільної вагомості.

1. Корень Т.О. Професійний розвиток особистості: категоріальне визначення / Т.О. Корень // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць]. – К.; Миколаїв: ТОВ “Фірма “Гліон”, 2008. – Т. 7. – Вип. 17. – С. 86–89.

2. Кузьміна (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеології / Н.В. Кузьміна : [2-е изд]. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.

4. Огарёв Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарёв. – СПб.: РАОИО, 1995. – 234 с.

5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен : [пер. с англ.]. – М., Когито-Центр, 2002. – 396 с.

6. Фонарёв А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала : [учебное пособие] / А.Р. Фонарёв. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2005. – 76 с.

7. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 118-127.

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

9. Фурман А.В. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості / Анатолій В. Фурман // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу: матеріали Міжн. н.-пр. конф., 15-17 травня 2013 р., м. Тернопіль // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 8–11.

## ОДНОМІРНІСТЬ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ ГЕРБЕРТА МАРКУЗЕ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СУСПІЛЬСТВА

Тетяна НАДВИНИЧНА

*У статті проаналізовані основні причини індивідуальної, культурно-історичної, економічної, науково-освітньої та суспільно-політичної складових глобальної кризи, характерної для більшості сучасних високорозвинутих індустріальних суспільств у контексті переосмислення теорії раціональності Г. Маркузе. Намічені альтернативні вектори подальшого суспільного розвитку (зважаєне поєднання раціональності та ірраціональності дій і вчинків під час прийняття як загальносуспільних рішень, так і групових й індивідуальних, розвиток сутнісних сил людини на її особистісному рівні розвитку та ін.).*

Згідно із найпоширенішою типологією, більшість розвинених країн світової спільноти знаходиться на межі переходу від розвинутого індустріального до постіндустріального суспільства, для якого характерними є такі параметри: висування на перший план теоретичної сфери економічної діяльності та сфери послуг; індивідуалізація виробництва і споживання; визначення провідної ролі науки, знань, отримання і розповсюдження інформації; відкритість суспільства, безперервна освіта і різке зростання творчого начала в праці, а також професіоналізму, відповідальності тощо [5, с. 69]. Здавалося б, існують реальні передумови для того, щоб, переключивши тягар важкої фізичної й інтелектуальної праці на машини і комп'ютери, людство мало нарешті відчуті полегшення і поринути у вир творчості, самовдосконалення та самореалізації, відчуті свободу та незалежність, розширити горизонти як індивідуальної, так і суспільної свідомості, стати вільним від будь-якого зовнішнього тиску. Натомість прискіпливий аналіз основних тенденцій розвитку сучасних суспільств указує на зовсім протилежне: світом шириться ціла низка криз (економічних, демографічних, соціальних, освітніх, культурних та ін.), які з кожним разом все більше загострюються і викликають очевидні негативні наслідки. Чому все так відбувається?

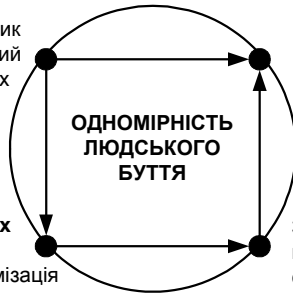
Більшість дослідників даної проблематики, зокрема прихильники класичної економічної теорії, стверджують, що лише раціоналізація і чіткість функціонування фінансової сфери є гарантією стабільності та поступального розвитку суспільства, а будь-яке порушення цього балансу приводить до виникнення кризових та революційних ситуацій. Але навіть побіжне вивчення тих суперечливих і парадоксальних соціальних процесів, які відбуваються всередині високорозвинутих країн із достатнім рівнем доходів, вказує на те, що не лише фінансова складова гарантує безпеку і комфортність громадян, котрі там проживають. Незаперечним є той факт, що будь-яка криза – особистісна чи суспільна – має долати суперечності й шукати компроміси і тим самим сприяти індивідуальному чи колективному розвитку, справді змістовно виводити його на вищий щабель. Та на практиці, на жаль, відбувається все інакше. У більшості країн, поряд із зростанням матеріального добробуту, наявний занепад моралі, культури, має місце руйнування усталених норм і цінностей, які не знаходять нового підтвердження. Іншими словами, людство переживає такий історичний період, коли вже мало говорити про окремі проблеми суспільного життя, а варто перейти до аналізу та пошуку шляхів подолання масштабнішого і загрозливішого явища – так званої *цивілізаційної кризи*, котра має “не лише позафінансову, а й позаекономічну природу” [4, с. 32], а її прояви “охоплюють усі аспекти суспільного життя й розхитують традиційні принципи взаємовідносин суспільства та індивіда” [3, с. 13]. Основоположною ж причиною її виникнення більшість науковців називають явище, яке отримало назву “*глобальна споживацька залежність*”. Викликано воно якраз розширенням меж

індивідуальної фінансової незалежності та добробуту, та все більше набуває рис своєрідної ідеології, що є характерною не лише для конкретної держави чи нації, а й для західної цивілізації в цілому.

Аналіз та з'ясування причин аналогічних кризових явищ здійснюються не вперше. Скажімо, науковий аналіз указанного спрямування був започаткований ще на початку ХХ століття у працях представників Франкфуртської соціально-філософської школи. Результативно ці ідеї оформилися у так звану *критичну теорію М. Хоркхаймера та Т. Адорно*, котра була підтримана й набула завершеного вигляду у роботах французького соціолога Герберта Маркузе. На нашу думку, розуміння природи соціально-економічних процесів і явищ, а особливо його тлумачення людини “як абстрактного суб'єкта, раба суспільства споживання, відчуженого від глибоких гуманістичних смислів культури”, є актуальним та цікавим і сьогодні. Так, незаперечним є трактування автором основних причин, які привели людство до глобалізованого деструктивного стану. Критичний погляд на його основоположну працю “Одномірна людина” [1], дає змогу запропонувати *модель одномірності людського буття (рис.)*, яка, з одного боку, виявляє ті сфери нашої життєдіяльності, які зачіпає цивілізаційна криза, а з іншого – уможливує розуміння причин її виникнення і відшукування шляхів подолання.

За визначенням Г. Маркузе, індивід – це одиничний представник сучасного суспільства, тобто “сублімований раб”, що є інструментом, річчю конкретної соціально-економічної системи. Причому його взаємовідносини з останньою мають достатньо парадоксальний характер: “Індустріальна цивілізація посилила рабство, позбавивши при цьому самого раба усвідомлення свого рабського стану”. Внаслідок науково-технічного процесу задоволення первинних потреб перестало бути основним мотивом до праці. Натомість цей традиційний мотив був підмінений новим – нескінченно хворобливим прагнення особи *покращити власний добробут через споживання* все нових товарів і послуг, власне через “споживацтво”, яке охопило всі сфери життєдіяльності людини. “Пересічний представник сучасної цивілізації, зорієнтований на задоволення і примноження тілесних потреб, у світоглядному вимірі спирається на гедоністичні настановлення, а соціум з його інститутами всіма засобами стимулює споживацтво як бажану поведінкову орієнтацію” [6, с. 48]. Суспільство, пропонуючи майже безмежний вибір задоволення споживацьких потреб, абсолютно унезалежнює людину від пропонованого комфорту, а відтак, як не дивно, позбавляє її можливості вибору. Це позначається на всьому. У соціальній системі, де абсолютно все стає предметом споживання, починаючи від матеріальних цінностей і завершуючи природою, надбаннями культури, ідеями, самою людиною, навколишня дійсність перетворюється на підробку, фальшивку, яку Ж. Бодрійяр позначив терміном “*симулякр*” – порожній знак, вигадана річ: “свідома видозміна будь-якої реалії з метою впливу на соціальне довкілля з ілюктивною інтенцією є не що інше як імітативна дія” [2, с. 72]. Симулятивність

**1 – на рівні індивіда:**  
„одномірна людина”,  
„сублімований раб”,  
тобто індивід як заручник  
споживчих настроїв, який  
відчужений від глибоких  
гуманістичних смислів  
культурного буття



**2 – на рівні суспільних  
явищ та процесів:**  
трансформація та мінімізація  
ірраціональності, втрата визначених  
смислів і цінностей, які перестають  
бути зрозумілими та усвідомлюваними  
більшістю населення

**4 – на рівні мислення і  
поведінки:** втрата здатності до  
критичного проблемного  
осмислення ситуацій  
повсякдення, застаріле уявлення  
про кризові явища з позиції  
економічних, соціально-  
психологічних і культурних догм  
та стереотипів

**3 – на рівні культури:**  
відсутність антагоністичних  
смислів, що спричиняє  
байдужість народного загалу та  
сповільнення культурно-  
історичного розвитку суспільства

*Рис. Модель рівнів одномірності людського буття Г. Маркузе*

повсякденного життя яскраво проілюстрована у праці Г. Маркузе “Деякі соціальні наслідки сучасної технології”. Так, людина, котра подорожує автомобілем, обов’язково користується допоміжними засобами – спеціально розробленими маршрутами, картами, спеціалізованими місцями відпочинку та іншими благами цивілізації, які максимально задовольняють її потреби й забезпечують комфорт і безпеку. Наведемо приклад.

Керуючи машиною, кожен добре розуміє, що лише чітке дотримання правил і слідування вказівкам забезпечує досягнення бажаного результату. Отож бізнес, техніка, людські потреби та природа зливаються в єдиний злагоджений раціональний і доцільний механізм. З одного боку, така досконалість повністю виправдана, адже здійснюючи самостійний вибір (обираючи куди, як і з ким подорожувати), людина задовольняє лише свої власні, ніким не нав’язані потреби. Але з іншого, вона, сама того не усвідомлюючи, позбавляється власної індивідуальності, тому що відсутність прямого зовнішнього примусу, ще не означає, що його зовсім не існує. Інакше кажучи, кожному водієві опосередковано нав’язана реальність, починаючи від штучно створених потреб і бажань (наприклад, думка про те, що відпочивати у цьому сезоні модно у чітко визначеному місці, в якому обов’язково потрібно відвідати пропонований перелік популярних заходів) і закінчуючи нібито самостійно обраним маршрутом, просто зводиться до вибору наперед визначених її можливих і прогнозованих варіантів. Криза раціональності, як зауважує науковець, якраз і полягає в тому, що нам *лише здається* що ми здійснюємо самостійний раціональний вибір, а насправді лише підкоряємося мінімізованим і ніби непомітним, але чітко заданим і підконтрольним, виборам інших.

Мінімізація раціональності насправді дуже небезпечна, адже її наслідками користується насамперед влада. Завуальовуючи колісь прозорі і фіксовані, хоча і неприємні вади соціального буття (експлуатацію, відчуження, насильство, дегуманізацію людських стосунків), владно-адміністративна система перетворює свої видимі жорсткі впливи на зовнішньо толерантні і демократичні, але одночасно позбавлені гуманних цінностей і смислів, які врешті-решт перестає помічати пересічна людина. Це призводить до зникнення відкритої опозиції і критики у вигляді альтернативного голосу індивідуального соціального суб'єкта, а разом з цим “зникають його раціональні прояви, здатність до творчості, привнесення нових смислів у культуру, здатність до рефлексії та самотворення” [6, с. 48]. Тому, поряд з економічною, владною, соціальною кризами, загострюються інші злами – науковий, освітній, соціокультурний.

Звичайно, більшість сучасних науковців погоджуються із висновками Г. Маркузе та інших дослідників даної проблематики й активно шукають шляхи виходу із цієї ситуації. Але проблема полягає в тому, що складні трансформаційні процеси, котрі нині відбуваються у нашому житті, просто неможливо пояснити з допомогою традиційних методів суспільних наук. Для цього потрібно вийти за межі вузькоспеціалізованого наукового знання, відмовитися від жорсткої галузевої спеціалізації та усвідомити важливість *методології як реального інструменту поєднання теорії і практики*, всебічного аналізу та обґрунтування існуючих проблем життєдіяльності. Необхідна зміна як проблемного поля соціальних наук, так і їх методів осмислення та пояснення тих складних трансформаційних процесів, які спостерігаються у сучасній соціальній реальності. А до цього готові далеко не всі.

Власне адекватну *методологію соціогуманітарного пізнання та інноваційного вчинкового практикування* пропонує наукова школа проф. Фурмана А.В., свідченням чого і є регулярний вихід у світ, починаючи з 2005 року, цього методологічного альманаху і з 2000 журналу “Психологія і суспільство”.

1. *Маркузе Г.* Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; пер. с. англ. – М. : “REFL-book”, 1994. – 368 с.

2. *Мельник Я.* Імітування як компонент соціально-політичного дискурсу // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 70–82.

3. *Осипов Ю.М.* Мировой кризис в поле зрения философии хозяйства / Ю.М. Осипов // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. – 2008. – № 6. – С. 13–22.

4. *Пролесев С.В.* Криза фінансова чи цивілізаційна? / С.В. Пролесев // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей : Матеріали Міжнародних філософсько-економічних читань (20–21 травня 2009 року, Львів) / Університет банківської справи Національного банку України ; редкол. ; відп. секретар З. Е. Скринник. – Львів, 2009. – С. 32–34.

5. Соціологія: [підручник]. – 3-тє вид., стереотипне; за редакцією В.М. Пічі. – Львів: “Новий світ-2000”, 2010. – 296 с.

6. *Чистіліна Т.О.* Споживачтво в умовах соціально-економічної кризи: філософське осмислення / Т.О. Чистіліна // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 1. – С. 45–53.



## МОДУЛЬ 17 (2014 рік)

Не будь справедливим  
занадто,  
і не роби себе мудрим  
над міру:  
пощо нищити маєш себе?

(Біблія /Пер. проф. Івана Огієнка. – УБТ, 2002. –  
Книга Еклезіястова : 7.16. – С. 748)

## КОНТУРИ ОНТОЛОГІЇ ГРИ: ВІД ПОЛІФОНІЇ ТЕОРЕТИЗУВАНЬ ДО ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОЇ МОДЕЛІ

Анатолій В. ФУРМАН

*Методологічна розвідка є узагальненням авторських напрацювань за останні кілька років на шляху **створення онтології гри** як учинку й відтак як способу самовідтворення буття в екзистенції окультуреної людської життєдіяльності. Незважаючи на велику кількість теоретизувань у царині філософського осмислення феномену гри та ігрової діяльності все ж відомі філософемі і теоретичні концепції гри більшою чи меншою мірою висвітлюють окремі, бодай важливі чи навіть атрибутивні, аспекти, сторони, складники, механізми цього поширеного вітакультурного явища. Новизна авторської філософсько-психологічної концепції гри сутнісно полягає у мислєдіяльнісному зреалізуванні більш складної **методологічної оптики міждисциплінарного дослідження**, що, по-перше, ґрунтується на інтегруванні здобутків чотирьох засновків філософування (теорії вчинку В.А. Роменця, СМД-методології Г.П. Щедровицького, авторських ВК-методології і циклічно-вчинкової моделі розвитку науки), по-друге, зумовила створення теоретичної моделі гри як учинення у діалектичній єдності чотирьох фаз і відповідних їм восьми періодам*

*функціонування, нової типології людських ігор (гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія). Крім того, окреслені контури гри не тільки як наукової категорії, а й як доконче важливої світоглядної універсалії в багатопроblemному контексті сучасної культури.*

**Актуальність завдання філософсько-наукового осмислення гри.** Гра – соціокультурний феномен і водночас інтегральний чинник самоздійснення людини як суб'єкта, особистості та індивідуальності упродовж її онтогенезу. На часі виняткової актуальності набувають міждисциплінарні дослідження гри як буттєво-екзистенційної данності, що теоретично пояснюють і методологічно обґрунтовують її онтофеноменологічну панораму становлення, функціонування, самоорганізації [див. 14–15; 20; 23].

Вивчення гри як онтофеноменологічної данності і як психосоціокультурного феномену здійснювалося упродовж останнього століття з різних предметних і методологічних позицій як у сфері філософії (Й. Хейзінга, Г. Гессе, Г.Г. Гадамер, П. Сартр, М. Гайдегер, С.Л. Рубінштейн, О. Фінк, Р. Кайюа, Г.П. Щедровицький), так і у царині соціогуманітарної науки (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Е. Берн, С.К. Шандрук та ін.). Гра, задаючи простір свободи і визначаючи буттєвий формат життєдіяльності людини, становить і спосіб розуміння особистістю суспільного повсякдення, і головний канал її спілкування з можливим і недійсним. Тому, зважаючи на те, що *смісл гри* – охопити у собі весь світ, виникає нагальна потреба з'ясувати суб'єктну природу, вчинкову сутність, соціогенезу, номенологію і феноменологію гри шляхом використання більш складної й водночас істотно досконалішої *методологічної оптики* комплексного (філософсько-гуманітарного) дослідження.

На цьому шляху практикування нами, спільно із С.К. Шандруком, в останній час були здійснені певні напрацювання, що проливають світло істини на сутність гри як онтофеноменальної данності [10; 13; 16; 17]. **Метою** цієї методологічної розвідки є узагальнення авторських здобутків на шляху створення *онтології гри як учинення* й відтак як способу самовідтворення буття в екзистенції окультуреної людської життєдіяльності.

Підкреслимо *новаційність методологічного підходу до пізнання гри*, котрий ґрунтується на взаємоузгодженні та інтегруванні здобутків *чотирьох засновків філософування*:

а) філософсько-психологічної теорії В.А. Роменця [2–4];

б) системомислєдїяльнїсної (СМД-)методології Г.П. Щедровицького та його школи, у тому числі й основної форми її практикування – *організаційно-діяльнїсної гри* [14; 18; 20; 21; 23];

в) вітакультурної (ВК-)методології авторської наукової команди із її бінарним осереддям – категорійним профілем школи соціогуманітарного спрямування і концепцією професійного методологування [1; 7–9];

г) авторської циклічно-вчинкової моделі розвитку науки як глобальної дослідницької програми [6; 11–12].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомий вітчизняний філософ і психолог **Сергій Рубінштейн** (1889–1960) усередині ХХ століття окреслив онтологічний формат *гри як осмисленої діяльності* (себто як сукупності усвідомлених дій, котрі поєднані єдністю мотиву), яка, будучи “дитям праці”, сутнісно полягає у здатності людини не лише відобразити, а й перетворювати дійсність. “Уперше проявляючись у грі, – пише Сергій Леонідович, – ця сама загальна людська здатність у грі вперше й формується. У грі щонайперше формується і виявляється потреба дитини впливати на світ – у цьому головне, центральне і найзагальніше значення гри” [22, с. 486]. Він критикує шість на той час найбільш відомих теорій гри: а) **Карла Гросса** (1861–1946), причому переважно не за те, що сутність гри тут вбачається у її *головному призначенні* – у підготовці юні до подальшої серйозної діяльності (“у грі дитина, вправляючись, удосконалює свої здібності”, дорослий урізноманітнює своє повсякдення та організує відпочинок), а в тому, що вона вказує лишена “смысл” гри, тоді як не виявляє її джерело, не з’ясовує причин, котрі її викликають до життя, й відтак не висвітлює мотивів, які спонукають до гри; б) **Герберта Спенсера** (1820–1903), головно за те, що *джерело гри* вбачається у надлишку сил особи, котра долучилася до *ігрового дійства*, що формалізує трактування гри як витрачання чи реалізацію накопичених суб’єктивних сил, адже бере динамічний аспект гри у відриві від її змісту; в) **Карла Бюлера** (1879–1963), визначально за те, що за *основний мотив гри* тут визнане функціональне задоволення (тобто організмичне задоволення від самого діяння, незалежно від результату), тому нехтується реальний зміст дії, у якому наявний його справжній мотив, що знаходить відображення у певному емоційно-афективному забарвленні; г) **Зигмунда Фрейда** – через витлумачення *гри як форми реалізації витіснених* особою із власного життя бажань, адже у грі часто розігрується і переживається те, що не вдається втілити у повсякденні, та **Альфреда Адлера** (1870–1937) – через її розуміння як показника неповноцінності суб’єкта, котрий утікає від дійсності, з якою він не може дати ради; “...коло замикається, – пише Рубінштейн: – із прояву творчої активності, яка втілює красу й шарм життя, гра перетворюється у мотлох для того, що із життя витіснено; із продукту і фактора розвитку вона стає виразником недостатності і неповноцінності, з підготовки до життя вона перетворюється у втечу від нього” [22, с. 491]; д) **Лева Віготського**, котрий хоча й виправдано визначальним у грі вважає створення дитиною *фіктивної (надуманої) ситуації*, в якій та діє, виконуючи певну роль відповідно до тих *значень*, що надаються нею навколишнім предметам, усе ж створення такої нереальної ситуації і перенесення значень не можуть бути, на переконання С.Л. Рубінштейна, покладені у підгрунтя розуміння гри; е) **Дмитра Узнадзе** (1886–1950), засаднені за те, що він убачає в грі результат тенденції вже дозрілих, але ще не використаних у реальному житті функцій діяння, тобто вона уявляється як продукт розвитку, причому такого, котрий виперед-

жає потреби практичного повсякдення; звідси серйозний дефект цієї теорії: гра розглядається як *дія зсередины дозрілих функцій*, як відбування організму, а не як діяльність, що народжується у взаєминах особи з навколишнім світом; відтак гра за такого теоретизування перетворюється у формальну активність, не пов'язану з тим конкретним змістом, котрим вона якимось чином зовні наповнюється, що, звісно, не пояснює сутності реальної гри у її конкретних формовивах.

Відомий мислитель найбільше критичних зауважень висловлює на адресу теорії гри Л.С. Виготського та його учнів, указуючи на три головні недоліки у її трактуванні: “1. Вона зосереджується на *структурі ігрової ситуації*, не виявляючи джерел гри. Перенесення значень, перехід у надуману ситуацію не становлять таке джерело. Спроба витлумачити перехід від реальної ситуації до надуманої як джерело гри могла б бути зрозуміла як відголос психоаналітичної теорії гри. 2. Інтерпретація ігрової ситуації як утвореної у результаті перенесення значення й, тим більше, спроба вивести гру із потреби грати значеннями, є суто інтелектуалістською. 3. Перетворюючи хоча й істотний для *високих форм гри*, але дочірній факт діяння, в надуманій, тобто уявлюваній, ситуації у базовий і тому обов'язковий для всілякої гри, ця теорія, невиправдано звужуючи поняття гри, довільно виключає з неї ті ранні форми гри, у яких дитина, не створюючи ніякої фіктивної ситуації, розіграє яку-небудь дію, безпосередньо винесену із реальних обставин життя (відкривання і закривання дверей, укладання ляльки спати і т. ін.). Виключаючи такі ранні форми гри, ця теорія не дозволяє описати гру у її розвитку” [22, с. 491–492].

Примітно, що учень Виготського Д.Б. Ельконін у 1978 році, як підмічають А.В. Брушлінський та К.О. Абульханова-Славська, так прокоментував вищенаведені заперечення С.Л. Рубінштейна: “Всі ці критичні зауваження, хоча, як нам здається, і не в усьому справедливі, повинні бути прийняті до уваги при розробці проблем психології дитячої гри” [27, с. 148]. Воднораз стріли критичної рефлексії очевидно стосувалися теорії гри і самого Сергія Леонідовича, який не тільки вміло зреалізував *діяльнісний підхід* до з'ясування природи цього соціокультурного явища, а й здійснив ще один надважливий методологічний крок – домігся розуміння гри у співвідношенні – єдності та відмінності – із працею як основним, історично первинним видом свідомої цілеспрямованої діяльності. В цьому теоретичному контексті він довів, що гра, на відміну від концепції *Георгія Плеханова* (1857–1918), не обмежується сферою виробничо-технічних (тобто власне трудових) процесів, головне, що її суть полягає не в задоволенні від наслідування технічній виробничій діяльності, а в *потребі впливати на світ*, яка формується в дитини у грі на основі суспільної практики дорослих. Причому найвиразніше ця іншість гри постає у її мотивації, а отже й у загальному ставленні людини до неї як до власної діяльності. Ось чому зайнята грою особа безпосередньо не залежить від того, що диктує практична необхідність чи суспільна обов'язковість. І справді, лікар, будучи зайнятий своєю трудовою

діяльністю, лікує хворого, тому що цього вимагають його професійні чи службові обов'язки; дитина ж, граючи у лікаря, “лікує” навколишніх лише тому, що це її приваблює, приманює, захоплює. “У грі розкривається найбільш *безпосереднє ставлення до життя*, вона виходить від прямих спонукань – від особистих інтересів і потреб” [22, с. 487]. Останні по-своєму опосередковані всіма людськими взаємостосунками, у які задіяна дитина й у психосоціальному лоні яких вона відчуває привабність того, що пов'язано з роллю, котру відіграють у житті батьки, і лікар, і пілот, і воїн, і машиніст авто чи локомотиву.

В такий спосіб від контактування із зовнішнім світом у дитини не лише зароджуються й посилюються багатоманітні внутрішні спонукання, а й постає *ігрова дія*, що спричинена конкретним предметним інтересом, але не заради його специфічно утилітарного (себто розрахований на практичне використання або на вигоду) ефекту. Звідси С.Л. Рубінштейном формулюється *перше положення, що визначає сутність гри*: її мотиви не полягають у практичному ефекті й у речовому результаті, що здебільшого дають дії в інших планах повсякденного практикування, до того ж і не у самій діяльності безвідносно до її результату, а в *розмаїтих переживаннях* сторін соціальної дійсності, котрі значущі для дитини й узагалі для будь-кого, хто зайнятий грою. У будь-якому разі *мотиви ігрової діяльності*, на відміну від усвідомлених спонукань інших діяльностей (передусім праці та учіння), відображають більш *невимушене безпосереднє ставлення* особистості як до оточення, так і до актуалізованого й емоційно акцентуєрованого власного внутрішнього змісту, у форматі якого і здійснюються особисто значущі цілі та дії гравця.

*Друга характерна особливість гри* пов'язана з її самобутнім *способом ігрового діяння* чи оперування означеними предметами як носіями гри. Так, ігрова дія-активність, реалізуючи численні мотиви, незалежена у своєму цільовому здійсненні від тих засобів і способів практикування, котрі використовуються особою в конкретних неігрових ситуаціях життя; вона швидше є *вимовистим і семантичним актом*, ніж оперативним прийомом, адже виражає помішуваний у спонуканні, в мотиві смисл такої дії, його відношення до мети. Саме у цьому сутнісно й полягає функція або призначення ігрового діяння. А це означає, що дії в ігровому плані зберігають те, що важливо лише для виконання цієї функції, і відкидають те (у тому числі й предметні умови), що для неї неістотно. Це уможливорює заміщення в ігровій діяльності одних предметів іншими (коня – палицею, немовляти – лялькою, автомобіля – стільцем тощо), які задовольняють ті умови, котрі важливі саме для осмисленого ігрового діяння та реально доступні для оперування дітьми певного віку.

Отож, для С.Л. Рубінштейна гра – це “спосіб реалізації потреб і запитів дитини в межах її можливостей”, де здатність до предметних заміщень і нових означень визначається її безпосереднім вмотивованим смислом. Названі особливості гри зумовлюють її імовірний перехід *у явну ситуацію*,

що втілюється практично за умови, коли дитина виявляється спроможною мисленно, в уяві, перетворити дійсне. На цій основі виникають більш пізні – зрілі та досконалі – *форми гри*. “Проявляючись у грі, ця здатність до творчого перетворення навколишньої дійсності у грі вперше й формується”. В ній полягає основне значення – уявного відлітання від реальності й водночас *значеннєвого і смислового проникнення* в цю локалізовану реальність. “Тому в ній нема вибуття, нема втечі від дійсності в будь-то би особливий, надуманий, фіктивний, нереальний світ”. Іншими словами, *гра виходить за межі однієї предметної ситуації*, відсторонюючись від одних сторін повсякдення, з тим щоб ще глибше у діяльному плані виявити інші її аспекти, ознаки, особливості. “У грі не реально тільки те, що для неї не істотно; в ній немає реального впливу на предмети, й щодо цього гравець не переживає зазвичай ніяких ілюзій; але все, що в ній суттєво, – в ній насправді реально: справжні життєві почуття, бажання, задуми, котрі в ній розігруються, реальні й питання, які вирішуються. Наприклад, у змаганнях, спортивних іграх питання про те, хто кмітливіший, сильніший, – це конкретні питання про реальні властивості тих, хто грає, хто у грі отримує своє вирішення, викликаючи справжні почуття змагальності, успіху, невдачі, урочистості” [22, с. 488, 489]. Виконуючи день за днем роками свої суспільні функції *особистість* справляється зі своєю людською *роллю*, що покладена на неї логікою життя; вона і ця роль стають найтіснішим чином взаємопов’язані. У грі, саме через низку висхідних ролей, котрі дитина на себе приймає, формується і розвивається її особистість.

**Найважливіші узагальнення та висновки методологічного дослідження.** Гра – це не лише один із трьох (поруч із працею та учінням) найважливіших для виживання людства видів діяльності, опанування якою в дитячі та юнацькі роки оптимізує становлення індивіда як суб’єкта життєактивності та особистості соціальних взаємодій і міжперсональних стосунків, а й самобутній спосіб окультурення людини у соціумі та універсальний шлях-модус олюдненого самотворення буття. Отож гра – форма особистісної причетності усупільненого індивіда до світу і його екзистенційна присутність у цьому світі й водночас онтофеноменальний вітакультурний формат його психодуховного самоздійснення і вчинкового самореалізування. Звідси походить *головна ідея цього філософсько-методологічного дослідження*, що різнобічно аргументується у пропонованій роботі: *пізнання сутності гри* у її онтичній вичерпності і канонічній досконалості можливе тільки за умов логічно взаємоузгодженого задіяння принаймні чотирьох засновків філософування – теорії вчинку В.А. Роменця, СМД-методології Г.П. Щедровицького, ВК-методології з її концепцією професійного методологування і теоретичною моделлю розвитку науки як глобальної дослідницької програми А.В. Фурмана – та із опертям на новостворену *циклічно-вчинкову модель гри як онтофеноменальної данності*, що конструює методоло-

гічними засобами донині недосягну *ідеальну панораму повного циклу (світу) гри як учинення*.

Гра – самобутній широковидий *вітакультурний феномен* соціального повсякдення людей, що:

- має дорефлексивні засновки і філогенетичні корені олодненого існування;
- відображає притаманні лише свідомій людині як суб'єкту життєдіяльності та особистості буденних стосунків способи переживання й екзистенціювання реальності свого буття;

- фундується на неозорому матеріалі власної буттєвості, котра приховує від прискіпливої філософської думки не тільки ігроутворювальний механізм, а й *ігропороджувальне джерело*, себто утаємничує її першопочаткове самобуття;

- смислово вміщує у собі весь уесвіт, породжуючи окремішній ігровий простір, свій штучно створений світ й досягаючи межового горизонту глобальної *гри життя* – з людиною, на її користь, поза нею, проти неї;

- передбачає герменевтичну самозамкненість, володіючи досвідно-суб'єктною сутністю-данністю, котра, мов чорна пустака у космосі повсякдення, затягує у себе гравців і тримає їх до останньої миті свого самоздійснення;

- містить у власному діяльному підґрунті *ігрову установку* як самобутню сферу переживання, котра є протилежністю до серйозності, характеризується високою активністю, спроможна існувати у внутрішній грі фантазіями, тяжіє до власної екзистенційної чистоти й здебільшого постає як щось несправжнє;

- сутнісно є вмотивована осмислена діяльність-здатність людини як відображати дійсність, так і впливати на неї, перетворювати її, тому вона (гра) – не лише “дитя праці” (С.Л. Рубінштейн), а й “дитя” учіння та освітньої діяльності загалом (А.В. Фурман), що виявляє найбільш *безпосереднє ставлення* особистості до життя;

- уможливорює неповторний осмислений спосіб власне ігрового діяння, коли цілеспрямоване оперування в уявній ситуації обраними предметами як носіями гри дає змогу гравцеві нехтувати одними сторонами дійсності задля того, щоб глибше у мислєдіяльнїсному планї виявити інші її аспекти та ознаки, повніше і чїткіше її значеннєво окреслити і смислово проникнути в неї;

- окультурюється і як форма існування людської свободи, і як можливість, що відкриває шлях для здійснення вчинку, і як основний спосіб особистого спілкування з можливим, і як ритміка повноти особистісної екзистенції, і як канон вільного самовиявлення та самозреалїзування людини-індивідуальності;

- може бути *організаційно-діяльнїсною* (ОДГ), тобто у взаємодоповненні власних соціокультурних вимірів здатна становити форму, інтегральну умову, метод та інструмент ефективної *колективної МД* на будь-який найскладніший багатуопредметний об'єкт; а це означає, що ОДГ упродовж 5–15 днів учинково зреалїзовує принципи і вимоги її базової схеми як живої діалектики трьох поясів: МД – практичної мислєдіяльності, ДК – думки-комунікації та М – чистого мислення;

- характеризується емоційними переживаннями гравців і спостерігачів, їх різнонапруженим суб'єктивним задіянням, двоскладовою буттєвістю світу гри як умовно за-даного та емпірично даного, має свій хронотип і власну семіологію, атрибутику та психоемоційну ауру, *існує у стихії живого мовлення* і ритміці діяння як вихід особи із буденності, як певний екстазис, злет-екзистенція, пристрасть;
- виконує *чотири основних функції*: важливого засобу первинної соціалізації дітей і юні, їхньої успішної адаптації в культурі; сфери емоційно насиченої комунікації і зацікавленого спілкування; часопростору збереження і відтворення архаїчних навичок і вартостей; культурно-ціннісного уможливлення творчого пошуку та інноваційної діяльності;
- не зводиться до фантазування, адже є реальна, хоча й вітально збільшена й суб'єктивно згущена, дійсність, що практикує відкриття нових буттєвих горизонтів людини в лоні постання гри як екзистенційного акту-вчинку і в напрямку породження *ігрового світу як проекту буття* її проблемно-діалогічної свідомості;
- *сама гра грає свідомістю людини*, коли актуалізує у власній с-відомості (від "с-відомо", зі знанням) напрацьовані когніції та мислесхеми, котрі смислово проектують *ігрові геїтальти* (цілісні психічні образи) сутнісно неігрових об'єктів, предметів, процесів і явищ дійсності, ситуаційно спричиняючи постання і квазірозуміння, і квазіігор;
- становить найнеобхіднішу *серцевинну якість людського буття*, тобто має той свій унікальний буттєвий пласт, що відповідає за синхронізацію вітасоціального і самісного в людині, здійснюється у пограничній реальності між фантазією і дійсністю, конструює *самобутній ігровий світ*, що вказує на існування екзистенційно тонких горизонтів її осмисленої присутності у сьогоденні на Я-перетині благодатного, божественного, потойбічного та емпірично очевидного, земного, посеїбічного.

Вчинкова організація гри, встановлюючи пропорційність між об'єктивним полем чи планом ігрового дійства і конкретною особою як майбутнім гравцем (оргдіяльнісним планом, його особистісною позицією), за найкращих умов екзистенційного розвою вчинення характеризується довершеною *циклічністю*: розпочинається із надання *ігрового значення* феноменам матеріального світу, тобто із виникнення *ігрової ситуації*; далі невідповідність значень *ігрового ставлення* зовнішнім феноменам утворює *мотивацію* ігрового вчинення, що спричиняє формування *поля гри*; потім спонукально-активаційне зростання особистісного вмотивування уможливорює сам *учинковий акт* як звершення дійства гри, де владарюють самовідданість і самозабуття гравця у його напруженій буттєвості; насамкінець, після звершення гри, настає етап післядії ігрового вчинення, коли гравець рефлексує все те, що відбулося під час гри та її результати і наслідки для себе й інших учасників. Спираючись на окреслену методологічну схему [13] і зреалізовуючи принципи та закономірності циклічно-вчинкової динаміки розвитку соціо-



гуманітарного знання [6; 10; 12], нами створена **теоретична модель повноцінної гри як учинення** у логіко-змістовій наступності ситуаційного (виникнення ігрового відношення), мотиваційного (формування поля або часопростору гри), діяльного (замикання гри та постання світу ігрової діяльності) і післядіяльного (рефлексія успішності/неуспішності гри) періодів. Онтофеноменальне оприявлення розиткового функціонування діяльнiсного ігрового практикування розгортається як синхронна відповідність названих періодів ігрового дійства *восьми фазам процесно-екзистенційного становлення*, оновлення, здійснення і згасання гри як циклічно довершеного вчинку: психологічна готовність до гри – ігрове ставлення – мотиваційне поле гри – внутрішня вмотивованість – самовідданість у побудові гри – самозабуття, ігровий екстаз – оцінка успішності гри, її результатів – самозвітування як підсумування зіграного. Доведено, що кожна вчинково організована гра, характеризуючись специфічними пофазними новоутвореннями, подібна до *монади* Г.В. Ляйбніца: у своєму трансформаційному розвитку спричинена як невідворотним минулим (доігрова ситуація), так і бажаним майбутнім (післяігрова ситуація), прагне до власного самозреалізування й наділена внутрішнім імпульсом до вдосконалення та абсолютизації свого існування.

Новизна пропонованої авторської теоретичної моделі повного учинкового циклу гри як онтофеноменальної данності стосується не лише новосинтетичного методологічного арсеналу дослідження (теорія вчинку, СМД-і вітакультурна методологія, циклічно-вчинковий підхід), а й принципів і закономірностей багатопараметричної *буттєво-екзистенційної динаміки* розвитку повноцінної гри як учинення. Перш за все до миследіяльного зреалізування взяті норми, приписи і вимоги чотирьох загальних принципів – *вчинковості, метасистемності, циклічності, синергійності*, що уможливили обґрунтування чотирьох фаз ігрового дійства: виникнення ігрового відношення, формування поля або часопростору гри, її замикання на самій собі та постання світу ігрової діяльності й насамкінець рефлексію успішності/неуспішності гри. Загалом обстоювана модель дала змогу:

- уперше інтерпретувати гру як онтофеноменальну данність у єдності і взаємодоповненні тринадцяти розрізнявальних ознак;
- вивчити її із метасистемних теоретико-методологічних позицій, тобто у динамічній циклічній цілісності її синхронізованих періодів і фаз як онтофеноменальної наявності основних новоутворень і домінантних складників на кожному з етапів указанного циклічного перебігу;
- обґрунтувати гру як учинення у форматі власного буттєвого уможливлення у динамічній наступності її чотирикомпонентної розвиткової структури як ситуаційний, мотиваційний, учинково-діяльний і післядіяльний періоди довершеного ігрового циклу;
- визначити рамкові умови повного вчинкового діапазону гри – від доігрової ситуації до післяігрової, між якими процесно розгортається ігрова діяльність у чіткій синхроніці періодів і фаз її здійснення;

- уникнути типової омани людського розуміннєвого споглядання, коли *епіфеномени гри* плутаються із її суттю, а також здолати (що не що-небудь!) ще одну крайність – витлумачення гри як всюдисущності, тотальності;
- пізнати гру не лише як вітакультурний феномен та окремий вид діяльності, а й як логічно і структурно *повновагомий учинок*, а відтак і як канонічний спосіб реалізації буттєво-екзистенційних визначень людини;
- осягнути смисл гри у вимірі її циклічно-вчинкової організованості, що полягає у проживанні і переживанні особою-гравцем повноти буття, у практикуванні свого Я над розширенням горизонтів повсякдення й відтак власної проектної свідомості в напрямку творення нових ігрових світів;
- осмислити гру у її сутнісній справжності, тобто не інституційно, а як буттєвий стан та екзистенційно-феноменальний механізм, у яких закладений не стільки соціогенез, скільки *культурогенез*;
- інтелектуально сконструювати *парадигмальний еталон гри*, її вчинковий канон, коли їй, крім тринадцяти розрізнявальних ознак, пофазних узмістовлень і новоутворень, аргументовано приписана домінантність бінарно організованих складників повноцінного вчинку гри на кожному із чотирьох періодів її становлення: відповідно *потреба і правила, домагання і репрезентанти, задоволення і змагальна подієвість, рефлексія та ігровий досвід*;
- аргументувати *монадну самоорганізацію гри*, адже вона, перебуваючи на певній стадії свого розвитку – від спричинення минулим до узалежнення від майбутнього, становить своєрідний потік трансформацій, тому самовласно наділена прагненням до самореалізації і до абсолютизації свого існування;
- пояснити зародження *ігрового метапроцесу* як входження особистості в ігрову роль та долучення до нього носіїв, іграшок, репрезентантів, а також висвітлити перебування її у цій ролі як проміжне положення між соціальною функцією в ігровому дійстві, де речі чи предмети стають іграшками, і персональною позицією гравця;
- довести, що саме на третій період *вчинкового ігрозреалізування* припадає піковий стан самозабуття гравця, вособистісної стихії гри, коли її процесна екзистенція досягає кульмінації – *ігрового екстазу* – як дійства спонтанно-мистецького, хоча й обрамленого простором, часом, учасниками, іграшками, правилами.

Новостворена модель гри є *теоретичною*, а не оргдіяльнісною чи емпіричною; це означає, що вона задає *гру-вчинення* як *ідеальний об'єкт* для розуміння її онтофеноменальної данності. До її переваг належить перш за все істотне розширення функціональних меж існуючої *теорії гри* – описових, пояснювальних, прогностичних, методологічних. У першому випадку саме більш деталізоване словесне зображення гри як багатосферного світу самовідновлюваної людської буттєвості, у другому – більш ґрунтовне розкриття сутнісного змісту того, що таке гра як унікальний *універсум культурогенези*, котрий еталонно проживає у своєму суб'єктному поступі-екзистенціюванні чотири періоди і відповідних їм вісім фаз циклічно довершеного

ігрового вчинення, у третьому – більш упанорамлене смислопороджувальне передбачення становлення-перебігу ігрового дійства як ціннісно-цільової екзистенції і як способу життєздійснення людини, що створює власний *світ ігрового практикування*, у четвертому – більш відрефлексоване за методологічними формами, процедурами, засобами та інструментами *осмислення сутності гри* у її раціональній довершеності, котре упередметнює *нову методологію пізнання*, що взаємоузгоджує миследіяльнісне використання чотирьох потужних *засновок філософування* й тим самими збагачує сучасний філософський дискурс. У підсумку інструментального інтелектуального застосування цієї методології нами отриманий цілісний онтофеноменологічний образ *гри як канонізованого вчинку*, що являє собою окремішній самодостатній канал розвитку індивіда в суспільстві, завдяки якому людська буттєвість розширює соціальні горизонти повсякдення, сягає небачених обріїв оприявлення людського духу, творить нові смислові світи його особистісного самозреалізування та індивідуального самоствердження в контексті певної культури.

Серед численних спроб мислителів і науковців ранжувати людські ігри обґрунтованістю характеризуються традиційна чотирискладова їх класифікація (ігри-змагання, ігри-імітації, азартні ігри, ігри уявлення) і четвертинна типологія ігор, запропонована Р. Кайюа (умлівання, наслідування, змагання, випадковості). Попри їх теоретичну аргументованість (перша група створена за однією критеріальною ознакою, друга – за двома) та емпіричну верифікованість, застарілою й недосконалою на сьогодні видається *методологічна оптика* типологічного дослідження. Річ у тім, що, з одного боку, треба врахувати історично освоєні філософськими практиками три типи мислення (“обчислювальне”, “чисте” і проблемно-діалогічне чи “катастрофічне”) та відповідні їм *мисленнєві ігри* (аналітичні, знаннєві або ідеалізаційні та методологічні, у тому числі їх найдосконалішу форму – ОДГ), з іншого – потрібно спиратися на засновки, принципи і нормативи *циклічно-вчинкового методологічного підходу*, що виявив свою виняткову евристичність у реконструкції історичного розвитку науки як глобальної дослідницької програми [див. **6; 10**]. Рефлексивне миследіяльнісне зреалізування останнього на онтофеноменальному матеріалі людських ігор у процедурних рамках типологічного методу дало змогу чітко визначити дві критеріальні ознаки типологізації (логіко-змістова структура вчинку, за В.А. Роменцем, і спосіб об’єктивації конкретної ігрової практики), а результативно обґрунтувати чотири найзагальніші типи ігор: *гра-місце, гра-виклик, гра-подія, гра-церемонія*, дати їм сутнісну характеристику та унаочнити як їх підпорядкованість логіко-змістовій структурі вчинку, так і висвітлити феноменологію. Пропонована типологія є завершеною, адже охоплює все наявне онтофеноменальне *поле ігрового ставлення* людини до світу і суспільства до людини, задовольняє її намагання самовизначитися і прагнення залишитися.

У дослідженні аргументована наявність чотирьох великих періодів у

вивченні гри як онтофеноменальної данності: *перший* – від Платона до Шиллера, коли гра осмислюється у рамках пізнання межових засновків людського буття, а відтак і з'ясування умов цілісності та краси ігрової діяльності; *другий* – від середини ХІХ до початку ХХ століття, коли розширюється предметний та інструментальний формати вивчення ігрової діяльності, деталізується розуміння генези, природи і феноменології гри в аспектах філософського і природничо-наукового пізнання, відбувається пошук її раціональних ознак і створюється пакет ігрових практик; *третій* – із середини ХХ століття й донині, коли гра досліджується як універсальний складник культури і суспільного життя; а це означає, що вона є формою, методом і засобом окультурення біологічної природи людини, розвитку її унікальності та неповторності як психодуховного джерела буття, власне його творчого витоку; поряд із збереженням основ діяльнісного постає *аксіологічний підхід* до гри як до цінності, що значуща для збереження людського в людині та підтримки її культурного поля вчинення; крім того, мисленнєве опрацювання гри співвідноситься з розробкою *ідеалу належного, бажаного майбутнього*; виникає потреба у побудові нового художньо-ігрового світу, в котрому відбувається пошук зон свободи і владарює *ігровий тип мислення* (Ю.М. Лотман); *четвертий*, на нашу думку, зароджується в останній чверті ХХ століття спочатку як неявна, а потім як усе більш оприятна *тенденція* мислєдіяльнісного утвердження *нових культуротворчих форм гри*, що має три вектори контекстного становлення: а) у лоні філософемі категорій культури або світоглядних універсалій (В.С. Стьопін [24]), б) у рамках СМД-методології та основної форми-засобу її імітаційного практикування – ОДГ (Г.П. Щедровицький та ін.), в) у форматі категорійного ладу дослідницької програми як центральної ланки ефективного функціонування наукової школи (М.Г. Ярошевський, О.М. Ткаченко, А.В. Фурман). Доведено, що онтофеноменальне урєальнення гри як довільної творчої діяльності досягається при відповідній внутрішній культурі особистості, тобто головним чином тоді, коли вона здійснює повноцінний учинок гри, або гра становить циклічно завершене, змістовно ємне учинкове дійство. Звідси походять і культуротворча роль гри в усіх сферах суспільного повсякдення, і її легкість та витонченість як феномену свідомості.

Гра – один з *унікальних базових феноменів людського буття*, що наскрізно пронизує екзистенцію теперішнього до його першооснови, оволодіває гравцем й визначально задає його буттєвий план повсякдення та спосіб розуміння ним свого життєвого шляху. Виникаючи в культурі первинно як невимушене жонгливання смислами і значеннями, як нетривіальне осмислення наявного культурного матеріалу й оперування асоціаціями та аналогіями, вона існує у прогалині між дійсністю і можливістю, є спроможністю буття через людину творити саму себе, стає подією самоцільною і самодостатньою у власній суб'єктивній екзистенції, спрямованій на опанування навколишнього світу – на конструювання гравцями

*умовного ігрового часопростору* як території основного способу спілкування з можливим, бажаним, недійсним. Іншими словами, саме у грі людина спроможна піднятися і над своєю природою, і над власним жеребом долі, отримати свою нескінченність, оволодіти надлюдськими здібностями – вимислити дійсне і до-мислити недійсне. Тому ознаки чи маркери феноменального оприявнення гри як змагального дійства, подієво охоплюючи вітакультурний потенціал двох світів – негрального і грального, можуть бути виявлені лише на межі реального та ареального, дійсного й уявлюваного, підвладного й спонтанного, справжнього й віртуального. Об'єктивованим носієм гри є такі очевидні предмети, як *іграшки*, а також засоби та інструменти її онтоекзистенційного уможливлення. Причому перетворення звичайної речі у засіб чи інструмент гри – це перший вирішальний акт зародження ігрового світу з іншим смисловим полем свідомості особистості гравця, внутрішньо готового прожити змагальну стихію ігрової боротьби, де апогеєм азартності і трагедійності є його змагання з долею. Зсув у цьому смисловому полі становить передумову й персоніфіковане підґрунтя *внутрішньої свободи* учасників ігрового метапроцесу в лоні самобутнього – бінарно динамічного – ігрового світу, в якому червоною стрічкою проходить самоорганізаційна робота ігроутворювального механізму: річ чи матеріал стає іграшкою, їх значення переноситься в ігрову ситуацію і породжує *змінене смислове поле гравця*, його ігрова установка й новопостала мислевчинкова схема ігрової участі спричиняють переживання та афекти, котрі переходять у жаду, екзистенцію і навіть в екстаз самовідданого особистісного діяння. У цьому штучному ігровому галай-світі сама гра не створює чогось нового у жорновах виживання усупільненої людини за гідне місце під сонцем культури та цивілізації, а лишень безальтернативно здирає маску очевидності із сутнісного обліку буття, прихованого за личиною буденності, й у такий спосіб створює нові смислові світи розвою свідомості та самосвідомості, позначаючи межу людської щирості, толерантності, свободи. Тільки становлення-постання гри як повноцінної діяльності і як циклічно довершеного вчинку спроможне не лише забезпечити вихід особистості за рамки соціально існуючого, а й істотно розширити семантичні горизонти актуальної культури, способу життя і, врешті-решт, продемонструвати їх проблемність та полідіалогічність і самій собі, і навколишнім, і соціуму в цілому. Отож гра – це водночас спосіб життєвого і суто *особистісного самовизначення* так чи інакше усупільненої людини-vates, котра вводить у повсякдення нові ігри, прагне могутності, свободи, здатна продуктивно жити в умовному (віртуальному) й край несталому хаосі становлення гри-вчинення.

Серцевину пропонованої у цьому дослідженні *цілісної концептуальної карти гри* як окремого суспільно значущого вітакультурного феномену, що має широке самобутнє онтичне підґрунтя, становлять новітні на сьогодні *методологічні засоби* філософсько зорієнтованого теоретизування (СМД-

методологія, філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця, авторська ВК-методологія у низці її найважливіших методологічних центрів, філософема світоглядних універсалій В.С. Стьопіна) і головне – більш значеннєво багатий, логічно і структурно впорядкований – *понятійно-категорійний апарат*. Фактично у підсумку кількарічних пошукувань маємо **категорійний лад онтології гри**, що наочно підтверджує права сторона текстових матеріалів кожної сторінки цієї монографії. Причому в нашому випадку досягнута взаємоузгодженість *категорій культури*, що відображають найзагальніші уявлення про засадничі компоненти і сторони життєдіяльності людства, про місце людини у світі, про соціальні стосунки і взаємини, цінності та духовну складову людського повсякдення, і *категорій науки* або *категорійних понять*, котрі характеризують найбільш універсальні фундаментальні узагальнення (поняття), що отримані шляхом застосування наукового методу теоретизування у певній, чітко визначеній, об'єкт-предметній сфері дослідження. **Категорія “гра”** типологічно відноситься до другого блоку універсалій культури, що визначає людину як суб'єкта поведінки, діяльності, спілкування, вчинків й описує її гуманний, головно ціннісно-смісловий, вимір буття; вона є і чинник, і форма, і спосіб, й окремий *смысловіт психокультурного розвитку* людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. А це означає, що гра – сутнісно біжуча подієвість, у якій владарює динаміка меж і кордонів, а не статика приписів і норм, стихія переживань, пристрастей, афектів, а не побутування малозмінних установок і стереотипів; вона, будучи підвладна вчинковій самоорганізаційній логіці, постійно перебуває у ритміці становлення, перетворення, “обігравання” самої себе, а процесно виникає, розгортається, стається, відходить у небуття. Імовірно, що на кожному із чотирьох етапів цілісного циклу гри як учинення актуалізаційного переважання набувають різні *образи суб'єктивної реальності* людини: на ситуаційному вона найбільше реалізується як *суб'єкт* ігрового відношення, на мотиваційному – як *особистість*, котра долучена до формування поля гри, на діяльному – як *індивідуальність*, тобто як конкретний носій світу ігрової діяльності, і на післядіяльному – як *універсум* самозвітування про результати і наслідки гри.

Логічна категорія “світ” дає змогу інтелектуально осягнути сутність *досконалого*, передусім методологічного, *мислення*. Так, якщо світ розуміти як місце у мисленні, куди поміщається творена онтологічна картина і світоглядна універсалія, то мислення актуально розгортається або у цих ідеально сконструйованих світах, або між світами, на матеріалі їх розходжень чи розривів, характеризуючись проблемністю, “катастрофічністю”. Світ гри – це також спосіб і форма самобутнього мисленнєвого творення (звісно, через людину-гравця) буттям самого себе. Зважаючи на велику кількість учасників, котрі одноментно беруть участь у різноманітних іграх, має місце *поліфонія ігрових світів* у загальній *Логіці Великої Гри людства*. Причому ці світи перебувають у постійному *процесі становлення*: вибухають, по-

стають, існують, руйнуються, розвалюються тощо. Взаємодія різномисливих людиною світів (соціального, політичного, економічного, громадянського чи науки, культури, освіти, методології, фінансів та ін.), у тому числі й різних моделей гри, відбувається за допомогою *речей* (мовиться про такі утворення, як поняття, знання, схеми, ідеї, технології, машини та будь-які інші складні системи), котрі стають засобами та інструментами як діяльності, так і мислення. Розшарування *ігрових речей* на кілька значною мірою незалежних оболонок (матеріальний каркас, набір непостійних функцій, поле суспільної вагомості, культурний смисл) уможливило їх використання у різних мислєдїяльних світах, а відтак і іграх, де самі речі отримують нові, відповідно до оновленого світу, функції і смисли (наприклад, стають іграшками, предметами гордості чи задоволення).

У підсумку цього методологічного дослідження *процес буття гри* ескізно є таким. Гра виникає за умови, коли взаємодіють як мінімум два світи і з'являється її *генератор*, носій, який створює порожнє місце для появи третього, власне *ігрового світу*. Постаннн пересїчного світу гри як онтофеноменальної данності спричинене чотирьом моментами: а) має відбутися зіткнення принаймні двох світів, з яких до гри потрапляють потрібні для її становлення речі; б) порожнє місце ігрового світу має бути заповнене функціонально *обіграними речами*; в) потрібно поєднати і зорганізувати у грі *смислові оболонки речей*, що дає *долю* як незнання у явному вигляді (жереба, правил розкладання карт тощо); г) треба вчинково задїяти до становлення світу гри людину "граючу", "vates", що також є ігровою річю. Саме людина-гравець створює собі *кордон, повноту і порядок гри*, отримуючи свободу і могутність для реалізації свого різнобїчного суб'єктивного потенціалу. В постійно виникаючому світі гри людина, знищуючи ігровою ауруо інші світоглядні поняття і схеми та обігруючи *смисли і смислові гірлянди*, віч-на-віч стикається з долею у різних формах (культу, ритуалу, змагання, лицедїйства), тоді її процесну екзистенцію важко зупинити, вона повно вподієвлюється у своєму онтофеноменальному життєздїйснення.

1. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / гол. ред.-консулт. А.В. Фурман. – 2005–2014. – Модулі 1–16.
2. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
3. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річницї з дня народження Володимира Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
4. *Роменець В.А.* Вчинкова організація канонїчної психології / Володимир Роменець / Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
5. *Ткаченко О.М.* Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45–133.
6. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18–36.
7. *Фурман А.В.* Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.

8. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
9. *Фурман А.В.* Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
10. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / Анатолій В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.
11. *Фурман А.В.* Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
12. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72–85.
13. *Фурман А.В.* Теоретична модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – №5/СХХІІ. – С. 95–104.
14. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Вітакультурне постановня організаційно-діяльній гри як форми розвитку професійного мислення / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч.1. – С. 247–256.
15. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Методологічне обґрунтування організаційно-діяльній гри як інтегральної умови розвитку професійної креативності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 15–28.
16. *Фурман А.В., Шандрук С.К.* Сутність гри як учинення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2014. – 120 с.
17. *Фурман А.В., Шандрук С.* Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменальної данності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2014. – №4. – С. 24–74.
18. *Щедровицький Г.* Організаційно-діяльній гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
19. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.
20. Георгій Петрович Щедровицький / Г.П. Щедровицький; [под ред. П.Г. Щедровицького, В.Л. Данилової]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 600 с.: ил. – (Философия России второй половины XX в.).
21. *Попов С.В.* Организационно-деятельностные игры: мышление в “зоне риска” / Сергей Валентинович Попов // Кентавр. – 1994. – №3. – С. 2–31.
22. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
23. *Смирнов С.А.* Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) / Сергей Алефтинович Смирнов // Кентавр. – 1995. – №2. – С. 26–36.
24. *Стёпин В.С.* Культура / Вячеслав Стёпин // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.
25. Школи в науке / под ред. С.Р. Микулинського, М.Г. Ярошевського, Г. Крєбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.
26. *Щедровицький Г.П.* Избранные труды / Георгій Петрович Щедровицький; [ред.-сост. А.А.Пископпель, Л.П. Щедровицький]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
27. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 560 с. (49).



## МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ДИСЦИПЛІНИ "ТЕОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ"

Анатолій В. ФУРМАН,  
Лілія РЕБУХА

*У статті вперше відстежено внутрішню методологію академічної дисципліни "Теорія соціальної роботи", обґрунтовано об'єкт курсу та подано його структуру. Зокрема, використовуючи системомиследіальнісну методологію Г.П. Щедровицького, антропологічний підхід В.І. Слободчикова, принцип учинковості В.А. Роменця, циклічно-вчинковий підхід, розроблюваний у рамках вітакультурної методології А.В. Фурмана, розкрито змістове наповнення ідеального та реального різновидів об'єкта, окреслено ознаки теоретичної роботи у системі професійного методологування, визначено ідеальну дійсність об'єкта названого теоретичного курсу, якою є психо-соціальна взаємодія між суб'єктами життєдіяльності, особистостями суспільних стосунків, індивідуальностями вчинення та універсумами власного життя.*

**Актуальність теми дослідження.** Головним надбанням кожного навчального курсу є з'ясування його *внутрішньої методології* як "єдиного методу розуміння і розташування всього навчального матеріалу" [4, с. 152]. Саме внутрішня методологія, за словами О.Ф. Лосєва, дозволяє відшукати способи категорійно зрозуміти кожен із запропонованих наукою термінів, щоб в подальшому "поставити у взаємозв'язок з'ясовані таким чином поняття" та відкриває перспективи для чистої логіки і чистої думки, які дають змогу більшою мірою зрозуміти ті чи інші змістові настановлення курсу [див. 4].

Отож, внутрішня методологія є актуальною і для будь-якої академічної дисципліни, у тому числі й для "Теорії соціальної роботи". Річ у тім, що сьогодні її структура і зміст мають емпірично-еклектичний характер. А це означає, що в ній механічно поєднані органічно несумісні складові та елементи, які запозичуються з протилежних методологічних концепцій, і більше того – предметний матеріал зібраний з різних наук без обґрунтованої систематики і конфігурування. Тому виникає нагальна проблема запропонувати *контури методологічної концепції* названого курсу.

**Мета методологічної розвідки** полягає у тому, щоб методологічно обґрунтувати об'єкт дисципліни "Теорія соціальної роботи", окреслити шляхи дослідження його предметної сфери і подати структуру цього академічного курсу.

Методологічну оптику дослідження становлять:

- а) теоретична концепція поєднання різнопредметних знань особистості шляхом конфігурування, що розроблена у лоні системомиследіяльнісної методології Г.П. Щедровицького [2; 15];
- б) концепція образів суб'єктивної реальності людини у форматі антропологічного підходу В.І. Слободчикова [8-9];
- в) принцип учинковості В.А. Роменця [16];
- г) циклічно-вчинковий підхід як метапарадигмальна стратегія обґрунтована у рамках вітакультурної методології А.В. Фурмана [11; 12; 14].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Правильне уявлення про об'єкт, з яким працює людина, дозволяє їй професійно здійснювати свою діяльність. У зв'язку з цим найкраща ситуація – мати ґрунтовні наукові знання про об'єкт діяльного оперування, який існує незалежно від знання про нього, адже він існував і до їх появи [11, с. 20-24]. На думку Г.П. Щедровицького, котрий обґрунтував свого часу механізми об'єднання і співорганізації знань [15, с. 657-665], найактуальнішим у систематизації наукових знань залишається *створення багатосторонньої картини об'єкта*, що вивчається. Відомий методолог пояснює це тим, що сучасні суспільні завдання вимагають одночасного використання знань з різних наукових предметів. У результаті інтеграції цих знань отримуємо “одне цілісне уявлення про складний “багатосторонній” чи “комплексний” об'єкт”. Але у процесі практичних пошуків, – за словами вченого, – він не набуває єдиних законів життя, хоча й існує в організаційно-управлінській діяльності.

Крім того, треба розрізняти *ідеальний та реальний різновиди об'єкта*, для того щоб отримати істинну систему знань про нього. Ідеальний об'єкт конструюється мисленнєво, його не існує в дійсності. Цей процес уподібнений мисленнєвому моделюванню, однак для нього пріоритетною є процедура *ідеалізації*, котра спирається на здатність до узагальнення й абстрагування. Саме у процесі ідеалізації відбувається відведення думки від реальних ознак предмета з одночасним введенням у зміст об'єкта ознак тих властивостей, які відсутні в ньому насправді. В такому ідеальному (мисленнєвому) образі характерні сторони об'єкта не тільки відірвані від фактичного емпіричного матеріалу, а й шляхом обдумування постають у більш повному вигляді, ніж у дійсності вони є. У результаті дослідником створюється так званий “ідеальний об'єкт”, яким він оперує у теоретичному мисленні при відображенні реальних об'єктів. Останньому, навпаки, притаманні певні фактичні властивості, які існують в об'єктивній дійсності повсякдення [7, с. 107-108].

Тому науковець-теоретик повинен володіти такими знаннями, котрі б допомогли йому швидко абстрагуватися при знаходженні шляху усунення незначущих для функціонування досліджуваного об'єкта його мисленнєво уреальнених властивостей, переходячи від ідеального об'єкта до реального

і навпаки. “Щоб об’єднати в одну систему різні знання про об’єкт потрібно перебудувати їх відповідно до структури. Для цього створюють *модель-конфігуратор*, що дає змогу пояснити процес синтезу різних знань про об’єкт та їх зведення в єдине складне знання-систему. В результаті роботи із *конфігурування знань* з’являються такі утворення: а) структурні моделі об’єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі цих структурних моделей і синтезують набір різних знань про об’єкт. Теоретичні знання є справжніми лише відповідно до поданого в моделі ідеального об’єкта” [15, с. 657]. Їх можна використовувати не тільки стосовно останнього, а й щодо окремих об’єктів практики. Тоді виникає потреба у певному – прикладному – перетворенні теоретичних знань. І коли така трансформація здійснюється, то залишаються лише гіпотетично істинні знання, тобто не здобуті раціонально, а сконструйовані інтелектуально.

Теорія, – пише О.Є. Гуменюк (Фурман), – фіксує статику у розв’язанні природи досліджуваного об’єкта, що не підлягає безпосередньому спогляданню і є своєрідною невидимою реальністю, тоді як методологія відображає динаміку самого процесу пізнавальної творчості, який спрямований на мисленнєве проникнення у потаємний зміст цього об’єкта і є його реальністю. Для методології характерно враховувати відмінності та множинності різних позицій діячів-професіоналів щодо об’єкта. Звідси – робота з різними уявленнями про один і той же об’єкт, при цьому самі знання розглядаються як об’єктивний момент миследіяльної ситуації [див. дет. 3, с. 183–190].

Отже, теорія відображає ідеальний об’єкт пізнання, оскільки вона описує світ неочевидного, а теоретична робота є раціональною формою організації наукових знань, сутність якої полягає в мисленнєвому обґрунтуванні дослідницьких предметів і методів їх пізнання, орієнтуючись на той чи інший саме ідеально сконструйований об’єкт. “Звідси теоретик, на відміну від методолога, здобуває знання про світ ідеального, або про світ ідеальних сутностей, котрий прихований за світом реальності-видимості” [13, с. 31]. Одним із авторів ще у 2005 році виокремлені ознаки теоретичної роботи на відміну як від методологічної, так і науково-практичної та експериментальної [див. там само, с. 30-34] (*рис. 1*).

Виходячи із сказаного, для нас важливо описати вичерпно і всебічно об’єкт навчальної дисципліни “Теорія соціальної роботи” (ТСР) та повною мірою врахувати наукові підходи до його формування. Після обговорення цієї проблеми на кількох методологічних семінарах є підстави стверджувати, що *ідеальний об’єкт ТСР становить організована психосоціальна взаємодія між людьми як суб’єктами життєдіяльності, особистостями суспільних стосунків, індивідуальностями вчинення, універсумами власного життя у ситуації надання певної допомоги тим, хто її потребує*. Ідеальну дійсність об’єкта ТСР зображено на *рис. 2*.

Пропонована *мислесхема* обстоює те, що об’єктом психосоціальної взаємодії першого рівня є *суб’єкти життєдіяльності у мережі їхніх повсяк-*



**Рис. 1. Ознаки теоретичної роботи у системі професійного методологування [13, с. 31]**

денних стосунків. “Суб’єкти, як зазначає В.І. Слободчиков, наділені активністю, яку спрямовують на об’єкти чи інших суб’єктів” [9, с. 131]. У нашому випадку суб’єктами психосоціальної взаємодії є конкретні індивіди, соціальні групи чи суспільство в цілому. Становлення самого ж суб’єкта життєдіяльності пов’язане із процесом привласнення особою основних структурних утворень – сенсу, мети, завдань, способів перетворення об’єктивного світу та ін.

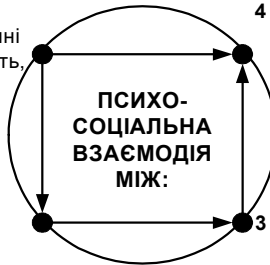
У фокусі стратегії індивідуальної чи групової соціальної допомоги перебуває людина у цілості її внутрішнього світу, її індивідуальності та універсуму. Взаємодія суб’єктів створює особливий – соціокультурний – світ, унікальну організованість його міжсуб’єктних материків, у межах якої особистість здатна, з одного боку, відчувати, переживати, бажати, бути нездоланною, мати силу життєвої енергетики, а з другого – свідомо діяти, співпереживати, відчувати радість, біль тощо. Саме у процесі взаємодії, з урахуванням очікувань та дотриманням визнаних норм і правил, суб’єкти впливають один на одного, сприяють привласненню кожним суспільних цінностей. Оптимізувати існування людей як суб’єктів та організувати їхнє буття у складному соціально-економічному просторі й покликана соціальна допомога як цілісна система діяльності гуманістичного спрямування. Тому навчальна дисципліна ТСР при виокремленні свого об’єкта охоплює системні наукові знання про сутність, зміст, форми і засоби різних видів узказаної допомоги.

**1 – суб'єктами**

**життєдіяльності:** системні наукові знання про сутність, зміст, форми і засоби соціальної допомоги

**2 – особистостями**

**суспільних стосунків:** сукупність норм і канонів забезпечення толерантних, паритетних взаємостосунків між соціальним працівником і клієнтом

**4 – універсумами власного життя:**

самоактуалізація соціальним працівником найважливіших психодуховних форм продуктивної міжособистої взаємодії з клієнтом (довіри, любові, добра, справедливості, відповідальності тощо)

**3 – індивідуальностями вчинення:**

гуманістичні та патерналістські цінності, що обстоюються соціальним працівником у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії

**Рис. 2. Ідеальна дійсність об'єкта ТСП**

Ідеальним об'єктом вивчення у ТСП другого рівня є *психосоціальна взаємодія між особистостями суспільних стосунків*, котру слушно розглядати з позицій соціально-психологічного підходу до розуміння людини як особистості. Сучасні вчення про людину теоретично та експериментально доводять, що людська психіка не є результатом або прямим продовженням природного розвитку елементарних форм поведінки, психічного життя тварин. Теоретики вказують на те, що психічні функції людини формуються у процесі її культурного розвитку і духовного становлення в суспільстві, шляхом привласнення нею соціального досвіду. При цьому сам цей процес становить специфічну форму психічного розвитку-окультурення, що характерна тільки для людини. Тут ідеться не лише про вищі психічні функції, а й про більш прості, які мають соціальну природу і формуються протягом життя. Самі функціональні системи мозку, будучи матеріальною субстанцією психічних функцій, не з'являються у готовому вигляді до народження й не визрівають самостійно, але формуються у процесі спілкування й упредметненої діяльності (за О.Р. Лурія) [5]. Нині на рівні окультуреної людини не затребувані жорсткі природні програми її соціальної поведінки, адже соціальне життя є постійно змінним, багатопроблемним, непередбачуваним.

*Відтак соціально-психологічний підхід до розуміння особистості дає підстави говорити про неї як про індивідуальне й водночас соціально-психологічне явище* [6]. До найвідоміших теорій тут традиційно відносять психоаналіз (З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер та ін.), поведінкову школу (бігевіоризм), гуманістичну та екзистенційну психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), трансакційний аналіз особистості (Е. Берн), акмеологічний підхід (О. Бодальов, А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик та ін.), концепції життєтворчості (Л.В. Сохань, К.О. Абульханова-Славська) і соціально-психологічної адаптованості (О.П. Саннікова, А.В. Фурман).

За З. Фройдом, несвідомі процеси, на відміну від свідомих, відіграють визначальну роль у формуванні мислення й поведінки людини. У його розумінні саме тут приховані основні детермінанти особистості, тут уявлено головне джерело психічної енергії, спонукання та інстинкти. К. Юнг здійснював вивчення особистості як складного структурного явища, що ґрунтується на ідеї про наявність, поряд з індивідуальним несвідомим, колективного. Вчені-бігевіористи (Д.Б. Вотсон, Б.Ф. Скіннер) стверджували, що всю поведінку людини можна описати двома термінами – “стимул” і “реакція”, де стимул – це зміна зовнішнього середовища, а реакція – відповідь організму на стимул. Гуманістична психологія розглядає особистість як унікальну цілісну систему, відкриту до самоактуалізації, що притаманна тільки людині. Скажімо, А. Маслоу запропонував концепцію цілісного підходу до людини. Згідно з його уявленням, основна потреба особистості – самоактуалізуватися, реалізувати свої потенційні можливості, здібності, таланти. У зв’язку з цим учений виокремив класифікацію потреб і взаємозв’язків між ними, побудувавши своєрідну ієрархію, у якій вищі запити не виступають на перший план, поки не задоволені нижчі потреби. Акмеологічний підхід до вивчення особистості зосередив увагу на вивченні вершинних – психофізіологічних, психо-соціальних, духовних – характеристиках фізично і психічно зрілої дорослої людини, на з’ясуванні об’єктивних і суб’єктивних чинників, що дають змогу особистості якомога плідніше проявити себе в житті. Дослідження у цій царині підтвердили, що не сформована на початку життєвого шляху професійна культура важко компенсується на наступних його етапах та негативно впливає на особистісний і професійний розвиток людини.

Отже, відповідно до названого підходу, особистість постає не тільки як індивідуальність, а й як певний соціально-психологічний тип, для якого характерні ментальність, соціальна активність, ціннісні орієнтації, позиції, мотиваційна сфера, когнітивні характеристики, соціокультурна компетентність, статусно-рольові показники, відповідна програма та лінія поведінки за умов конкретного соціального довілля.

*Антропологічний підхід* зорієнтований на людську реальність у всіх її духовно-душевно-тілесних вимірах, передбачає пошук засобів та умов становлення людини як творця власного життя, як індивідуальності [1]. В.І. Слободчиков підкреслює, що сьогодні важливим є “відтворення власне людського в людині, а не тільки її окремих компетенцій, здібностей чи психічних функцій” [9]. Головне завдання освіти зводиться до того, що вона має стати універсальною формою становлення і розвитку базових, родових здібностей особистості, які б дозволили їй відстоювати власну людяність, бути не тільки матеріалом і ресурсом соціального виробництва, але насамперед – справжнім суб’єктом культури та історичної дії, конструктором власного життя” [7, с. 317].

*У гносеологічному підході* розглядається можливість пізнання особистістю предметів і явищ дійсності, їх властивостей, зв’язків і відношень.

Вивчаються джерела, шляхи, методи, форми і закономірності пізнавального процесу. Цей підхід виходить із визнання тієї обставини, що пізнання є відображенням об'єктивної реальності, яка існує поза і незалежно від свідомості особистості, причому остання суб'єктивно долучена до об'єктивної реальності; процес пізнання – це відображення особливого типу, і для його пояснення треба використовувати весь наявний на сьогодні в науці і філософії арсенал методологічних засобів [10, с. 126–128].

*Циклічно-вчинковий підхід*, що розробляється одним із авторів, у лоні вітакультурної методології, виокремлює особистість як людину такого ступеня окультурення, котра здійснює повновагами суспільні вчинки і має значущу для родини, етносу, нації чи людства справу життя. Він ґрунтується на відкритості професійної діяльності, обстоє “циклічність учинку колективного пізнання задля технологізації добування більш вичерпних наукових знань у контексті вдосконалення сфери духовного виробництва” [13, с. 83].

Отже, сучасні підходи до вивчення особистості дають підстави висновувати, що психосоціальна взаємодія між особистостями суспільних стосунків охоплює сукупність норм і канонів забезпечення толерантних, паритетних взаємостосунків між соціальним працівником і клієнтом (*див. рис. 2*). Професійна система допомоги різним категоріям громадян передбачає спеціальну підготовку фахівців – соціальних працівників. У процесі роботи між працівником та конкретним клієнтом виникають рівноправні стосунки, які ґрунтуються на заздалегідь усвідомлених й унормованих правилах поведінки. Вони побудовані на здатності без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних [див. 6]. Основу регуляції цих взаємин становить повага до особистості, індивідуалізація клієнтів, конфіденційність, прийняття клієнта, співпереживання йому, неупереджене ставлення, ефективний прояв почуттів, визнання його права, самовизначення тощо.

Третім рівнем ідеальної дійсності об'єкта ТСП є психосоціальна взаємодія між людьми як індивідуальностями вчинення. На думку В.І. Слободчикова, “становлення індивідуальності є процес індивідуалізації суб'єктивної реальності” [9, с. 353]. Індивідуальність, котра утворилася в соціумі, – яскрава, унікальна і неповторна, розкривається у житті активно і творчо. Цих міркувань притримувався Б.Г. Ананьєв, який вказує на те, що “особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, а індивідуальність – це “глибина” особистості і суб'єкта діяльності” [17, с. 329]. Останній підходить до вивчення індивідуальності як до інтегрованої людини, котра має якості індивіда, суб'єкта діяльності та особистості. Для утворення цілісного образу індивідуальності людини послуговуємося баченням С.Л. Рубінштейна, який стверджує, що “людина стає індивідуальністю через наявність у неї особливих, одиничних та неповторних властивостей” [цит. за 9, с. 355].

Отож, індивідуальності притаманне “виділення” свого, власного у взаємозв’язках і взаємостосунках з іншими людьми, а соціальні норми та цінності входять у її внутрішню сутність (природу) й слугують найбільшим досягненням. Людина – носій індивідуального стилю діяльності, і водночас автор власних вчинків, манери життя і соціальної поведінки. Самобутність людини розкривається через основні культурні, духовні та суспільні цінності, відтак саме сенс життя відображає її життєві концепції, принципи, мету.

Здійснені вчинкові дії соціальним працівником дають йому змогу вичленити у перцептивному спілкуванні як процеси ототожнення, співпереживання, а також усвідомлення того, яке враження склалося про “мене як особистість” в інших, і наскільки сформовані позитивні емоційні стосунки, так і можливість відчутти справжнє прийняття чи неприйняття клієнта соціальної служби. Це виникає через полідіалогічний зворотний взаємоспричинений зв’язок, який уможливило обстоювання, обговорення не лише своїх, утілених у професійну діяльність, ідей та ідеалів, цінностей та смислів, а й клієнта. До того ж використання у діяльності соціального працівника гуманістичних та патерналістських цінностей у процесі міжособистісної взаємодії з клієнтом дозволяє виявити те, наскільки кожен учасник здатний утілити їх у власні вчинкові дії, а також показати унікальність та неповторність кожного у спільній діяльності.

Ідеальною дійсністю об’єкта четвертого рівня є *психосоціальна взаємодія між людьми як універсумами власного життя*. Загалом універсальність людського життя становить найвищий рівень її духовного виміру, який проявляється в усвідомленні Людиною свого буття і місця у Світі, причетності до Світу як до нескінченного цілого [9, с. 360].

Сприйняття, добування, збагачення, поширення і творення соціальним працівником професійного соціально-культурного досвіду, що відображається у вигляді знань, умінь, норм і цінностей, дозволяє йому розширити поле індивідуальної свободи дії, зокрема вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, котра розширює діапазон самоактуалізації професіонала в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії [3, с. 183-190]. Відтак соціальний працівник як психологічно здорова, самоактуалізована особистість має здатність свідомо контролювати своє життя, свою поведінку та власні вчинки на засадах поваги, справедливості, добра, правди, прекрасного, довіри тощо.

Отже, ідеальна дійсність об’єкта навчальної дисципліни ТСР дозволяє переконструювати (перебудувати) у кожного з нас уже існуючі знання з цієї теорії, віднайти зв’язки вже існуючих знань з новоутвореними та визначити у перспективі характер можливих знань про цей надскладний об’єкт пізнання. Останній дає змогу здійснити вихід на більш повне і глибоке його інтелектуальне відображення, а відтак й осмислення та розуміння.

Очевидно й інше. Окреслений нами ідеальний об’єкт ТСР сам по собі не містить предмета пізнання. Тому перспективним напрямком подальших наших наукових розвідок буде робота із позначення предметної сфери ТСР.



Водночас структура програми академічної дисципліни “Теорія соціальної роботи” має бути такою:

Вступ

**Розділ 1. Об’єкт, предмет, мета і завдання ТСР**

- 1.1. Об’єкт дисципліни ТСР
- 1.2. Предмет ТСР
- 1.3. Мета ТСР
- 1.4. Завдання ТСР

**Розділ 2. Методологія та методи ТСР**

- 2.1. СМД- і ВК-методології у ТСР
- 2.2. Принцип вчинковості у ТСР
- 2.3. Методологема світоглядних універсалій як система категорій культури

- 2.4. Принципи соціальної толерантності у ТСР

- 2.5. Система методів ТСР

**Розділ 3. Предметно-функціональне поле ТСР**

- 3.1. Описова функція та її змістова характеристика
- 3.2. Пояснювальна функція та її змістова характеристика
- 3.3. Прогностична функція та її змістова характеристика
- 3.4. Методологічна функція та її змістова характеристика

**Розділ 4. Понятійно-категорійний лад ТСР**

- 4.1. Історія термінологічних нововведень
- 4.2. Система понять у ТСР
- 4.3. Основні категорії ТСР
- 4.4. Категорії культури як світоглядні універсалії у форматі ТСР

**Розділ 5. Принцип учинковості у ТСР**

- 5.1. Вчинок соціальної толерантності
- 5.2. Вчинок соціальної справедливості
- 5.3. Вчинок соціальної допомоги
- 5.4. Вчинок самопомоги

**Розділ 6. Основні парадигмальні карти ТСР**

- 6.1. Психоаналітична парадигмальна карта
- 6.2. Бігевіористська парадигмальна карта
- 6.3. Гуманістична парадигмальна карта
- 6.4. СМД-парадигмальна карта
- 6.5. Вітакультурна парадигмально-дослідницька карта

**Висновки**

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. *Грицанов А.А.* Теория / А.А. Грицанов // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправ.]. – Мн.: Книжный дом, 2003. – С. 1035-1036.

3. *Гуменюк О.С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Гуменюк. – Ялта-Тернопіль: Посібники і підручники, 2008. – 340 с.

4. *Лосев О.* Історія естетичних учень: внутрішня методологія курсу / Олексій Лосев // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 148–162.
5. *Лурия А.Р.* Лекції по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
6. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 446 с.
7. *Прокopenко О.В.* Аксиологічні виміри реального й ідеального у філософській концепції Н. Гартмана // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В.В. Лях. – Вип. 77. – К., 2009. – С. 107–108.
8. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
9. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : [учебное пособие для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
10. *Тітов І.Г.* Взаємозв'язок онтологічного, гносеологічного, аксіологічного та праксеологічного аспектів особистісного буття / І.Г. Тітов // Філософські обрії. – 2012. – Вип. 28. – С. 124–134.
11. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман / Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18–37.
12. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. – 205 с.
13. *Фурман А.В.* Методологія наукових досліджень : [модульно-розвивальний підручник] / Анатолій Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
14. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман / Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72–85.
15. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
16. *Роменець В.А., Манюха І.П.* Історія психології ХХ століття : [навч. посіб.] / Володимир Роменець, Ірина Манюха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
17. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л., 1968. – 340 с. – Режим доступу: [http://elbib.gnpbu.ru/text/ananyev\\_chelovek-kak-predmet\\_1968/go,338;fs,1/](http://elbib.gnpbu.ru/text/ananyev_chelovek-kak-predmet_1968/go,338;fs,1/)

## МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПРОГРАМИ "ШКОЛА ТОЛЕРАНТНОСТІ"

**Анатолій В. ФУРМАН,  
Ольга ШАЮК,  
Лариса ВЛАСЮК**

*Пропонована концепція становить теоретико-методологічне підґрунтя новоствореної дослідницької програми наукового переорієнтування української середньої школи від знаннево-інформаційної освітньої моделі до толерантно та особистісно зорієнтованої. Її структурно-змістове наповнення охоплює актуальність проблеми, досвід інноваційної діяльності педагогічного колективу модульно-розвивальної школи, обґрунтування сутності та умов формування у дітей і юні толерантної свідомості,*

*предметний формат психопедагогіки толерантності, а також принципи, мету, завдання новопроєктованої школи, етапи і детальний план реалізації даної концепції як спільної програми дій науковців та освітян.*

*“Зумій відчувти поруч із собою людину  
зумій зрозуміти її душу, побачити  
у її очах складний духовний світ –  
радість, горе, біду, нещастя.  
Думай і відчувай як твої вчинки  
можуть відобразитися на  
душевному стані іншої людини”  
(Василь Сухомлинський [5, с. 206])*

**Актуальність інноваційного розвитку національної освіти.** На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої актуальності та визнання набуває *ідея толерантної психопедагогіки*. Виникає потреба по-новому подивитись на світ, подолати бар'єри і перепони, які роз'єднують людей. Важливого значення також набуває поєднання теорії і навчальної та виховної практик в окультуренні учнівської молоді в душі *соціальної толерантності*. У будь-якому разі толерантність з ідеї, декларованої окремими філософами, вченими, політиками, педагогами, перетворилася в міжнародну норму загальнолюдського спілкування, яка потребує ґрунтовного суспільного й особистісного освоєння, впровадження у повсякдення організованої освітньої діяльності середньої і вищої школи. Отож зовсім не випадково ідеї толерантної психопедагогіки лягають в основу багатьох експериментальних досліджень сучасності, адже виховання у юного покоління потреби і готовності до конструктивної взаємодії з людьми незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної приналежності, світогляду, мислення і поведінки. Визначення та обґрунтування психосоціальних умов зреалізування схваленої Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії у Парижі 16 листопада 1995 року *“Декларації принципів толерантності”*, потребують як істотного оновлення існуючої системи управлінської діяльності навчальних закладів, так і якісно іншого спрямування педагогічних колективів на формування рис *толерантної особистості вихованця*, котра становить предмет апробації та освоєння нових психодидактичних технологій, програм, засобів та інструментів паритетної освітньої взаємодії педагогів і школярів [4].

Ідеї толерантності, толерантної психопедагогіки набувають усе більшого визнання в сучасному світі. На рівні осмислених принципів і норм вони впроваджуються у сферу освіти різних країн, державно-суспільне життя, розглядаються як невід'ємний засіб порозуміння, довіри між народами, збереження миру на землі. ООН проголосила 16 листопада *Міжнародним Днем толерантності*. У цьому контексті актуалізується проблема втілення засад толерантного світогляду у повсякдення, утвердження його в людській свідо-

мості, поведінці, вчинках громадян, що можливо лише з допомогою освітньо-виховної системи та з використанням засобів психології і педагогіки толерантності.

У доповіді ЮНЕСКО “Освіта для XXI століття”, яка підготовлена Міжнародною комісією під керівництвом Жака Делора, закладені важливі підвалини *нової парадигми* освіти, в основі якої лежать *ідеї життєтворчості*. Крім того, в ній підкреслюється вирішальна роль освіти в розвитку особистості, всього суспільства у становленні мирних і дружніх взаємовідносин між усіма народами. В освітології виникає потреба психолого-педагогічного узамовлення толерантності у різних формах, способах, механізмах і засобах в навчально-виховному процесі сучасної середньої та вищої школи. Загалом освіта протягом всього життя людини має вибудовуватися на чотирьох стовпах: *навчитися пізнавати, робити, жити разом і продуктивно жити самому* [3].

**Досвід інноваційно-пошукової діяльності педагогічного колективу школи.** До цього часу у Куп’янській ЗОШ І–ІІІ ступенів №11 була створена виховна система – організація “Шкільна країна”, яка почала свою діяльність з 2005 року. Її теоретичну базу запропонував А.В. Фурман на основі створення багаторічного досвіду виконання науково-дослідницької програми “Школа Демократії” (починаючи з 1997 року). Важливо, що ця організація була утворена на добровільних засадах, визначала своєю метою захист прав та інтересів своїх членів, спрямовувала зусилля на добрі і корисні справи, на розвитку багатосферних здібностей учнів школи і головне – діяла відповідно до вимог Декларації прав людини, Конвенції про права дитини, Декларації принципів толерантності.

Організація має свою емблему, девіз. Її членами були і є всі діти з першого по одинадцятий клас та вчителі. Вона випускає газету “Шкільні SMS”. У школі учнівське самоврядування здійснюється через чіткий розподіл обов’язків як учнів, відповідальних за певну ділянку роботи, так і педагогів-консультантів, котрі проводять систематичну роботу з активом, гарантують змінність виборчих осіб, організують систематичні змагання, унеможливають привілеї організаторів, забезпечують відкритість, вироблення системи нагородження та заохочення, формування шкільних традицій.

“Шкільну країну” очолює президент, який обирається таємним голосуванням на початку начального року, та очолює кабінет міністрів шкільних міністерств. Кожне міністерство має свої особисті функції та напрямки роботи. Все це дає змогу кожному учню школи брати участь у її діяльності. Педагогічне керівництво учнівським самоврядуванням сприяло розвитку самостійності школярів, формуванню в них уміння планувати, організувати, підсумовувати дієвість колективних справ. У школі були організовані ще два самодіяльні об’єднання дітей: співдружність молодших школярів “Веселкова галактика” і гра-об’єднання “Зоряний калейдоскоп”.

Водночас відмітимо очевидне: створення виховної системи сучасної школи є процесом довготривалим та інтеграційним. Тим більше, що існує

низка причин професійного вигорання педагогів. Зокрема, це соціально-психологічні причини, що зумовлені загальною ситуацією в країні, припиненням процесу фахового удосконалення окремих учителів, незадоволенням потрібного стану матеріального забезпечення праці тощо. Ось чому так важливі оновлення і розвиток творчості, регулярна зміна лідерів, створення інноваційних умов для соціальної та особистісної самореалізації вихователів і вихованців.

Усе зазначене стало дієвим мотиваційним поштовхом для початку психосоціального вивчення **проблеми міжособистісної толерантності** і для створення *освітньої моделі “Школа толерантності”* на базі Куп’янської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 11 Куп’янської міської ради Харківської області.

### **ЧОМУ ПРОГРАМА НАЗИВАЄТЬСЯ “ШКОЛА ТОЛЕРАНТНОСТІ”?**

“Толерантність” походить від латинського *tolerantia* – терпіння, терпимість. Донедавна цей термін використовувався лише у психології й означав “відсутність чи послаблення реакції на якийсь несприятливий подразник, фактор...”. Тепер же слово “толерантність” набуло іншого значення й ширшої сфери вживання. *Толерантність – це терпимість, коректність і гуманність у дії.* Терпимість до чогось своєрідного, істотно іншого, скажімо, чієїсь думки, позиції, переконання, вірування. Вочевидь це досить містке й глибоке за змістовим наповненням поняття. Воно торкається і міжнародних відносин, і діалогу культур, і міжетнічних та міжконфесійних взаємин, і національної культури, і психодуховного світу кожної людини.

Воднораз толерантність означає повагу, сприйняття і схвалення розмаїття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення громадянина-особистості. Вона змістовно охоплює у своєму лоні також *правову свідомість*. Без терпимості, врахування інтересів один одного, рівноправності народів, їх культур неможливий сталий розвиток і розквіт сучасної цивілізації.

Народна мудрість твердить: любов, терпіння і праця допоможуть вижити за будь-яких умов. Тому не випадково в гуманістичній психопедагогіці саме у кризовий період розвитку людства зародився новий напрямок глобальної мислєдіяльності – толерантність. Як пише академік В. Тишков, толерантність – це особистісна або суспільна характеристика, яка припускає усвідомлення того, що світ і соціальне довкілля багатомірні, а отже й погляди на цей світ різні, вони не можуть і не повинні зводитися до одноманітності чи бути на чийсь користь [див. 1]. Вона передбачає відмову від насильства, використання мирних засобів для розв’язання суперечностей і конфліктів, що супроводжують буденність конкретного суспільства і життя кожної людини. У соціальному узмістовленні це також терпиме ставлення до людей, їхніх думок, культури, вірування, інакодумання, а відтак – якісна характеристика суспільних відносин, що дозволяє запобігти насильству, досягти громадянського плюралізму думок і дій. Але толерантність не можна ото-

тожнювати з уседозволеністю, безпринципністю стосовно протиправних дій людини чи групи, порушенням будь-ким загальноприйнятих законів.

Толерантність у психолого-педагогічному вимірі – це *вміння краще розуміти себе та інших людей*, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу й довіру до навколишніх. Для цього важливо сприймати дитину, підлітка, юнака чи юнку не критично, а з оптимізмом, вірою у її природні можливості, суспільні та особистісні успіхи. А це вимагає від педагогів і психологів терпиміше, поблажливіше ставитися до помилок і ситуаційної поведінки учнів, тобто як до вікового процесного явища, що згодом минеться.

Безсумнівно й те, що толерантність краще виявляють учителі-альтруїсти, які щиро люблять дітей, уміють зацікавлювати, пробуджувати різноманітні почуття, а не лише формувати знання, уміння й навички. Свого часу Василь Сухомлинський помітив: “Духовний розвиток людини починається з розвитком у неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю і розум, визначають ставлення людини до себе, природи, праці, інших людей, роблять людину більш цікавою та оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати й уміти висловлювати ці почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоти, письма і лічби” [5, т. 2, с. 206].

У центрі психолого-педагогічної науки завжди було питання формування гармонійно розвиненої особистості, здатної розуміти, поважати, співчувати і допомагати іншим людям. Адже школа – це *соціокультурний інститут* суспільства, один із найважливіших механізмів організованого впливу на вирішення повсякденних завдань національного розвитку українського соціуму і головний спосіб забезпечення оптимальної взаємодії представників різних поколінь. Тут варто згадати хоча б твердження англійського філософа й педагога Джона Локка, котрий зазначив, що від правильного виховання дітей найбільше залежить добробут народу. Тому закономірно, що у ХХІ столітті посилюється інтерес до гуманістики, одним із напрямків якої є *психопедагогіка толерантності*.

Категорійна схема гуманістичної психопедагогіки, що відображає міжособистісну толерантність у стінах школи, за Ш.О. Амонашвілі, є такою: **ПРИЙНЯТИ – ЗРОЗУМІТИ – ДОПОМОГТИ – ЛЮБИТИ – СПІВЧУВАТИ – РАДІТИ УСПІХОВІ ДИТИНИ – НАДИХАТИ**. “Усвідомлюючи в собі імпульси життя і керуючись ідеями співжиття та співробітництва, – пише відомий науковець, – люди можуть цілеспрямовано змінювати умови проживання, поліпшувати його якість і тим самим змінювати себе – вдосконалювати свою духовність, свої знання, розширювати межі своїх можливостей” [2, с. 6].

Один з авторів пропонованої методологічної концепції як розробник *психодидактики інноваційної освіти* (проф. Фурман А.В.), досліджуючи генезу толерантності як вітакультурного явища у проблемному контексті сучасного українотворення (2013), формулює *закон четвертинного спричинення толерантності*: на будь-якому рівні суб’єктної організації вона “прямо пропорційна порозумінню і терпимості й обернено пропорційна

неповазі та агресії”, що узагальнено фіксується формулою [8]:

$$\text{Толерантність} = f \frac{\text{(порозуміння, терпимість)}}{\text{(неповага, агресія)}}$$

Говорячи про виховання толерантності в юні, не можна обминути увагою низку теоретичних і прикладних пошукувань на предмет з’ясування психологічних особливостей покомпонентного формування *толерантності як інтегральної особистісної риси* індивідуального світу Я людини. Аргументовано доведено, що толерантність – складне психологічне явище, яке має специфічну структуру і розглядається в комплексі мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового, конативного і рефлексивного компонентів [див. 7; 9].

*Мотиваційно-ціннісний компонент* толерантності пов’язаний із глибоким освоєнням терпимості як загальнолюдської цінності, об’єктивованих текстами філософсько-етичної чи релігійної думки, котра проголошує й приймає до дії смисли добра, ненасильства, терпіння, смиренності. У цьому аналітичному розрізі провідне спонукально-регуляційне поле становлять мотиви допомоги, співробітництва, любові, сприяння, супроводження, вчинки поблажливості, поваги і самоповаги.

*Когнітивний компонент* толерантності виявляється у здатності та вмінні особи зрозуміти все те, що відбувається довкола, що мотивує й організує світобудову, охоплюючи й рефлексивну свідомість та діяльне мислення. Розуміння, крім того, сприяє перебудові індивідуальнісних смислів й утворює важливий момент особистісного зростання та самоактуалізаційного розвитку людини. Важливим при цьому є визнання складності, багатовимірності і нередукованого розмаїття довкілля і власне інтерпретаційної природи суджень про нього, творчої генези мислєдіяльності і світогляду сучасної людини загалом.

*Емоційно-вольовий компонент* толерантності передусім полягає в умінні переборювати дратівливість, виявляти витримку, самовладання, самоконтроль і саморегуляцію, а при роботі над собою сутнісно виявляється в емпатії, любові, інтересі та повазі до інших.

*Поведінковий компонент* толерантності охоплює систему вмінь, норм і навичок, які об’єднують поведінковий репертуар особи і визначають її схильність до того чи іншого типу соціальної поведінки, до певних форм учинкових дій, основою яких є порозуміння, співробітництво, взаємодопомога, паритетне співжиття.

*Рефлексивний компонент* толерантності означає здатність особистості до усвідомленої перебудови неадекватних установок, ставлень, бажань, інтересів, переконань, конструктів і водночас спроможність до соціально осмисленої продуктивної поведінки, жертвовної діяльності, діалогічного спілкування, гуманних учинків.

В контексті вищезазначеного особливого значення набувають здобутки основних психологічних напрямів, а головню екзистенційно-гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), адже саме гуманістична психологія дає ґрунтовні знання про особливості розвитку та формування людської особистості, основна потреба якої – самоактуалізація, екзистенційне прагнення до самовдосконалення і самореалізації, що виявляється в таких рисах: прийняття себе та інших людей такими, якими вони є; піклування про благополуччя навколишніх, а не лише про забезпечення власного щастя; налагодження з найближчим суб'єктом оточенням, бодай і не з усім, доброзичливих, особистісних стосунків; відкриття і чесна поведінка в усіх у повсякденних ситуаціях життя; почуття гумору та оптимізм і т. ін.

Очевидно, що у природі самої людини закладено філогенетичне підґрунтя толерантного ставлення до навколишніх. Тому дуже багато залежить від довкілля, соціальної ситуації розвитку особистості. Проектується, що *школа модульно-розвивального типу* створює достатньо напружений *самоактуалізаційний простір* для становлення багатосферних здібностей кожного учня [8; 10]. Її одним із важливих завдань є поширення миротворчих ідей серед молоді, виховання гуманізму, розуміння того, що війна не здатна вирішити складні суперечності й конфлікти.

*Психопедагогіка ненасильства* – це гуманізм у дії, який ґрунтується на принципі особистісного підходу й обстоює гуманізацію усіх явних і прихованих стосунків, заперечує зовнішній диктат, проголошує співробітництво і взаємодопомогу як основні життєві принципи; вона унеможлиблює припинення людської гідності, спрямована на формування соціально активної індивідуальності, яка організовує своє життя на основі довіри, миру і справедливості, співпраці і порозуміння.

Актуальними є результати дослідження проблем виховання толерантності, отримані американським психологом Г. Олпорттом, котрий різнобічно аргументує, що **ТОЛЕРАНТНІСТЬ** – це:

- співпраця, дух партнерства;
- готовність приймати чужу думку;
- повага людської гідності;
- прийняття іншого таким, яким він є;
- здатність поставити себе на місце іншого;
- повага права бути іншим;
- визнання різноманіття;
- обстоювання рівності інших;
- терпимість до чужих думок, вірувань і поведінки;
- відмова від домінування, заподіяння шкоди і насильства [див. 6].

Реалізація концепції “Школа толерантності” забезпечить цілеспрямований психосоціальний розвиток у вихованні таких *особистісних рис толерантної людини*: знання самого себе, захищеність, відповідальність, потреба у визначеності, орієнтація на себе і на інших, схильність до порядку, здатність до емпатії, почуття гумору.



Серед головних каналів психовиховного плекання толерантності у юного покоління, найважливішими є такі:

1) школярі щоденно живуть із визнанням себе і навколишніх, тому вчать дружелюбності, партнерству, співробітництву;

2) вони задіяні до паритетних міжособистісних стосунків, тому безперервно навчаються толерантності;

3) нарешті вони щохвилини відчують любов і повагу з боку педагогів, тому саморозвивають вдячність, сумління, відповідальність, порозуміння.

Отже, психопедагогічна робота у Школі толерантності базуватиметься на таких виховних канонах:

- сприймати дитину такою, яка вона є;
- поважати особистість учня за будь-яких умов;
- ні за яких обставин не принижувати гідність дитини, підлітка, юнака чи юнки;
- пам'ятати: кожен має право на помилку, кожен має право на свою думку і власне бачення світу.

### ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ШКОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

1. *Принцип цілеспрямованості.* Виховання толерантності вимагає ясного усвідомлення доцільності психопедагогічних впливів, чіткого визначення їх мети і завдань. Формування даної особистісної риси можливе лише за наявності мотивації та глибокого осмислення учнем того, навіщо йому ця якість (як особиста мета) та усвідомлення значущості її для суспільства (соціальна мета). Єдність цілей педагога і вихованця – один із факторів успішності виховання як внутрішньої толерантності, так і соціальної, міжособистісної.

2. *Враховання індивідуальних і вікових особливостей.* Виховання толерантності багато в чому залежить від індивідуальних особливостей вихованця, тобто наявних у нього моральних засад поведінки, етичних установок, розвиненості інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, рівня розвитку пізнавальних і регуляційних психічних процесів, характерологічних рис, особистого досвіду взаємин, наявності та розвитку природного і духовного потенціалу. При цьому треба насамперед зважати на відмінності у рисах особистості та у її соціальній поведінці, пам'ятати про вікову динаміку розвитку моральних якостей і спиратися на неї при актуалізації внутрішніх ресурсів толерантності конкретного вихованця.

3. *Принцип полікультуралізму, або культуровідповідності.* У процесі виховання толерантності потрібно враховувати культурне та етнічне середовище проживання дитини, підлітка. Психовиховні впливи мають злагоджено інтегруватися в культуру народу, сім'ї, суб'єктного доквілля. Плекання толерантності безпосередньо пов'язане з формуванням в кожного учня вміння організовувати своє життя згідно з правилами, звичаями і традиціями свого народу, рідного етносу, передовими досягненнями світової культури в цілому, не втрачаючи при цьому своєї власної індивідуальності.

4. *Принцип зв'язку виховання толерантності з життям.* Виховання толерантності залежить від того, наскільки школяр усвідомлює значущість цієї світоглядної універсалії та зв'язок її із повсякденням, бачить альтернативні результати чи наслідки інтолерантності у світі. При цьому потрібно орієнтуватися не тільки на ситуації в суспільстві взагалі, але і на життєві ситуації, пов'язані з толерантною (та інтолерантною) взаємодією наступника з близькими, друзями, педагогами. Суть принципу полягає в єдності соціально організованого виховного процесу і реального життєвого досвіду, у відсутності розбіжності слова з ділом.

5. *Принцип поважного ставлення до особистості.* Незалежно від позиції дитини, її світогляду, шанобливе ставлення до неї є засадничим каноном виховного впливу організованого освітнього простору інноваційно зорієнтованої школи. При формуванні толерантності цей канон набуває подвійної значущості. Поважаючи і приймаючи позицію і думку учня, за потреби коригуючи їх, педагоги демонструють йому приклад толерантного ставлення до навколишніх з іншими поглядами на світ, з іншим його розумінням.

6. *Принцип опори на позитивне.* Всюди й діяльно обстоюючи толерантність, треба підтримувати розвиток, бачити в дитині особистість, готову до змін і самореалізації. При цьому основою успішності процесу виховання толерантності у дітей та підлітків стає актуалізація в кожного з них позитивних особистісних рис, конструктивного соціального досвіду, розвинених конструктивних умінь взаємостосунків із широким колом громадян різних статі, віку, світобачення.

7. *Принцип соціокультурного зумовлення процесу суб'єктного розвитку толерантності.* Виховання толерантності зумовлено впливом конкретного, так чи інакше окультуреного, соціального довкілля. Чим менш толерантне довкілля дитини, тим складніший процес формування в неї розсудливої терпимості як інтегральної особистісної риси. Тому потрібно вивчити можливості, особливості і потенціал соціального довкілля і наповнювати його ідеями і вчинками окультуреної толерантності, підбираючи для цього відповідні форми, методи і прийоми виховної та освітньої роботи.

8. *Принцип єдності знання, розуміння і поведінки, діяльності, вчинків.* Він вимагає організації виховного процесу з тотальної присутності у повсякденні толерантності на двох взаємопов'язаних рівнях: інформаційному, пізнавальному, мисленневому і поведінковому, діяльнісному, вчинковому, що становлять єдине ціле. Основним критерієм сформованості толерантності у школярів має стати їхнє вміння конструктивно, делікатно взаємодіяти з людьми і групами, яким властиві ті чи інші – суб'єктні, особистісні, індивідуальнісні – відмінності.

9. *Принцип діалогічності і співробітництва, взаємодопомоги, емпатійності.* Діалогізація освітнього простору та опора на співпрацю як провідний тип суб'єктної взаємодії – обов'язкові умови для удієвлення системи виховання у дітей і юні толерантності. При цьому діалог і співпраця повинні

бути пріоритетами взаємодії у структурах “учень – учень”, “учень – учитель”, “учень – учитель – родина”, “учень – учитель – довілля”, “учень – учитель – культура”, а також мають бути наповнені емпатійністю (співпереживанням), позитивними емоціями і почуттями.

10. *Принцип рефлексивності свідомих виборів і дій, учинків толерантності.* Формуючи толерантні настановлення і поведінку учнів, потрібно створювати умови для рефлексії ними змін, які реально відбулися у їхньому індивідуальному світі Я, і для аналізу створених стосунків у колективі, сім’ї, суспільстві; водночас транслювання від педагогів до вихованців високої моральної культури передбачає формування в них чіткої життєвої і громадянської позиції, здатності самоусвідомлювати свої вчинки та їх наслідки.

#### **МЕТА ШКОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТІ:**

формування *толерантного довілля* у загальноосвітньому часопросторі школи, у тому числі втілення у повсякденні соціальних норм і культурних кодів толерантності, взаємодія між учасниками освітнього процесу на основі поваги, людської гідності та прийняття інших як партнерів у навчанні; ситуаційне і тактичне обстоювання терпимих взаємостосунків між педагогами і вихованцями та підтримка унікальності кожної особистості, щонайперше у її зусиллях і діях на шляху до конструктивної соціальної та індивідуальної самоактуалізації.

#### **ЗАВДАННЯ ШКОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТІ:**

– поглиблювати знання учнів про людину та її моральні взаємини у суспільстві, про основні соціокультурні норми та цінності українського народу і загальнолюдські wartości, про правила зовнішньої толерантної поведінки і про канони внутрішньої культури особистості як суб’єкта життєдіяльності та індивідуальності;

– удосконалювати спроможність і вміння керуватися у поведінці і життєвих справах моральними нормами та цінностями, виявляти дружелюбність, увічливість, повагу й чуйність до інших, толерантність та милосердя, терпимість до людей, котрі мають іншу думку, переконання, належать до інших конфесій і соціальних прошарків;

– розвивати власні морально-духовні риси та переконання особистості вихованців, дотримуватися високих культурних норм поведінки у повсякденному житті, здійснювати лише гуманні – добропорядні, правдиві гідні – вчинки;

– контролювати та регулювати свої взаємостосунки з іншими, здійснювати свідомий особистісний вибір у складних життєвих ситуаціях, орієнтуватися на духовні цінності й дотримуватися приписів ділового етикету в навчанні і житті;

– розвивати комунікативні здібності, делікатність і змістовність навчального спілкування школярів, їхню емпатійність і ввічливість;

– формувати позитивне ставлення й мотивацію до застосування моделей

поведінки і вчинення, зорієнтованих на моральні цінності українського народу, високі культурні ідеали і кращі шкільні, родинні та сімейні традиції;

– збагачувати досвід гуманних взаємодій і моральних взаємостосунків з представниками інших культур, націй, вікових та соціальних груп, конфесій, громадянських чи суто професійних уподобань;

– стимулювати пізнавальний інтерес до процесів самовиховання та самоосвіти, до освоєння кожним учнем основ паритетності, толерантності і порозуміння між людьми;

– виховувати у дітей і юні неприйняття проявів жорстокості, насилля до природи, людей, до кожної окремої особистості як надцінності, у тому числі й до самої себе;

– сприяти консолідації і координації діяльності школи, сім'ї, громадськості у питаннях формування толерантності в учнів і психодуховного збагачення їхніх поведінки, діяльності, спілкування, вчинків.

Головними прибічниками пропонованої **Концепції** і виконавцями **Програми** є педагогічний колектив і члени Ради школи Куп'янської ЗОШ І–ІІІ ступенів №11. Крім того, їх активними учасниками також є:

- члени учнівського самоврядування,
- колектив учнів школи,
- батьківські комітети і батьківська громадськість,
- соціум мікрорайону школи.

#### ПРИНЦИПИ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ:

- 1) внутрішня готовність приймати чужу думку, погляди, переконання;
- 2) повага до людської гідності за будь-яких умов та обставин;
- 3) шанування права інших людей на вибір, свободу, діяльність, учинки;
- 4) прийняття іншої людини такою, якою вона є у повсякденні;
- 5) уміння ставити себе на місце чи у ситуацію іншої людини;
- 6) поважання права всіх і кожного бути іншими/іншим;
- 7) визнання різноманіття світу на всіх рівнях його життєздійснення (флора, фауна, людство);
- 8) обстоювання рівності усіх людей незалежно від статі, національності, віку, віросповідання тощо;
- 9) проявлення терпимості до чужої думки, вірувань, поведінки, слів і вчинків;
- 10) відмова від домінування, заподіяння шкоди і насильства;
- 11) готовність до співпраці, підтримка духу партнерства, національної солідарності;
- 12) сповідування норм самотолерантності.

#### ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ПРОГРАМИ ДІЙ

Програма розрахована на *шість років* і реалізується у *чотири етапи*.

**На першому – інформаційно-програвному – етапі** (протягом 2014 року) відбувається знайомство учнів, педагогів із феноменами толерантності, досягається ними розуміння її сутності та змісту, розширюється інформа-

ційне поле стосовно свідомого оперування цим поняттям усіма учасниками освітнього процесу; крім того, науковцями і кращими вчителями-дослідниками пишеться дослідницька програма “Школа толерантності”.

*Основні форми роботи* – години спілкування, семінари для вчителів, екскурсії, написання рефератів учнями, інтелектуальні марафони й т. ін.

*На другому – нормативно-технологічному – етапі* (2015 рік) створюються умови для виявлення учнями, педагогами, батьками свого ставлення до проблеми толерантності; розробляються методологічні, науково-методичні та оргтехнологічні засади гармонізації міжетнічних та міжкультурних відносин; узагальнюється конструктивний досвід, який має школа щодо формування *толерантної свідомості* школярів, профілактики проявів ксенофобії, виховання культури миру; відбувається пошук шляхів подальшого розвитку цього досвіду, проводяться заплановані заходи, обґрунтовуються критерії оцінки їх ефективності.

*Основні форми роботи* – конкурси учнівських творів і малюнків, тематичні дискусії, методичні ради, засідання шкільних методичних об’єднань, рад органів учнівського самоврядування, написання учнівських міні-підручників тощо.

*На третьому – розвивально-формувальному – етапі* (протягом трьох – з 2016 по 2018 рік) створюються умови для використання отриманих на першому і другому етапах знань учнів і батьків про *толерантне співжиття*; втілюються розроблені психомистецькі технології модульно-розвивального навчання; формуються толерантні установки в учнів, педагогів, батьків; реалізується система заходів щодо змістовлення толерантного довкілля; реалізується накопичений педколективом досвід оптимізації виховання толерантної свідомості та поведінки школярів; створюється й удосконалюється система контролю виконання прийнятих рішень і здійснення заходів Програми, проводиться моніторинг діючих механізмів ефективності інноваційної та експериментальної роботи.

*Основні форми* – виховні і психорозвивальні заходи, свята, створення і реалізація учнівських проєктів, освітніх програм самореалізації особистості, учительські та учнівські дослідження, психосоціальний моніторинг толерантності як особистісної риси учнів, учителів, батьків.

*На четвертому – результативно-узагальнювальному – етапі* (2019 рік) підводяться підсумки виконання концептуально обґрунтованої дослідницької програми, узагальнюються та оцінюється результативність і новизна проведеної роботи.

**Ресурсне забезпечення Концепції як програми дій** здійснюватиметься шляхом задіяння людського, головно креативного і професійного, капіталу педагогічного колективу і за рахунок бюджету Куп’янської ЗОШ І–ІІІ ступенів №11 Куп’янської міської ради Харківської області, позабюджетних коштів.

**Організація і впровадження Концепції як програми дій і контроль за перебігом її реалізації** здійснює адміністрація Куп’янської ЗОШ І–ІІІ ступенів №11 Куп’янської міської ради Харківської області.

## ПЛАН ЗАХОДІВ ІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ПРОГРАМИ ДІЙ

№ з/п	Заходи	Терміни	Очікуваний результат	Відповідальні
1	2	3	4	5
<b>I етап – інформаційно-програмний, 2014 рік</b>				
1.1	Знайомство учнів, педагогів з поняттям толерантності	01-09.2014	Розширення інформаційного простору	Вчителі історії, правознавства, етики
1.2	Оформлення стенду «Толерантність»	Вересень 2014	Інформація про толерантність. Створення словника толерантної людини	Вчителі історії, української мови. Бібліотекар
1.3	Написання навчальних досліджень з теми «Образи толерантності»	04.-11.2014	Розширення інформаційного поля щодо проблематики толерантності	Учителі історії і правознавства
1.4	Години спілкування, виховні години, інформаційні бесіди	Протягом року	Інформування учнів щодо важливості толерантності. Методичні розробки.	Класні керівники
1.5	Робота учнівського самоврядування	Протягом року	Створення ситуацій потреби толерантних взаємовідносин між учнями і вчителями. Створення комфортного довкілля спілкування для учнівської молоді	Заступник директора з ВР Педагог-організатор
1.6	Свято «1 вересня – День Знань»	1 вересня	Створення ситуації потреби в толерантній взаємодії між учнями і вчителями. Виховання міжкультурної і соціальної взаємодії	Колектив вчителів, учнів, батьків Куп'янської ЗОШ І-ІІІ ступенів №11
1.7	Батьківські збори «Як навчити дитину жити у великому світі людей», «Уроки терпимості, моральності для дітей і батьків»	05.-11.2014	Надання знань батькам про сутність толерантності	Адміністрація Класні керівники
1.8	Робота за етнокалендарем	Протягом року	Проведення заходів, що укріплюють уявлення про багатоетнічність нашого народу, сприяють взаємодії представників різних народів, різних конфесій, взаємозбагаченню їх культур	Класні керівники
1.9	Відвідування музеїв. Туристично-краєзнавча робота	Протягом року	Укріплення уявлень про багатоетнічність, різноконфесійність нашого народу-нації	Класні керівники Вчителі географії, фізичної культури
1.10	Фольклорні свята Хореографічні гуртки	Протягом року	Вивчення звичаїв, ігор, танців, національних костюмів, ремесел українського народу	Класні керівники Керівники гуртків
1.11	Знайомство учнів, педагогів, батьків, громадськості з Концепцією як програмою дій	Протягом року	Проведення заходів, що укріплюють уявлення про зміст толерантності	Адміністрація Класні керівники Керівники ШМО
1.12	Педрада «Школа без агресії»	Грудень 2014	Наявність і рівень інформаційних знань щодо проблеми толерантності учнів, педагогів, батьків	Заступник директора з ВР Соціальний педагог Практичний психолог
<b>II етап – нормативно-технологічний, 2015 рік</b>				
2.1	Заходи до Дня толерантності	16 листопада Протягом дії Програми	Формування в учнів позитивного та відповідального ставлення до толерантності як засадничої людської чесноти	Заступник директора з ВР Голова ПК Класні керівники
2.2	Благодійні акції та заходи до Міжнародного Дня людей похилого віку: «Шануємо старість», до Дня інвалідів	Жовтень-грудень Протягом дії Програми	Психосоціальне збагачення толерантної свідомості вихованців	Педагог-організатор Класні керівники Вчителі-предметники Батьківський актив
2.3	Заходи щодо боротьби проти фашизму, расизму, антисемітизму	Жовтень-грудень Протягом дії Програми	Актуалізація толерантної інтенційності вчителів та учнів на особистісному рівні	Класні керівники Вчителі-предметники
2.4	Навчальні семінари для старшокласників «Що означає бути толерантним?»	Протягом дії Програми	Розширення в учнів системи знань про психосоціальне умістовлення толерантності	Вчителі-предметники Класні керівники Бібліотекар
2.5	Конкурси плакатів, малюнків «Ми за мир і дружбу»	Протягом дії Програми	Пропаганда етнокультурної толерантності серед учнівської молоді	Педагог-організатор Класні керівники
2.6	Бесіди для початкової школи за оповіданнями «Про толерантність, що це?»	Жовтень-листопад	Збагачення знань учнів про толерантність як чесноту	Класні керівники Бібліотекар
2.7	Ігри-вікторини «Що таке толерантність?» Проводять старшокласники для молодших школярів	Протягом дії Програми	Формування в учнів толерантних умінь і спроможностей	Педагог-організатор Класні керівники

1	2	3	4	5
2.8	Статті з проблем ксенофобії, екстремізму і толерантності в шкільній пресі	Березень-квітень	Формування відразу у школярів до різних форм інтолерантності	Заступники директора з НБР Служба інформації Бібліотекар
2.9	Вивчення і узагальнення досвіду виховання толерантності під час уроків та позакласних заходів	Протягом року	Узагальнення конструктивного досвіду, що має школа у справі виховання толерантної свідомості школярів	Адміністрація Керівники ШМО Практичний психолог
2.10	Розробка і підготовка методологічних, науково-методичних і технологічних збірань щодо реалізації Програми «Школа толерантності»	Протягом року, терміну дії Програми	Узагальнення конструктивного досвіду, створення методичної бази відповідно до чинної Концепції	Керівники ШМО Адміністрація
2.11	Педрада «Проведення запланованих заходів щодо впровадження Програми «Школа толерантності»	Березень 2015	Вироблення критеріїв оцінки ефективності проведених заходів, створення нової моделі виховної системи школи модульно-розвивального типу	Адміністрація Вчителі-предметники Класні керівники Соціальний педагог Психолог
3	<b>III етап – розвивально-формувальний, 2016-2018 роки</b>			
3.1	Корекція програм навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу і виховних планів класних керівників згідно з програмою «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» та відповідно до мети і завдань Програми «Школа толерантності»	Протягом дії Програми	Актуалізація толерантних установок в учнів, формування класних колективів, навичок толерантного співжиття в учнів, батьків і вчителів школи	Заступники директора з НБР
3.2	Реалізація комплексу заходів в рамках проведення Міжнародного Дня Толерантності	Щорічно 16 листопада	Самоусвідомлення толерантних установок і переконань кожним учнем	Класні керівники Вчителі історії і правознавства
3.3	Удосконалення системи шкільного учнівського самоврядування	Протягом дії Програми	Збагачення досвіду толерантної поведінки школярів	Заступник директора з ВР
3.4	Розробка і затвердження на учнівській конференції перспективного плану діяльності учнівського самоврядування	Щорічно до 14 вересня	Формування толерантних цінностей, толерантної поведінки учнів завдяки створенню довілля паритетної соціальної взаємодії	Заступник директора з ВР Педагог-організатор
3.5	Реалізація програми з адаптації першокласників і п'ятикласників	Протягом дії Програми	Утвердження толерантних установок і настановлень в учнів	Адміністрація Психолог Класні керівники
3.6	Організація дозвілля школярів за планом загальношкільних заходів і за планами класних керівників	Протягом дії Програми	Формування толерантної свідомості і гуманних цінностей школярів	Заступник директора з ВР Педагог-організатор Класні керівники
3.7	Створення у кожному класі учнівського активу, оформлення класних куточків, створення плакатів, презентацій	Протягом дії Програми	Формування толерантного світобачення в учнів та їх маркерів і засобів	Класні керівники
3.8	Висвітлювання інформації у шкільній газеті, засобах масової інформації	Протягом дії Програми	Поінформування учнів про толерантність	Заступник директора з ВР Бібліотекар
3.9	Участь у міських, регіональних етнокультурних і міжнаціональних заходах, акціях, конкурсах	Протягом дії Програми	Долучення до толерантних соціальних акцій і подій як чинників розвитку особистості	Заступники директора з НБР Педагог-організатор Класні керівники
3.10	Відвідування музеїв, виставок, театрів. Здійснення екскурсійних поїздок Куп'янським районом, Харківською областю, Україною	Протягом дії Програми	Збагачення толерантного світогляду школярів	Класні керівники
3.11	Зустрічі з представниками Православної Церкви та інших релігій	Протягом дії Програми	Формування толерантних установок дітей і молоді на християнських канонах	Класні керівники Соціальний педагог
3.12	Корекція і регламентація діяльності Ради профілактики, співставлення плану і регулярної діяльності	Протягом дії Програми	Демонстрування толерантних взірців поведінки	Соціальний педагог Заступник директора з ВР
3.13	Виконання плану сумісних дій з ЦССДСДМ, ССД, КСВМ Куп'янського МВ ГУМВСУ	Протягом дії Програми	Формування толерантних умінь і навичок учнів	Соціальний педагог Заступник директора з ВР Представники служб
3.14	Інформування учнів, батьків, вчителів про зміни у правовій сфері, які стосуються освіти та неповнолітніх	Протягом дії Програми	Обстоювання толерантних принципів як керівних засад організації шкільного повсякдення	Адміністрація Керівники ШМО

1	2	3	4	5
3.15	Проведення у рамках міських і регіональних виставок заходів, спрямованих на поширення і зміцнення культури миру, просування ідеалів порозуміння, терпимості, міжнародної солідарності	Протягом дії Програми	Розширення поля толерантної свідомості учнів у часопросторі модульно-розвивальної школи	Заступник директора з ВР Керівники ШМО Класні керівники
3.16	Участь школярів у системі конкурсів і змагань різного спрямування	Протягом дії Програми	Дієве закріплення навичок толерантного ставлення учнів до навколишніх	Заступники директора з НВР Класні керівники
3.17	Проведення моніторингу толерантності в учнівському та педагогічному середовищі	Щорічно Протягом дії Програми	Виявлення рівня оволодіння толерантними способами взаємодії між людьми	Психолог Адміністрація
3.18	Проведення засідань педагогічної ради щодо ефективності заходів впровадження Програми, аналізу реалізації Програми та результатів роботи за новою системою виховання «Школа толерантності»	Березень-квітень 2014-2018 роки	Узагальнення результатів кількісних і якісних показників реалізації Програми «Школа толерантності»	Заступники директора з НВР Психолог Керівники ШМО Класні керівники
4	<b>IV етап – результативно-узагальнювальний, 2019 рік</b>			
4.1	Створення толерантного інноваційно-психологічного клімату школи	Протягом дії Програми, 2019 рік	Підвищення соціальної активності вчителів, учнів, батьків, наявність здорової конкуренції за якість знань і за соціальну компетентність	Учасники і виконавці Програми
4.2	Систематизація та узагальнення отриманих досягнень, методичних наробок. Створення бази накопичених даних	Протягом 2016-2019 років	Створення банку даних «Школа толерантності»	Адміністрація, психолог, педагогічний колектив
4.3	Відстеження та узагальнення даних про учнів, які досягли значних успіхів в будь-якій сфері освітньої діяльності	Протягом дії Програми, а також 5-20 років після випуску	Соціальна та індивідуальна самоактуалізація Особистості підлітків, юнаків і дівчат	Класні керівники, заступники директора з НВР
4.4	Організація та проведення майстер-класів з питань втілення у навчально-виховний процес Програми	2018-2019	Передача досвіду формування толерантного довкілля батькам і педагогам інших шкіл	Педагоги, керівники ШМО
4.5	Публікації у педагогічній пресі, Інтернет-виданнях, участь у педагогічних форумах, конференціях	2017-2019	Обмін та розповсюдження досвіду з питань цілеспрямованого створення толерантного простору та інноваційно-психологічного клімату школи	Заступник директора з ВР, бібліотекар, педагогічний колектив
4.6	Участь у ярмарку педагогічних ідей, презентація методичних розробок толерантно-змістового спрямування	2016-2019	Участь у професійних конкурсах, розповсюдження досвіду	Педагоги школи
4.7	Підготовка і розповсюдження довідниково-інформаційних, аналітичних матеріалів про експеримент	упродовж 2019	Розповсюдження досвіду з питань формування толерантного довкілля та соціально компетентної особистості випускника	Адміністрація, психолог, педагогічний колектив, бібліотекар
4.8	Проведення моніторингу реалізації і виконання заходів Програми, узагальнення досягнутого досвіду та оцінка ефективності реалізації Програми. Складання підсумкових аналітичних звітів про виконання Програми «Школа Толерантності»	протягом 2019	Оцінка повноти впровадження та ефективності реалізації дослідницької програми «Школа Толерантності»	Адміністрація, психолог, педагогічний колектив, наукові керівники та виконавці Програми
4.9	Підведення підсумків інноваційно-експериментальної роботи, оновлення освітньо-виховної системи навчального закладу	вересень-грудень 2019	Зміна лідерів, створення інноваційно-психологічних умов діяльності	Педагогічний колектив, учасники та виконавці Програми, науковці
4.10	Проведення підсумкового науково-практичного семінару за результатами виконання дослідницької програми «Школа толерантності»	жовтень 2019	Рефлексія здобутків, переваг, перспектив і прорахунків експерименту	Педагогічний колектив, наукові керівники, органи місцевої влади

1. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти / Елеонора Антипова // Психолог. – 2003. – № 66-67. – С. 3.

2. Амонашвілі Ш.О. Школа життя / Шалва Амонашвілі // ПАН – Україна. – 2002. – С. 6.

3. Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI сторіччі: бачення й дії. – Париж.– ЮНЕСКО. – 1998 // Кур'єр ЮНЕСКО. – 2001. – №1.



4. Декларація принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 2–4.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Василь Сухомлинський // Виб. твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2.
6. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / Олена Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 154–170.
7. Шаюк О.Я. Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів / Ольга Шаюк // Психологія і суспільство / гол. ред. Анатолій Фурман. – 2011. – №3 (45). – С. 28–65.
8. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / Анатолій В. Фурман. – Вид. 2-е, стереот. – Тернопіль, 2014. – 86 с.
9. Фурман А.В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проєкт) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 6–20.
10. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

## ТИПИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ СУТНІСНІ Й КРИТЕРІАЛЬНІ ОЗНАКИ

Оксана ФУРМАН

*У статті вперше, на основі обґрунтованих сутнісних та критеріальних ознак, виокремлюються типи відповідальності особистості (індивідуалістський, персоніфікаціоністський, комунітаріаністський, колективістський), що систематизують психологічне знання про сутність та феноменологію відповідальності як інтегральної риси особистості, котра актуалізується у системі суспільних взаємостосунків.*

Категорія “відповідальність” у соціогуманітарній науці обґрунтовується як у взаємозв’язку із змістом поняття “особистість”, так і у взаємозалежності і з когнітивними станами людини, її поведінкою, обов’язком перед іншими тощо. “В різних наукових галузях мислителі розуміли відповідальність як свободу вибору, волі та засобів існування, як спосіб реалізації життєвої позиції чи самореалізацію особистістю своєї сутності” [1, с. 49, 50]. Тому вона розглядається як форма активності людини чи групи осіб у процесі соціальної взаємодії.

Зрозуміло, що сім’я як соціальний інститут найбільше закладає підґрунтя для розвитку відповідальності чи безвідповідальності людини як її однієї із найзагальніших властивостей. Саме вона є осередком успадкування традицій, моральних норм, цінностей і ставлень. Якщо в родині переважають дбайливі та доброзичливі відносини, то, звичайно, така атмосфера сприяє

прояву “істинної відповідальності” [4, с. 93] та становленню емоційно стійкого характеру. Коли в сім’ї існує авторитарність, то в суб’єкта формується страх покарання, почуття образи, тривоги, провини тощо і виникає “відповідальна діяльність” [4, с. 93], тобто така, яка базується на обов’язку, дає змогу уникати покарання.

Ось чому досить часто батьки, учителі та соціум пов’язують відповідальність із обов’язком, зобов’язанням, дисциплінованістю, що не повністю розкриває зміст цієї категорії. Оскільки “обов’язок – поняття із сфери не-свободи, тоді як відповідальність – поняття зі світу свободи” [8, с. 281]. “Відповідальність у прямому значенні цього слова – повністю добровільний акт; бути “відповідальним” – значить бути вільним...” [8, с. 124]. “Свобода і відповідальність взаємопов’язані, тому що перша реалізується лише через відповідальність, а остання – через свободу” [7, с. 17].

Ясно, що відповідальність як риса особистості [3а; 6] закладається у сім’ї, яка функціонує у певному соціокультурному доквіллі. Останнє, головню через часопростір сімейного повсякдення, первинно спричинює становлення типів відповідальності. Їх виокремлення зумовлене певним набором сутнісних ознак. Наочно подамо вищезазначене у вигляді *рис. 1*.

Примітно, що ці ознаки формуються в контексті відповідної культури. Адже остання впливає на соціальні, економічні, політичні тощо різновиди суспільної поведінки людей через їхні Я-концепції.

Відомо, що Я-концепція – це система чи сукупність уявлень, ставлень, переконань, установок людини стосовно самої себе, яка містить усвідомлення своїх: а) інтелектуальних властивостей, “психічних сил, а також утримує сприйняття (несприйняття) власного тіла” (В. Джемс), котрі організуються в Я-образі; б) емоційно-ціннісних самоставлень, що виявляються у самооцінці; в) поведінкових дій (Я-поведінка, Я-вчинок), які характеризуються проявами перших двох характеристик [9]. Водночас вона має багато модальностей: Я-реальне, Я-ідеальне, Я-дзеркальне, Я-духовне, Я-потасмне, Я-незалежне, Я-взаємозалежне та інші. Модальність – це термін, що означає належність до відповідної сенсорної (чуттєвої) системи і використовується для характеристики або відчуття, або інформаційного сигналу.

Вище констатувалося, що входження людини у суспільне життя опосередковане впливом культури. Очевидно, що вона формує, обмежує і водночас зумовлює становлення її Я.

Загалом умови проживання різюче відрізняються залежно від регіону, місцевості, облаштованості земельних ділянок. Вони природно формують у своїх представників відмінні модальності Я-концепцій (щонайперше, незалежне і взаємозалежне Я), котрі впливають на всі інші їхні аспекти індивідуальної життєдіяльності. Це пов’язано з тим, що в різних мікросоціумах існують самотутні системи норм чи поглядів на життя, а тому кожен свідомий громадянин інтегрує, синтезує і координує власний світ індивідуальним чином, утверджуючи своїм єством непересічний світ особистості.

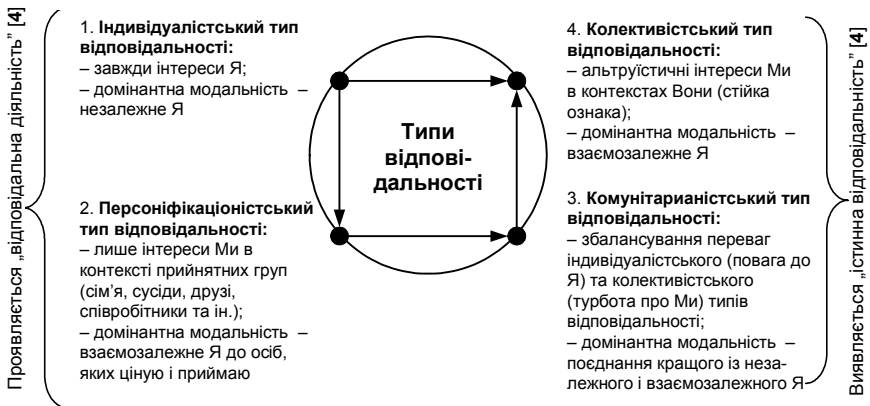


Рис. 1. Типи відповідальності та їх сутнісні ознаки

Психологія західних культур усіляко підтримує *самобутність Я*, тобто вміння кожного бути самим собою. Крім того, на Заході переконані, що не варто наслідувати тому, що чекає від нас оточення. Треба в будь-якій ситуації бути самодостатньою особистістю і шукати своє, унікальне і непересічне, щастя, а головне – мати і робити свою справу.

Так, в індивідуалістських культурах Заходу пропагується всіляке схвалення незалежного Я, а в країнах СНД підтримується взаємозалежне Я. Ці протилежні настановлення-традиції сприяють культурному розмежуванню народів та окремих індивідів у їхній *громадянській поведінці*, що породжує індивідуальні відмінності у вияві відповідальності особистості перед суспільством. Так, у першому випадку вона оцінює і бачить навколишній світ винятково через формат власного Я, у т. ч. своїх переживань, думок, дій; у другому – більшою мірою відчуває приналежність до будь-чого чи будь-кого. Навіть відірвана від дому і сім'ї, колег і вірних друзів, особа не повно позбавляється тих соціальних зв'язків, які визначили і продовжують визначати, хто вона є [5]. При цьому *взаємозалежне Я* перебуває у *соціозалежності*, первинно спричинене міжсуб'єктивними контактами (Д. Майєрс). Звідси *мета громадянського суспільства*: не стільки збагачувати і розширювати “Я” молоді, скільки забезпечувати досягнення її представниками гармонії між оточенням і самопідтримкою.

Отож саме “Я” кожного допомагає культурно зорганізувати суспільну поведінку певного ступеня відповідальності. Для розвинутих західних держав, – стверджують крос-культурні психологи, – характерними є вияви незалежного Я та *індивідуалізму*. Це вказує на умови достатку, урбанізму, а відтак свідчить про переважну наявність *індивідуалістського типу відповідальності* (курс. наш – О.Ф.). У країнах СНД перевага надається взаємоза-

лежності та *колективізму*, тому тут цінується благополуччя груп – сімейних, трудових [5], що унаочнює *колективістський тип відповідальності* (курс наш – О.Ф.). Відтак закладений у життєздійснення етносу індивідуалізм чи колективізм істотно впливає на *становлення типів відповідальності* – індивідуалістського чи колективістського (*див. рис. 1*).

Людина індивідуалістського типу відповідальності зберігає свою ідентичність, відчуття власного Я, навіть тоді, коли вона залишає сім'ю, друзів, роботу. Це відбувається через її прагнення ще в юності відділитися від батьків й у такий спосіб зміцнити свій образ Я. У зазначеного типу людей переважають завжди інтереси Я (навіть у колі сім'ї, друзів, знайомих); домінує модальність незалежного Я; вони відмежовані від соціального контексту (якщо це їм вигідно чи потрібно та ін.); підтримують власні цілі; зосереджуються на індивідуальних здібностях, особистісних рисах, інтелекті, які презентуються привселюдно та порівнюються з іншими; висловлюють те, що думають; прагнуть бути унікальними; виявляють власне Я; не наслідують того, чого очікує від них довкілля; у будь-якій ситуації – самодостатні особистості тощо.

У цьому аспекті проблемного аналізу зрозуміло, чому в індивідуалістських культурах батьки і школа навчають молодь незалежності та самостійному мисленню. Адже там вважається нормальним, що вихованці самі вибирають собі приятелів, планують майбутнє, прагнуть залишити батьківський дім. Школа також навчає дитину визначати власні цінності і думати самостійно. Колективістські культури, навпаки, намагаються будь-що зберегти сім'ю, піклуються про старше покоління та дітей, родинний добробут (Д. Мацумото, Д. Майєрс, Х. Маркус, С. Кітаяма).

Отож кожна культурна традиція має певні переваги й недоліки. Зокрема, в індивідуалістів багато часу приділяється на особисте процвітання, визначення власного стилю життя та інше. Хоча в них спостерігається “більше випадків самотності, розлучень, убивств і стресових та депресивних станів” [5, с. 253], оскільки майже відсутнє співчуття до інших та не має прив'язаності до них (процеси емпатії (співпереживання) та ідентифікації з рідними та найближчими людьми не актуалізуються). Воднораз “*залежність – це не обов'язково безпомічність чи неможливість контролювати ситуацію*. Часто під цим розуміють *взаємозалежність*. А це означає, що особа вміє цінувати стосунки, бути чуйною, турботливою і *відповідальною не тільки за себе, а й за інших*, а також здатна здійснювати підтримку й приймати її” [5, с. 253, 254]. Іншими словами, це здатність визначати самих себе не лише як унікальну духовну самість, а й як союзника людей.

Зрозуміло, що становлення колективістського типу відповідальності відбувається під впливом модальності взаємозалежного Я. Відтак самовизначення задається через взаємостосунки (буває що й треба підлаштовуватися до них і реальних обставин, стримувати власне Я на користь інших). Але це водночас й загартує Я. “Загальноприйнято, що ми здатні

вдосконалюватися тільки в негативному (*проблемному* – курс. наш) довкіллі, тому що в ідеальних (у т. ч. *поблажливих* – курс. наш) умовах вдосконалення майже неможливе. Коли неприємності захоплюють нас, ...” [2, с. 158], ми маємо змогу стати міцними немов сталь. Також можемо виявити наполегливість, цілеспрямованість, рішучість до різних виборів (кроків) у житті. Воднораз такі прояви актуалізують й альтруїстичні риси характеру у цього типу людей (отримуємо радість, задоволення від того, що комусь допомогли словом, ділом тощо).

Альтруїзм – це свого роду прояв Агапе. Останнє є античним поняттям, що позначає любов до ближнього. У грецькій філософії Агапе означало діяльну, обдаровувальну любов, котра зорієнтована на благо ближнього, на відміну від Еросу, який становить пристрасну любов, зорієнтовану на задоволення. Водночас Філосо – це любов, котра відображає дружбу. Коли перестає горіти огонь Еросу, – пише П. Коельо, – сім’ю від розпаду спасає Філосо. Водночас Агапе, – зазначає він далі, – присутнє як в Еросі, так і у Філосії, але сутнісно відображає істинну Любов, котра цілком захоплює того, хто любить загалом.

Усі ми свого часу шукаємо Ерос, а пізніше, коли він перетворюється у Філосо, думаємо, що любов померла. І не розуміємо, що саме Філосо може привести нас до вищої форми любові – до Агапе. Говорити про неї не має смислу, бо її треба пережити. Коли проявляється Агапе (альтруїзм, натхнення і т. ін.), то ні однієї вільної клітинки не існує, де б перебувала злість, заздрість, агресія та інше. Агапе – це абсолютна Любов, Любов Всеохватна, це така Любов, коли людину просякає Дар Святого Духа (виявляється, як відомо, у дарі зцілення, передбаченні майбутнього та ін.). Той, хто пізнав Агапе, знає, що все, окрім любові, у цьому світі значення не має. Проявами Агапе може бути й те, коли люди стають святими, переживши її; або вияви натхнення. Під час нього ми стаємо сильніші духом, впевненіші, ніщо не розхитує нашу віру. Ця сила дає змогу нам приймати відважні життєві кроки чи рішення, котрі досягаємо і водночас дивуємося самі собі: як нам це вдалося? Хвиля натхнення “несе” нас до мети. Коли Ісус говорив, що Царство Небесне належить дітям, то мав на увазі вияв їхнього натхнення (прояв Агапе) під час гри, якою вони захоплюються, а тому у них ляльки “оживають”, а олов’яні солдатики – “марширують” (Пауло Коельо).

Проміжними між індивідуалістським та колективістським типами відповідальності є персоніфікаціоністський та комунітаріаністський (*див. рис. 2*). Другий тип (*персоніфікаціоністський*) не має потреби охарактеризувати, оскільки і так зрозуміло із рисунку, що такі люди відповідально вчиняють стосовно прийнятних, значущих для них персон.

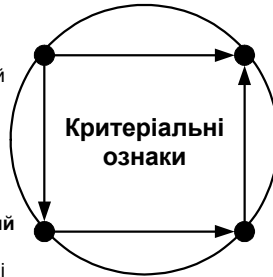
А ось назва третього типу відповідальності бере коріння із соціологічних досліджень. Зокрема, деякі соціологи, – пише Д. Майєрс, – прагнучи поєднати краще із індивідуалістських та колективістських цінностей, обгрунтовують концепцію комунітаріанізму. Згідно з нею це явище збалансовує індивідуальні (повага до себе) та колективні (турбота про соціум) права на

**1. Індивідуалістський тип відповідальності:**

- прийнятність себе;
- закритість до світу, людей

**2. Персоніфікаціоністський тип відповідальності:**

- прийнятність як себе, так і тих, кого люблю, ціную, поважаю;
- відкритість лише до прийнятних осіб та ситуацій



**4. Колективістський тип відповідальності:**

- прийнятність усього живого, Всеохватна Любов, у т. ч. й жертовна;
- відкритість до світу, людей й до себе

**3. Комунітаріаністський тип відповідальності:**

- прийнятність як себе, так і інших (не лише значущих, тобто тих, кого люблю, ціную), але не в шкоду ні собі, ні довкіллю;
- поперемінна відкритість (закритість) як до прийнятних осіб, так і до довкілля, залежно від ситуації (але завжди з позиції поєднання кращого із незалежного і взаємозалежного Я)

*Рис. 2. Критеріальні ознаки типів відповідальності*

добробут суспільства. Але комунітаріаністи прагнуть також відмежовуватися від крайнього полюса індивідуалістів (“Роби все по-своєму” тощо). Адже необмежена свобода особистості руйнує соціальну тканину культури. За останні півстоліття індивідуалізм Заходу посилюється. І далі, Д. Майєрс констатує, що у США з 1960-х років кількість розлучень подвоїлася, самовбивств підлітків – потроїлася, заяв про зґвалтування збільшилося у чотири рази, повідомлень про погане ставлення до дітей зросло у п’ять разів, дітей, які народжені у неповній сім’ї, збільшилося у шестеро. Щоправда, комунітаріаністське поєднання уже сьогодні можна виявити у деяких західних культурах, про що свідчать такі прояви турботи про колективні інтереси, як догляд за багажем в аеропортах, заборона палити у літаках, обмеження швидкості на автострадах тощо [5]. Отож зазначені теоретичні та емпіричні дослідження дали змогу нам виокремити *третій тип відповідальності – комунітаріаністський (див. рис. 1).*

Подальше наше дослідження потребує виокремлення критеріальних ознак щодо вищезазначених чотирьох типів відповідальності. Відомо, що критерієм часто називають “мірило істинності...” [3, с. 588]. На *рисунку 2* нами запропоновані критеріальні ознаки, що конкретизують описані типи відповідальності.

Відтак сутнісні та критеріальні ознаки типів відповідальності (*див. рис. 1 і 2*) дають підстави стверджувати, що “відповідальна діяльність” [4] проявляється здебільшого у людей із індивідуалістськими та персоніфікаціоністськими типами відповідальності, а “істинна відповідальність” [4] – із комунітаріаністськими та колективістськими.

1. Баранова С.В. Соціально-психологічна характеристика відповідальності особистості // Третяченко В.В., Баранова С.В., Бохонкова Ю.О., Верейна Л.В. та ін. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу: Монографія / За заг. ред. Третяченко В.В. – Луганськ: Світлиця, 2006. – С 49–96.
2. Браун С. Бог, Творение и инструменты для жизни / Пер. с англ. – К.: София, 2004. – 384 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доп. та CD) / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.
- 3а. Гуменюк (Фурман) О. Громадянська відповідальність у контексті політичного сьогодення // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 65–74.
4. Кочаран І.О. Вплив сімейного виховання на формування особистісного симптомокомплексу відповідальності // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 17 (20). – С. 90–98.
5. Майерс Д. Социальная психология // Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К: Україна-Віта, 1996. –130 с.
8. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1990. – 430 с.
9. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

## СФЕРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЦІННОСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анатолій А. ФУРМАН

*Цілісне дослідження розвитку людини дозволяє досягнути всю множини задіяння свідомісних структур у становлення усупільненої особи, щонайглибше зрозуміти детермінацію, збагнути сутність і специфіку даного процесу, осмислити принципи і критерії вибору орієнтирів на цьому шляху. Сферний підхід до вивчення ціннісно зорієнтованої особистості першочергово має на меті описати етапи становлення людини у досягненні нею самоті як вищого ступеню її розвитку, він постулює рух-поступ до самовдосконалення через систему сформованих вартісних уподобань, суспільних настановлень, персоніфікованих установок та орієнтацій, особистісних смислів, життєвих диспозицій.*

Важливим у вивченні цінностей є безпосередній їх зв'язок з особистісними рисами-якостями, котрі відіграють посередницьку роль у формуванні домагань людини як доладної системи її діяльних спрямованостей і суспільних форм та моделей активності. Реалізація особою вартісної складової передбачає всеохватне розуміння значущості, доцільності і подальшої прогностичності використання окреслених свідомістю конкретних цінностей. Орієнтація людини у вирі вартостей слугує засновком в обранні конкретних

форм поведінки і вчинення, оцінковим мірилом наслідків дій і чинником завбачливості діяльності.

Складна і багатогранна структура ціннісних орієнтацій особистості передбачає виокремлення значної кількості взаємоузгоджених стратегій, принципів, критеріїв і параметрів їх дослідження. Таке надскладне завдання постає у розрізі теоретико-прикладного пояснення цілісного бачення проблеми становлення людини як особистості та індивідуальності у повсякденному плінні вартісних пріоритетів. Тож особливе місце у вивченні її ціннісного зорієнтування посідають доробки методологічного характеру. Йдеться перш за все про світоглядно-логічні засади теоретичного та емпіричного пізнання соціально-психологічних процесів, явищ, подій [8].

Найпривабливішим у цьому контексті методологування є *сферний підхід*, основні загальнотеоретичні постулати котрого розроблені Л.М. Семашком – фундатором *тетрасоціології* [3]. У наукових доробках автор постулює поняття “сфера” з позицій вічності та фундаментальності, виділяючи чотири основні: соціальну, інформаційну (духовну), організаційну і технічну [4]. Означений розподіл виник на протигагу діалектико-матеріалістичному вченню та абсолютизує системний підхід (першочергово він був названий системно-сферним). Тетрасоціологія як соціологічне вчення поєднує чотири сегменти національного знання: *соціальну статистику* – вчення про ресурси суспільства конкретного соціуму; *динаміку* – постулати про процеси відтворення у часопросторі суспільного виробництва; *продукування*; *структуратику* – теорію про сфери як структурні компоненти суспільства; *генетику* – вчення про стадії соціального розвитку різноманітних систем. Основний виховий замисел тетрасоціології – *закон соціальної гармонії сфер*, а в доробках автора ключовою постає *ідея гармонізації* зносин суспільства і людини [3].

Засновки сферного підходу були запропоновані ще в середині ХІХ століття К. Марксом та Ф. Енгельсом, які розглядали суспільство як органічну, єдину систему, що поділяється водночас на чотири основні підсфери: економічну, соціальну, політичну та духовну [5]. Такий розподіл дозволяє орієнтуватися в багатоманітності суспільних феноменів. Економічна сфера забезпечує задоволення основних нужд і потреб людини, політична здійснює загальне керівництво соціумом завдяки функціям прийняття рішень та мобілізації ресурсів на їх виконання, соціальна регламентує споживання і розподіл усіх благ, виконує функції інтеграції, соціального контролю, самореалізації людини у плінні міжособових стосунків, духовна слугує мірилом моралі, релігії, культури, освіти, науки, творів мистецтва тощо. Всі названі сфери тісно пов’язані та, взаємодіючи одна з одною, обопільно впливають на ступінь їх діяльної присутності у повсякденні.

Фундаментальною першоосновою сферного підходу є також відомі доробки В.І. Вернадського – вчення про біо- та ноосферу. Подальші доопрацювання цього вчення, класифікації й уточнення понять у його лоні споглядаються у працях О.Л. Чижевського – психосферний підхід, П.О. Флорен-



ського – пневмосферний, Е. Леруа, П. Шардена – ноосферний [1]. Збагачення постулатів сферного підходу здійснили В. Самнер, А. Келлер і Т. Парсонс, які вводять у науковий обіг і змістовно наповнюють поняття “соціетальний” (від. англ. *societal*) для характеристики суспільства в цілому, тобто для опису всієї множини суспільних відносин (побутових, міжособових, економічних, суспільних, політичних тощо) [5]. *Соціетальна система* постійно відтворює суспільну рівновагу своїх підструктур і, відповідно, риси-якості осіб і громад, котрі задіяні у їх функціонування. На соціетальному рівні суспільство розглядається як стійке, взаємопов’язане, інтегральне ціле, котрому притаманна культурна і соціально-структурна диференціація.

Основні сфери людської життєдіяльності продукуються функціональним призначенням суспільства, яке полягає в: 1) забезпеченні і відтворенні матеріально-економічних умов життя (продукуванні благ для задоволення вітальних потреб, зростанні добробуту, матеріального статку, підвищенні рівня комфортності життя); 2) регуляції й організації суспільних відносин (забезпеченні соціально-політичних та етичних гарантій виживання людства, упорядкуванні і внормуванні міжособових стосунків); 3) акумуляції, збереженні і подальшому відтворенні людської духовності у формовиявах науки, мистецтва, релігії, філософії тощо [5].

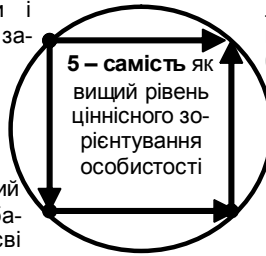
Існує певна упередженість розгляду сферного підходу у ракурсі структурності, а не цілісності, що вважаємо не зовсім доречним, адже, сполучаючись, сфери буття дають системне бачення особливостей функціонування конкретних її сегментів, що у взаємодоповненні гармонізують увесь світ розвитку особистості. А це як сам організм людини, де всі органи і системи виконують свою чітку роль, так і психодуховний вимір її буття, що у біфункціонуванні й становить життя як таке.

Сферний підхід до соціально-філософського осягнення фундаментальних чинників розвитку особистості дозволяє простежити природу, з’ясувати специфіку, передбачити (спрогнозувати) сутнісні характеристики її життєздійснення, виходячи із повноти і масштабності задіяння у суспільне буття. Спираючись на наукові здобутки вказаного підходу до розуміння гармонізації розвитку суспільства і людини в ньому, пропонуємо *модель носферної організації ціннісного зорієнтування особистості (див. рис.)*.

Емоційно-почуттєва сфера містить оціночні судження про явища навколишньої дійсності, що безпосередньо сприймаються особою і, забарвлюючи ситуації проживання враженнями, слугують формуванню сталого погляду на насиченість (вартісність) буття. Когнітивна складова охоплює сферу теоретичного пізнання, тобто науковий поступ від емпірії до теорії буття суспільства, постає у даному розрізі як своєрідний гностичний ідеал, кінцева мета пізнавального процесу. Потребо-мотиваційна сфера розуміється як “простір відтворення повсякденного життя”, у якій формується особистість та її світоглядні установки, що є мотиваційним вектором для самоздійснення людини. Діяльно-вольова складова означає співвідносність

**1 – емоційно-почуттєва:** безпосередні переживання власного Я, оціночне ставлення до дійсності, життєві інтереси і пріоритети, привабливість і задоволення буттям

**2 – когнітивна:** перманентний процес пізнання, конкретні бачення, світоглядні і життєві принципи, норми і правила співжиття, категорії добра, краси, свободи, відповідальності й т. ін.



**4 – діяльно-вольова:** активна життєва позиція, особистісний регулятор руху-поступу людини до гармонізації власних запитів і реалій світу, особистісна конгруентність

**3 – потребо-мотиваційна:** чітке усвідомлення потреб, бажань, спонук, домагань, що скеровують особистість, прагнення самоактуалізації і життєвого самоздійснення

*Рис. Сфери реалізації ціннісно зорієнтованої особистості*

досвіду, самоусвідомлення і діяльних проявів особистості в усій повноті буття, вчинково утворює автентичність поведінки людини.

Сучасні наукові здобутки намагаються пояснити вартісну спрямованість особистості лише через формат суспільних взаємодій як через лінійну (площинну) систему, хоча в руслі цілісного (сферного) осмислення людина постає у багатогранності і множинності власних іпостасей. Суспільство при цьому розглядається як поле для активної зреалізації себе у світі, як часопростір формування вільної особистості, котра прагне самості. На основі раніше виголошених автором ідей особистісного становлення [6], теоретичних постулатів аксіогенезу З.С. Карпенко [2] і методологічних досліджень культуротворчого зреалізування людиною свого потенціалу А.В. Фурмана [7], пропонується квінтесенція наукового осмислення посферного формування ціннісно зорієнтованої особистості (*див. табл.*).

Отже, ціннісне зорієнтування особистості упередметнює її світогляд через конкретизацію суджень, переконань, оцінок, поглядів та принципів, які, своєю чергою, визначають найзагальніше бачення та розуміння світу і місце людини в ньому, її життєві позиції, стратегії поведінки, діяльності, спілкування, вчинення. Передусім ціннісний світогляд – це процес чуттєво екзистенційного ставлення людини до світу, властивий свідомості спосіб бачення нагальності об'єктів довкілля, інструмент вартісного сприйняття дійсності. Ціннісно зорієнтована особистість у рефлексивному тлумаченні власних домагань прагне отримати істинні знання, відкрити об'єктивні закони світу, передбачити тенденції його розвитку, зрозуміти синергетичну єдність всесвіту-макрокосму та індивідуального власного Я як універсуму.

Таблиця

## Становлення ціннісно зорієнтованої особистості

Рівні особистісного розвитку	Стадії суб'єктності (за З.С. Карпенко)	Сфери реалізації людини	Принципи становлення особистості	Показники сформованості ціннісного зорієнтування
Мікрорівень	Відносний суб'єкт	Емоційно-почуттєва	Ґрунтового аналізу	Оцінка дійсності, вибірковість уподобань, специфічна значущість об'єктів довкілля
Мезорівень	Моносуб'єкт	Когнітивна	Рефлексивного напруження	Зваженість думок, об'єктивовані судження, переконання, усвідомлення дійсності
Екзорівень	Полісуб'єкт		Розуміння та передбачення наслідків діяльності	Вартісність, сталі установки, нормативи поведінки, чіткі прагнення, активна позиція, автономність тлумачення світу
Макрорівень			Потребово-мотиваційна	Чистого мислення
Мегарівень	Метасуб'єкт	Діяльно-вольова	Культуротворення	Атитюди, мораль, соціальна значущість і альтруїстична спрямованість, взірці соціальної взаємодії
Метарівень			Продуктування (самотворення)	Ціннісно-духовна зорієнтованість, системна діяльність стосовно самовдосконалення, самодостатності
Ідеал	Абсолютний суб'єкт	Самість	Екзистенціали (життєтворення)	Універсум

2. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

3. Семашко Л.М. Соціологія для прагматиків. От мизма к тетралізму : [уч. пос.] / Л.М. Семашко. – СПб.: Европейский Дом, 1999. – 376 с.

4. Семашко Л.М. Тетрасоціологія – революція соціального мислення, путь гармонии и процветания / Л.М. Семашко. – СПб, 2000. – 168 с.

5. Соціологія: Курс лекцій / за ред. І.С. Старовойта. – Тернопіль: Астон, 1999. – 176 с.

6. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 118–127.

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

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

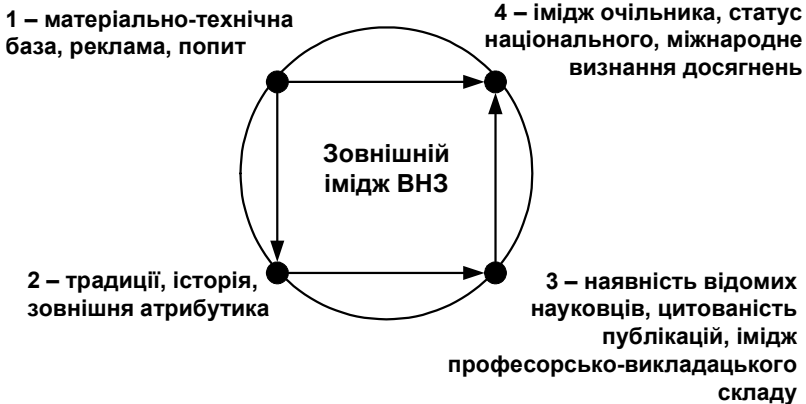
## ІМІДЖ РЕГІОНАЛЬНОГО ЕКОНОМІЧНОГО ВНЗ: ЕКОНОМІКО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Галина МОСКАЛЬ

*Конкуренція на ринку освітніх послуг загострила проблему створення позитивного іміджу регіонального ВНЗ. Формування іміджу нестольного економічного університету та його ефективного адміністрування дає йому певний резерв у позиціюванні на ринку освітніх послуг в умовах конкурентного довкілля. Стійкий позитивний імідж у споживача освітніх послуг є стимулом до первинного обрання та основним мотивом переваги над конкурентами. Отож імідж реально постає як чинник зміцнення конкурентних позицій ВНЗ, що забезпечує йому переваги в умовах жорсткого конкурентного протистояння. Основна проблема, яка є причиною розбіжності між бажаним та існуючим іміджем, – безсистемність та інтуїтивність у роботі служб, які відповідають за даний напрямок діяльності університету.*

Корпоративний імідж будь-якого ВНЗ розглядається як система уявлень та оцінок різних груп цільової аудиторії, які формуються на основі збереженої інформації про різні сторони діяльності закладу. Мета його створення полягає в тому, щоб у суб'єктів, котрі знаходяться всередині і зовні ВНЗ, склався образ, який сприятиме досягненню цілей і завдань, які ставить керівництво. Економіко-психологічна модель формування іміджу регіонального університету економічного спрямування складається з наступних елементів: *детермінанти, економіко-психологічні чинники і механізми формування, а також соціальні очікування цільової аудиторії.*

Одним з механізмів залучення уваги до навчального закладу є процес створення його *позитивного іміджу*. Імідж університету – це образ установи, що створений у результаті цілеспрямованого безперервного процесу формування, узгодження та інтеграції уявлень викладачів, студентів, представників навколишнього соціуму. У понятійний змістовий формат іміджу долучають культуру взаємостосунків між людьми, манеру роботи з партнерами і клієнтами, дизайн оформлення приміщень і навіть привабливий зовнішній вигляд працівників. Виділяють такі компоненти, що визначають імідж освітнього закладу: *образ випускника; образ життєдіяльності ВНЗ, оргдіяльнісна структура, спілкування і стосунки між учасниками освітнього процесу; уявлення про місце і роль окремих осіб і груп у житті закладу; уявлення про взаємодію закладу з навколишнім соціальним довкіллям і природним середовищем* [2].



*Рис. Структура зовнішнього іміджу регіонального ВНЗ*

Створення позитивного іміджу і високої репутації навчального закладу є складним і тривалим процесом. Серед основних причин, що впливають на готовність установи витратити тимчасові, людські і фінансові ресурси на формування іміджу – потреба позитивно вирізнятися серед інших однопрофільних закладів, завоювати популярність, набуті репутації і високого статусу, забезпечити привабливість для споживачів освітніх послуг і, врешті, створити умови для задіяння фінансових коштів для свого поступального розвитку на ринку надання освітніх, наукових і дослідницьких послуг. Основною перевагою іміджу є його спрямованість на створення образу, який покликаний створювати емоційно-психологічний вплив на всіх учасників освітнього процесу стійким уявленням про об’єкт. У підсумку регіональним загалом ВНЗ сприймається як успішний, престижний, комфортний заклад, як своєрідний Храм Науки.

Особливості сприйняття іміджу регіонального ВНЗ економічного профілю пов’язані зі специфікою такого психологічного феномену, як репутація. І хоча поняття репутації та іміджу не тотожні: репутацію часто визначають за допомогою тих самих категорій, що й імідж, а імідж через категорію репутації. Поняття “імідж навчального закладу” трактується досить широко і співвідноситься з такими категоріями, як “стереотип”, “репутація”, “авторитет”, “соціальне настановлення”, “престиж”, “статусність” тощо. Імідж ВНЗ – це узагальнений образ освітньої установи, який створюється в уявленні особистості або груп громадськості і формує в громадській або індивідуальній свідомості емоційне ставлення до цього ВНЗ. Доцільно подати наочний, хоча й надто спрощений, варіант такої структури, запропонований С.В. Еліною [13] і перетворений нами у методологічний квадрат (*рис.*).

Важливо відзначити, що імідж ВНЗ – образ українського університету, який, так чи інакше, впливає на імідж національної освіти, на освітню сферу загалом. Для того щоб назва університету стала брендом, потрібна ретельна робота з його іміджем. У межах такої роботи найефективнішим є стратегічний підхід. Це пов'язано з розробкою й упровадженням нової освітньої парадигми. Саме зміна парадигм дозволяє розвиватися, прогнозувати і здобувати результат [див. 3].

Істотно впливає на психологічні умови створення іміджу регіонального ВНЗ, а також на оновлення ролі і завдань закладу, економічна кон'юнктура ринку. Уявлення про те, що університети відіграють значущу роль в економічному розвитку, не нове. Проте суть і форма цієї ролі змінюється в контексті наукоємної економіки. На даний час ВНЗ вважається ключовою інституцією економічної системи, у якій знання поступово стає товаром, постійно зростає потреба ринку праці у висококваліфікованому персоналі, а регіональне і державне економічне зростання безпосередньо залежить від продукування знань. Оновлена позиція регіонального університету з погляду економічного розвитку в умовах наукоємної економіки, істотно вплинула на діяльність закладу з надання освітніх послуг. Нове уявлення про його роль для економічного розвитку спричинило перегляд поглядів на цілі і завдання досліджень, що привело до реструктуризації науково-пошукової діяльності регіональних ВНЗ. Утверджується оригінальне бачення сутності наукових досліджень і того, як їх треба проводити, які надбання вони вносять у скарбницю регіонального і державного економічного розвитку. Ці зміни мають комплексний і багатоаспектний характер – міждисциплінарність, прикладні і дослідницькі програми, тісна співпраця із промисловістю. Варто підкреслити також соціальний, а не тільки економічний аспект діяльності викладачів із поширення знань. Вочевидь сьогодні потрібно всіляко захищати їх традиційні права і свободи як механізм, котрий уможливорює унікальний внесок у розвиток суспільства і чинити опір спокусі розглядати академічну працю із суто ринкових позицій.

Для покращення іміджу ВНЗ сьогодні має бути створена *інноваційна ідеологія*, а відтак і сприятливі умови для розвитку різних форм партнерства науки, освіти, бізнесу і влади. Ними можуть стати спільні дослідницькі центри, офіси трансферу технологій, регіональні дослідницькі програми, спеціальні фундації розвитку науки та освіти, інвестиційні фундації. Нестолічним університетам варто активніше застосовувати презентації регіональних компаній, запроваджувати членство представників закладу в керівних органах підприємств, проводити обмін знаннями між бізнесом і вищою освітою, яка багато в чому визначає конкурентоспроможність нашої економіки і спроможна забезпечити поліпшення якості життя українського народу.

Очевидно, що підґрунтям конкурентоспроможності регіонального ВНЗ на ринку освітніх послуг має стати створення працездатного, висококваліфікованого колективу через систему матеріальних і соціальних мотивацій. Подальші перспективи розвитку вищої освіти в новому тисячолітті тісно пов'язані із процесом глобалізації, що передбачає формування абсолютно нового феномену – суспільства, котре навчається, де університетам відводиться інша роль: вони можуть перетворитися на основні джерела стимулювання економічного і культурного розвитку полікультурного соціуму. Знання і наука в сучасному освітньому закладі не розглядаються як абсолютна цінність. Переважає те знання, що сфокусоване на конкретиці, націлене на отримання економічної віддачі. Саме ця тенденція сприяла переналаштуванню основних параметрів системи вищої освіти і появи нової культурної організованості – корпоративного університету. Сьогодні фундаментальні знання, які не дають прибутку, витісняються на периферію освітньої сфери і водночас з'являються системи, що ґрунтуються на використанні новітніх засобів комунікації.

З вищеназваного **висновуємо**, що імідж регіонального ВНЗ економічного профілю має бути варіативним, адже головно спрямовується на різні групи споживачів освітніх послуг, тобто прагне сформувати в них благодатне сприйняття студентами, абітурієнтами, їх батьками та майбутніми працевдавцями, інвесторами, державними структурами, конкурентними ВНЗ, міжнародними партнерами тощо. Визначальними для іміджу є детермінанти, значущі для кожної з цих груп громадськості, у свідомості яких формується імідж закладу. Головним для регіонального університету економічного спрямування є здатність динамічно переналаштовуватися, оволодіти базовими вміннями і загальним рівнем освітньої культури. Крім того, очевидно, що ВНЗ у регіонах покликані відігравати провідну роль не тільки у створенні наукоємної економіки, а й у функціональному постанні суспільства знань. Однак структурна зміна співвідношення між дослідженнями і викладанням на користь ринкових потреб ставить під загрозу не менш важливий внесок університету в критичний соціальний діалог, що безперервно відбувається в демократичному суспільстві, у згармонування культури і порозуміння, розвитку і розповсюдження знання, які можуть бути більш важливі із соціального погляду, а не тільки суто ринкового.

1. *Елинова С.В.* Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа высшего учебного заведения / Светлана Валериевна Елинова / Автореф. дисс. ... к. психол. н. : 19.00.05 / С.В. Елинова. – М., 2010. – 25 с.

2. *Морган Г.* Имидж организации: восемь моделей организационного развития / Гарет Морган. – М.: Вершина, 2006. – 416 с.

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

## МОДУЛЬ 18 (2016 рік)

... Розваж Божий учинок, –  
 бо хто може те випростати,  
 що Він покривив?  
 За доброго дня користай!  
 із добра за злого ж –  
 розважуй:  
 Одне й друге вчинив Бог  
 на те,  
 щоб людина нічого по собі  
 не залишила!

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. –  
 УБТ, 2002. – Книга Еклезіястова : 7.13–14. – С. 748)

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ІДЕОЛОГІЇ УКРАЇНОТВОРЕННЯ

Анатолій В. ФУРМАН,  
 Мирослав ДАВИДІВ

*Дослідження окреслює методологічні віхи сьогочасного осмислення шляху оптимального розвитку українства у багатопроблемних реаліях новітньої історії цивілізованого поступу України. У зв'язку з цим рефлексії підлягають головні проблеми державного будівництва, базові концепти **української національної ідеї** як духовного щита і меча-світоча соборності українства, мета, засоби і загальна схема роботи волонтерів-достойників новопосталої **ідеології українотворення**, в основі якої перебувають християнські цінності, національна свідомість і самосвідомість. Крім того, пропонуються безумовні першоорієнтири: а) соціокультурне та буденне вивіщення наук про людину (передусім психології, соціології, правознавства, семіотики) як базового інтелектуального та духовного ресурсу сталого суспільного розвитку; б) піднесення на якісно новий рівень психокультури поведінки і вчинення українців у громадянському, професійному та*



*особистому житті. Отож мовиться спочатку про локальне, а згодом більш масштабне і продуктивне, уреальнення українотвірної практики на принципах національної культуровідповідності, позитивного альтруїзму, софійної соборності, особистісної відповідальності та соціальної толерантності.*

### УКРАЇНА НА МЕЖІ ДРУГОГО І ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТЬ: РЕФЛЕКСІЯ ГОЛОВНИХ ПРОБЛЕМ

В 1991 році Україна скинула із себе бездержавні підімперські кайдани, але не зуміла позбутися ланцюгів несправедливості, приниження людської гідності, совкового способу життя і рабських умов праці. Цьому першочергово посприяло швидке розшарування соціуму на багатих і бідних, владарюючих і підвладних, олігархів та їх прислужителів, з одного боку, і простий люд – з іншого. Звідси, власне, й розквітла буйним цвітом зверхність, зарозумілість, чванькуватість одних і покірність, меншовартісність та приреченість інших. У результаті суспільствобивчих масштабів набула не лише матеріальна бідність, а й духовна, причому із різними формами її колективного та індивідуального зубожіння – моралі, духу, відповідальних справ, державницького альтруїзму, людської порядності.

На підтвердження сказаного, скажімо, прозірливий Дмитро Павличко, ще у 2002 році говорив про розходження “маси народу з каштою нових, духовно чужих і ворожих Україні олігархів, які намагаються з допомогою влади відгородитися муром від зубожілої нації”, про розгнуздану демократію, котра “дозволяє партіям з антиукраїнським нутром діяти на повалення нашої державності, численним засобам масової інформації – русифікувати Україну, а самій владі – бути ніби за межами національної ідеї...” й нарешті про те, що “наша бідність і невтішна демографія походять якраз від національної невизначеності нашого керівництва, яке має державу, але не має вітчизни” [5, с. 53, 55].

Ці гіркі слова, на превеликий жаль, виявилися пророчими: сьогодні, у переддень 25-річчя державної незалежності, фактично масмо і приватизовану олігархами та їх чиновниками-прислужниками квазідержаву, котра безмірно гнобить народ, і повнокровну війну на Сході України, розв’язану й підтримувану сусідньою країною-агресором, і катастрофічне падіння добробуту українських сімей (скажімо, за десять років соціальні статки лівової частки українців скоротилися у вісім разів).

Нині особливо гостро “відчувається дефіцит позитивних соціальних індикаторів, які служили б емпіричними референтами реалізації та інтелектуального забезпечення національної ідеї упродовж найближчих десятиліть. Дедалі сильніше дається взнаки неприхований антиукраїнізм, у тому числі і серед високопосадовців, який поглиблює економічну кризу, зводить до вторинності наші мову, культуру, звичаї, традиції” (див. [8, с. 6]), а в підсумку є джерелом надуманого соціального конфлікту, котрий переведений у стан

“сталих” військових дій, причому як різноресурсних, так і психологічних. І це закономірно, тому що сьогодні проживання в анексованому РФ Криму чи в геополітичній зоні проведення АТО – це неабиякий ризик не тільки для фізичного життя людини будь-якого віку, а й для її психічного здоров’я, духовного благополуччя та соціального комфорту.

У 1999 році із великим сумом завжди кмітливо відкрита Ліна Костенко про це сказала так: “У нас не лише несформована відповідна громадська думка, а й великою мірою відсутня *громадянська совість нації*” [3], а в 2011 додала: “Й донині гуманітарна аура українського соціуму так і не сформована...”.

У цій надскладній ситуації українському соціуму вкрай потрібні чіткі орієнтири, однозначні та зрозумілі всім правила і проекти щодо майбутнього України. Тому інтелектуальні потуги і фахові ресурси мають віднайти практичне річище конкретних дій і суспільствотворчих справ, здійснюваних в інтересах народу, української нації. На жаль, упродовж усіх років відновленої державної незалежності це робилося не для потреб суспільства, а відповідно до планів кількох десятків кланів, які зуміли брутальним чином підпорядкувати собі не лише матеріальні ресурси країни, а й найважливіші процеси українського державотворення, нехтуючи потребами і запитамі народу.

Стан справ ускладнюється багатовіковою агресією Росії і руйнівними діями її п’ятої колонії в Україні. Не можна більше запліщувати очі на те, що значна частина активістів політичних партій і громадських організацій насправді допомагають сусіду-агресору безконечним взаємопоборюванням. Пасивно-диванну позицію займає українська еліта, інтелігенція, перш за все науковці та освітяни, забуваючи про свою священну місію, – окультурювати повсякдення нації і власною участю у громадських рухах творити взірці та еталони такого окультурення. Тому сьогодні, як не прикро, наявні сприятливі умови для відродження небезпечного вірусу зневіри та апатії в суспільстві, що відкидає лівову частину соціально зрілого населення від конструктивних державотворчих процесів.

Надати нового життєдайного імпульсу хворому суспільству в боротьбі за зміни на краще в умовах, коли українців постійно дезорієнтують, уміло підсовуючи ідеї очікування якогось месії, вождів-рятівників нації, або розпалюють вогнище ненависті до органів усіх рівнів влади, які справді бездарно виконують свої обов’язки, у змозі найбільш активні громадяни, котрі поєднують у собі професіонала, патріота та альтруїста щоденного творення прозорості, чесної державності. А це означає, що ми опинилися в реаліях, коли на першому етапі подолання українських негараздів цю функцію спроможні взяти на себе *волонтери-достойники ідеологічного фронту*, а далі розвинути й утвердити її *інтелектуали-патріоти* як одухотворені практики життєдайного українства у його світоглядних, державотворчих, соціальних, людяноствердних вимірах повсякдення.

Водночас сьогодні багато залежить у реальному оновленні країни від

тієї когорти українських інтелігентів, які глибоко усвідомлюють свою статусну місію у творенні справжньої українськості бодай поки що в локальних масштабах і в окремих соціальних сегментах повсякдення та беруть відповідальність за майбутнє рідної країни у власні руки. Істинний “український інтелігент, – пише Іван Васюник, – відчуває Бога в серці, а не бачить його у стінах влади. Він ніколи не прагне влади та не йде на компроміс із власною совістю. Він і є справжньою владою, оскільки володіє духом нації та користується світовим інтелектом. Він самостійно організовує гуманітарну дію, оскільки, як ніхто інший, відчуває історичну сутність моменту та бачить перспективу нації” [1, с. 7].

### УКРАЇНЬСКА НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ ЯК ДУХОВНИЙ ЩИТ УКРАЇНСТВА

Якщо поставити запитання “Що потрібно зробити?”, то відповідь на нього українці дали ще пам’ятного 1991 року, коли гасло “Єдність!” було головним на мітингах мільйонів. Це була воля народу. Її до сьогоднішнього часу не виконали заполітизовані провідники нації, які, декларуючи на словах ідеї громадянського суспільства, демократії, загальнолюдських цінностей, насправді так і не зуміли поєднати їх переваги із практикою об’єднання нації, осередком якої мала стати *національна ідея* як щит і меч цивілізованого розвитку українства. Саме вона здатна розлого утвердити “*дух українськості*, котрий утворює ядро суспільної та індивідуальної свідомості, чітко визначаючи ментально зумовлений спектр світоглядних позицій народного загалу і національної еліти, їх самосприйняття і домагання, настановлення і мрії, ціннісні орієнтації і смислоформи [8, с. 7]. Тому закономірно, що *українська національна ідея – це своєрідна нитка Аріадни для сучасного українства*, з допомогою якої воно зможе нарешті вийти із лабіринту своєї драматичної історії, здолати хаотичність багатопроblemного суєтного повсякдення й домогтися торжества порядку та успіху на шляху *творення суспільства* сталою *психокультурного розвитку* вже в найближчому майбутньому ([див. 9]). Проте для досягнення цього надзавдання названа ідея має щохвилино виконувати у свідомості і справах кожного українця дві взаємозалежні функції – *бути надійним щитом*, який відводить будь-які недружні світоглядні удари та здійснює у відповідь ідеологічні атаки, *і водночас обопільно гострим мечем*, з допомогою якого відсікається громадянське і суто політичне невігластво та ліквідовуються “ракові пухлини” *українофобії* й *людиноненависництва* [Там само].

У будь-якому разі очевидно, що побудова духовно зрілої, економічно потужної держави з високим життєвим рівнем можлива тільки шляхом зміцнення влади і консолідації нації навколо об’єднаних ідей. Обов’язковою і головною передумовою виконання такого завдання є досягнення в якнайкоротші терміни суспільної згоди щодо доленосного питання, *як і яку Україну будуємо*. Найкращою об’єднаною ідеєю і водночас надійним інструментом

державотворчих процесів тут і є *українська національна ідея*. Вона, висновує Дмитро Павличко, – це “творець, захисник, відновлювач і будівничий державності народу, його дух свободи, вищий рівень самоусвідомлення, ознака інтелектуальної зрілості, його здатність впливати на формування позитивного для себе політичного міжнародного клімату; ... це спільна свідомість нації, здатна внести в поведінку більшості громадян упевненість у тому, що за всіх соціальних і політичних неузгоджень між ними існує для них єдине, не дискусійне начало їхнього роду. Їхньої мови і духовної екзистенції...”; нарешті, це регулювальний чинник, що “пронизує, об’єднує, виховує різні соціальні верстви і політичні сили, хоч при цьому не відбирає в них права виступати зі своїми поглядами, вимогами, концепціями стосовно внутрішнього і зовнішнього облаштування країни” [5, с. 8, 52, 53]. Складові цієї ідеї повинні охопити всі сфери життя і бути зорієнтовані на вищі духовні цінності українства. У цьому сенсі *найвищим покликанням істинної української інтелігенції є священний акт українотворення*, суть якого полягає “у самостійному й усвідомленому розвитку вищих духовних та інтелектуальних цінностей суспільства.

З цією метою ми повинні:

перше. Відродити справжню українськість, як благодатний ціннісний ґрунт для збереження та саморозвитку етносів і культур української землі. Лише такий врожай матиме реальну вартість у нинішньому світі;

друге. Гуманізувати всі сфери суспільного життя та державної політики. Інститути держави повинні мироточити благочинністю. Вони мають породжувати життя, а не сіяти смерть – моральну та фізичну...

Для цього творча інтелігенція має не лише обговорити коло ідей, а й створити із себе дієву організацію, в якій будуть реалізовані ідеали майбутнього українського суспільства. З такого майбутнього повинні сочитися живильні сили етносів України, а не стирчати вуха іноземних теорій та понять” [1, с. 7].

### МЕТА І ЗАСОБИ ВОЛОНТЕРІВ ІДЕОЛОГІЧНОГО ФРОНТУ УКРАЇНОТВОРЕННЯ

Усвідомлюючи надзвичайну важливість поставленої мети, ініціативна група пропонує патріотам України об’єднуватися навколо поставленої мети і запрошує до спільної праці всіх, хто бажає бачити нашу державу сильною та квітучою.

Пропозицій щодо оптимальних шляхів розвитку України завжди було багато. Але на *концепцію національного життя*, яка б консолідувала суспільство (а нам це потрібно, як повітря), за роки незалежності ми так і не спромоглися, тому що не зробили найважливіший крок – організаційно не забезпечили причетність до формування її положень громадськості, до використання можливостей владних механізмів у поєднанні із потужною інтелектуальною підтримкою науковців. Тільки такими спільними діями можна досягти злагоди

у суспільстві щодо визначення майбутнього України на десятиліття вперед.

Пам'ятаймо! Зусилля нації повинні спрямовуватися передусім на утвердження суспільних відносин такими, якими їх хотів бачити наш Творець, а не лише відповідно до земних уявлень, які часто бувають помилковими і є причинами наших негараздів.

Світоглядно вичерпне уявлення про суспільні відносини – це ключ до розв'язання не лише українських проблем, а й питань всесвітнього масштабу. Тому найважливішим орієнтиром нації сьогодні і на перспективу вважаємо налагодження взаємовимогливих і відповідальних гармонійних відносин між інтересами людини, суспільства і держави у форматі спільної світоглядної доктрини – **ідеології українотворення**, яка, ґрунтуючись на християнських цінностях, вимагає від кожного громадянина і нації у цілому цілеспрямованого, конструктивного, плідного, почасти через надзусилля та опір, розвитку-збагачення інтелектуальних, соціальних, економічних, культурних і духовних ресурсів живої українськості та добродійного українства (*див. рис.*).

Окремо зауважимо, що нація повинна відмежуватися від спокусливих і хибних уявлень про якісь швидкі і легкі рішення у царині українського державотворення. Попереду дуже відповідальна і напружена робота. Вона вимагає значних зусиль, пов'язаних із підготовкою відповідної системи нарад, конференцій, відеомостів тощо та дотримання певних правил і порядку дій, які позначені на схемі.

Християнські цінності – це універсальні святості, які мають бути покладені в основу національної ідеї, державної ідеології, задіяння інтелектуального, соціального, матеріального та духовного потенціалу українства, зреалізування планів сталого розвитку країни і суспільних відносин. Україна – християнська держава, яка водночас визнає національним багатством розмаїття інших релігій, культур, мов, обстоює свободу віросповідання, громадянських прав і свобод.

В Україні, на жаль, є чимало різних експертів, релігієзнавців і просто невігласів, які мають таке бачення християнства, яке суперечить позиції Церкви. Вони не лише прагнуть повчати Церкву, а й намагаються перетягнути на себе функції, властиві їй. Є й така когорта людей, яка хоче у різний спосіб відтягнути Україну до релігій дохристиянського періоду, або до різної екзотеричної маячні. Такі підходи недопустимі. Тому християнські цінності потрібно сприймати виключно як такі, котрі опрацьовані Церквою.

### **УКРАЇНОТВОРЕННЯ ЯК ДЕРЖАВНА ІДЕОЛОГІЯ І РЕАЛЬНА ПРАКТИКА СУСПІЛЬНОГО БУДІВНИЦТВА**

Найважливіші питання українського державотворення повинні бути темою всенародного обговорення з метою досягнення суспільної згоди, яка є запорукою високоякісного законотворчого процесу і дотримання українцями законів України.



*Рис. Схема ідеології українотворення*

Не потрібно чекати, поки біда примирить нас подолати гординю, навчить розуміти і бачити одне одного, а наполегливою працею у відкритих дискусіях постійно йти до порозуміння і гармонії. Наші недруги найбільше бояться таких дискусій. Але водночас вони будуть її професійними учасниками. Тому волонтерам ідеологічного фронту треба завжди бути надзвичайно уважними у процесі підготовки відповідних заходів. Ворог не дремає, а діє проти нас.

Виконання поставленого завдання починається від проведення дискусій, окремих ідеологічних акцій, круглих столів, формування дієвих структур підтримки до поступового впровадження опрацьованих ідей і програм у законодавство та повсякдення України. Важливо усвідомити, що “сила

української ідеології полягає не тільки у формуванні кінцевої мети, а й у методах і шляхах її досягнення. Необхідно рішуче відмовитись від принципів агресивності, жорстокості, непримиренності, пошуку ворогів, зрадників і тому подібне. Є категорії більш вагомі і потужні: орієнтація на позитивні якості людини, твердість її переконань, прагнення до стабільності та благополуччя, спільність інтересів, бажання бути надійно захищеним” [2, с. 10].

Цікавих і змістовних визначень національної української ідеї дуже багато. Вони є вагомою підставою гордитися потужним інтелектуальним потенціалом талановитих українців. Наша ідея та її складові, які зароджувалися ще за часів Трипілля, завжди були оборонцем нації, а нація водночас її творцем, насамперед у високих словах поета, у творчості українських мислителів усіх часів і, звісно, у вчинках мужності українських патріотів, простого одухотвореного люду.

Однак для громадських діячів узмістовлення національної ідеї має бути адекватне інтересам і запитам свідомого українства, зручне за формою для практичної роботи, охоплювати всі сфери життя нації і бути світоглядним еталоном для інших народів. Переконані, що фундамент національної ідеї становить поступ нації до вищих соціальних і духовних цінностей, до Бога. Тому вона у своєму осередді – це сутнісно *християнська ідея*. Водночас, оскільки “національна ідея одухотворює, сакралізує основні ознаки нації, вивільняє їх із предметної повсякденності й підносить на рівень довершеності й логічної доказовості”, то як “системотвірний концепт вона є об’єднувальним принципом практичного процесу формування нації і теоретичним засобом його пізнання” [4, с. 182–183]. Власне вона поєднує теорію (світогляд) і практику, мислення і діяльність, ідеологію і вчинення на шляху як суспільствотворення й постання кожного громадянина як відповідальної особистості і національно свідомої індивідуальності, так і державного будівництва, головним інструментом якого і є загальноприйнята й повсюдно обстоювана проукраїнська ідеологія.

Волонтери ідеологічного фронту покликані впроваджувати християнські цінності в межах України й обстоювати таку позицію на міжнародній арені. Така місія є найважливішою складовою національної ідеї. Не можна випустити з поля зору й інші складові: етнонаціональні вартості, національний ідеал, соціальну справедливість, національну ідентичність, інтереси та пріоритети розвитку українства, питання економічної і національної безпеки.

Українотворення як державна національна ідеологія – це система святинь, вірувань, цінностей і переконань, яка об’єднує націю для спільних дій і спрямовує нас у політико-практичне річище, щонайперше для розробки і впровадження розгорнутого, конкретизованого плану розвитку соціально й економічно могутньої України.

Без ідеології українотворення впровадження у життя національної ідеї неможливе, а матеріальні ресурси і важелі управління суспільством так і залишаться під контролем сильних світу цього, які своєю ненаситністю та

неадекватними амбіціями зруйнували не одну державу впродовж історичної ходи людства.

### БАЗОВІ ІДЕОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЯК ВІХИ ПОСТУПУ ДО ОНОВЛЕНОЇ УКРАЇНИ

Сила ідеології, як відомо, – в масштабності мислення та значущих ідеях, що спонукають людину вишукувати оптимальні шляхи вирішення назрілих проблем й обирати правильні орієнтири на майбутнє. До переліку таких ідеологічних орієнтирів сьогодні першочергово відносимо такі:

По-перше, виставлення наук про людину на перший план в усіх концепціях, ідеологіях, планах розвитку країни, тобто, в термінології Ліни Костенко, тотальне дієве плекання “гуманітарної аури українського суспільства”. Бог створив людину доброю, але треба визнати, що саме вона є також і першо-причиною проблем і зла на Землі, бо не виконує Його заповітів. Науки про людину дотично наявні у політичних ідеологіях, програмах партій, але навмисне ігноровані державним чиновництвом й відтак відсунуті на задній план суспільствотворення. Це значно ускладнює використання наукових досягнень і можливостей у практиці зміни світу на краще. Тому не дивно, що до цього часу немає суспільної злагоди щодо критеріїв, за якими обираємо Президента чи депутатів Верховної Ради. А під поняттям “особистість” розуміємо і великих українців, і різних негідників. Кадрову політику підміняємо недолуго здійснюваною люстрацією. Словом, продовжуємо піддаватися широкомасштабній маніпуляції свідомістю навдивовижу довірливих українських громадян.

По-друге, піднесення на якісно новий рівень психокультури поведінки і вчинення українців загалом і повсякденного спілкування зокрема, спираючись на безмежний позитивний ресурс *української ментальності* як культурно-історичної даності й психосоціальної дійсності. А це означає, що саме українська ментальність – це той багатовимірний неочевидний чинник й одночасно надскладне проявлене явище часопросторового життєпотому нації, що в діалектичному взаємодоповненні “характеризують психобудову її унікального соціального світу в усіх його вселенських ракурсах, аспектах, контекстах. Відтак вона – *альфа й омега культури народу*, його надійний *моральний провідник і духовний учитель* у драматичних лабіринтах історичної долі як *неперервної боротьби українства* за фізичне виживання, державне утвердження, життєтворчу реалізацію, духовну соборність. У цьому загальному контексті **найфундаментальніший факт** полягає в тому, що, **попри всілякі примхи історії й фатумні повороти фортуни, менталітет українського народу стався, зберігся і нині є головною, во істину Божою, реальністю сучасного цивілізованого світу** [9, с. 73]. Без цього реалізація навіть найкращих намірів людей доброї волі завжди матиме серйозні перешкоди, створені штучно одіозними особами.

Впровадження у життя ідей, наведених у цих двох пунктах, забезпечить умови для переорієнтації системи виховання, освіти, державного управління,



а в перспективі й економічних відносин, на особистість як соціально зрілу людину, націлену вдосконалювати себе та оточення за логікою добродійності. Спроможність майбутніх фахівців та управлінців адаптуватися до нових умов може бути лише допоміжним важелем, оскільки на практиці таке вміння часто вироджується і перетворюється на пристосуванство – найкраще середовище для корупції та інших негативних соціальних хвороб.

Звичайно, коло питань майбутньої української державної національної ідеології надзвичайно велике. А починати їх вирішувати потрібно зі зміни статті 15 Конституції України, відповідно до якої жодна ідеологія в Україні не є обов'язковою, ввівши формулювання про заборону людиноненавистницьких ідей та ідеологій, а українську державну національну доктрину – *ідеологію українотворення* – визначити як орієнтир і рамкову умову для інших ідейно-світоглядних поглядів, актів і програм конструювання гідної життєдіяльності.

Разом з іншими елементами пропонованої схеми, концепції, плани, програми і сценарії розвитку України утворюють єдину взаємопов'язану систему цінностей. Така єдність ідеологічних засобів дозволить поєднати духовне і матеріальне, гасла та інструкції, розв'язати багатоглибoku проблему соціальної справедливості і рівності, визначити оптимальний варіант узаконених форм власності та структури секторів економіки.

Проте найбільші надії покладаємо на спроможність нової ідеології з часом зупиняти багатоглибoku, морально необмежену маніпуляцію свідомістю людини-громадянина. Очевидно, що шлях України до процвітання не встелено трояндами. Потрібно навчитися ліквідувати умови для уможливлення корупції, наркоманії й алкоголізму, постійно відтісняти на задній план тих, хто свої особисті інтереси та амбіції ставить понад усе, вчасно зупиняти недолугих і самозакоханих претендентів на лідерство, формувати атмосферу несприйняття споживацьких настроїв, лінівства і байдужості, чванькуватості і зарозумілості, оволодіти мистецтвом вчасно коректувати будь-які закони чи рішення відповідно до нових умов швидкоплинного часу.

Відомо, що висока мета вимагає ще й особистої жертвовності від кожного. У будь-якому разі соборність України розпочинається із єдиної світоглядної позиції українства, а далі розпросторується у спільній ході єдиним, неповторним, достеменно українським шляхом, який принесе громадянам гідне життя. Але це, як сьогодні добре усвідомлюємо, стане реальністю тільки за умови щоденного плекання державою і громадянським суспільством сутнісно сакральної та ментально й культуно рідної української національної ідеї, яка на століття надихатиме мільйони громадян жити і творити в ім'я процвітання української нації.

1. *Васюник І.* Звернення до української інтелігенції / Іван Васюник // Психологія і суспільство. – 2008. – №2. – С. 7.

2. *Давидів М.П.* Орієнтири українського шляху: Інструкція / Мирослав Давидів; за заг. ред. акад. Качкана В.А. – Івано-Франківськ: “Нова Зоря”, 2015. – 80 с.

3. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала / Ліна Костенко. – К.: Вид. дім “КМ Академія”, 1999. – 32 с.
4. Кубаєвський М.К. Національна ідея: історичні й методологічні засади осмислення: [монографія] / Микола Кузьмич Кубаєвський. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 192 с.
5. Павличко Д. Українська національна ідея / Дмитро Павличко. – К.: Вид. дім “КМ Академія”, 2002. – 58 с.
6. Сабадуха В. Українська національна ідея та концепція особистісного буття: [монографія] / Володимир Сабадуха. – Івано-Франківськ: “Фоліант”, 2011. – 176 с.
7. Фурман А.В. Генеза толерантності і перспективи українотворення (комплексний проект) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 6–20.
8. Фурман А.В. Національна ідея – щит і меч українства / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 6–10.
9. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / Анатолій Васильович Фурман; 2-е наук. вид. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

## СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Ольга ШАЮК

*В статті розглянуто психологічні аспекти феномену соціальної справедливості. В зазначеному форматі узагальнення показано, що справедливість відноситься до найбільш важливих соціальних цінностей, є критерієм оцінки взаємодії та відіграє суттєву роль у найрізноманітніших відносинах – від особистісних до суспільно-політичних; на основі зреалізування принципів учинковості, циклічності та кватерності до сутнісного пізнання соціальної справедливості як психодуховного феномену і моральної чесноти особистості чи соціуму отримано четвертинність основних видів справедливості; розкрито розвиткову взаємозумовленість справедливості і толерантності, показано, що толерантність уможливорює справедливість суспільного співжиття за психосоціальним змістом та реальним квінтальним наповненням.*

Соціальне життя та особистісне буття людини стало поштовхом для виникнення **проблематики справедливості**, яка і понині є предметом теоретизувань багатьох науковців: її розглядають як соціальну цінність, як елемент моральних і правових уявлень, як відповідну норму при оцінці економічних, політичних і правових відносин. Про те, що таке справедливість, чи існує вона об'єктивно, чи можливе її уреалення у повсяк-

денні і яка її роль у соціальній взаємодії?, – це ті питання, актуальність яких сьогодні важко заперечити чи піддати сумніву.

Кожна епоха і культура породжувала свої уявлення про справедливість. Примітно, що протягом багатьох віків мислителі були одностайні у думці про те, що справедливість – це *базовий принцип* побудови ідеального суспільного устрою, який забезпечує кооперацію людей, а відтак і виживання людства. Важливим кроком до справедливості є *толерантність*. А це означає, що саме толерантність як інтегральна характеристика благодатних соціальних стосунків уможливило справедливість суспільного співжиття не за формою (вивіскою, вимогою, правилом, законом), а за психосоціальним змістом та реальним ковітальним наповненням. Це аргументовано доводять взаємопов'язані дослідження авторів [див. 4; 7], які водночас підтверджують, відповідно на теоретичному та емпіричному рівнях, виняткову значущість толерантності як потенційної основи нової державної ідеології, у центрі якої перебуває *ідея українотворення*. Водночас толерантність – це фактор сталого суспільного розвитку і чинник соціокультурної інтеграції українства в онтолого-феноменологічному, гносеолого-номенологічному, психосоціальному і психософійному засадничих напрямках його рефлексивного мислєдіяльнісного освоєння [4]. *Соціальна толерантність*, у тому числі й в економічній сфері суспільного повсякдення та системі національної освіти, постає у різних вимірах її інтелектуального опрацювання: як соціокультурне явище, як важливий концепт сучасного наукового дискурсу, як інтегральна особистісна риса, як категорія культури або світоглядна універсалія [4; 7].

Отож толерантність і справедливість як *засадничі людські чесноти* не лише розвитково взаємозумовлюють одна одну як сутнісно відмінні, хоча в багатьох змістових аспектах й інтерферентні онтофеноменальні даності, а й реально функціонують у психосоціальних вимірах повсякдення як неподільні взаємозбагачувальні якісні характеристики великих і малих соціосистем. Тим більше, що, з одного боку, вони мають спільне й достатньо безмежне *ноуменальне підґрунтя* (етноментальний матеріал, архетипні змістовлення, неструктуровані й невідрефлексовані інтенції, протоустановки, непроявлені соціетальні психоформи тощо), а з іншого – належать до набору вершинних – духовно зорієнтованих – цінностей ковітального людського буття, тобто обстоюються спільностями та їх представниками як морально-психологічні регулятиви злагодженого суспільного життя. Власне тому вони є *категоріями* не тільки соціогуманітарної науки, а й культури, що як засоби різноякісного філософування упанорамлюють й увиразнюють *світогляд* як окремої людини, так і етнонаціональних та інших спільностей.

Осмислення справедливості як соціокультурного феномену, її сутності, форми і ролі в суспільстві почалося вже у ранній період древнегрецької філософії, передусім у вченні Геракліта про Логос як про всеохватний

Космічний Закон, що визначає розвиток усього живого. Оскільки Логос Божественний, то Його закони істинні і справедливі. Аналогічними є роздуми тодішніх мислителів про Космічний Розум як утілення Космічної Справедливості: все, що звичайна людина вважає злим і несправедливим у її житті, насправді є проявом Вищої Космічної справедливості Світового Розуму. Відтак вважалося, що справедливість існує незалежно від людини і суспільства загалом. Вона – це немов би своєрідний місток між двома світами – космічним (Божественним) і земним, одвічним і профанним, а тому закономірно належить до основних людських чеснот. Звідси висновок: розуміння і *дотримання вимог справедливості* дозволяє привести суспільну систему у відповідність до законів світового устрою, тобто уможливило б ідеальне суспільство й відтак соціальне порозуміння, злагоду і мир між людьми, групами, етносами, народами [3].

Згодом ідея про Божественне походження справедливості втратила популярність. Це слово стало використовуватись перш за все для позначення соціального устрою, що створений людською діяльністю і забезпечує найкращі умови існування максимальної кількості людей. Очевидно, що таке розуміння справедливості передбачало самостійність та активність людей, їх груп, етносів. Людина розглядалася як істота, котра здатна ставити цілі і сама вибирати шляхи для їх досягнення. Зростала зацікавленість до її внутрішнього – психодуховного – світу, до її самосвідомості та до світогляду загалом. Усе більшої вагомості набували суб'єктивні інтерпретації того, що відбувається у стосунках людей, груп, етносів, націй. Зокрема, актуальним постало питання про те, що саме люди вважають справедливим, як реагують на порушення її принципів чи вимог, на що готові заради її встановлення? У такий спосіб поступово *справедливість стала предметом психологічної рефлексії* і набула доволі широкого діапазону змістовлення. Виникла ціла низка теорій, які описували структуру, функції, причини та умови дотримання справедливості.

Водночас сьогодні чітко прослідковується спектр положень, які задають основний напрямок вивчення цієї проблеми: по-перше, предметом дослідження є загальна оцінка справедливості взаємодії, яка складається із дотримання низки соціальних норм, що функціонують у рамках соціальної групи і торкаються як процесу спілкування, так і його результату; сутнісне наповнення цих норм універсальне, тобто не залежить від історичного і культурного контекстів і є добре відомим учасникам взаємодії; по-друге, оцінюючи спілкування, люди слідкують за дотриманням норм справедливості, яку вважають засобом досягнення певної мети: це може бути як отримання індивідуальної винагороди, так і входження в соціальну групу і збереження психологічного благополуччя; по-третє, загальна оцінка справедливості взаємодії виконує регулятивну функцію – впливає на атитюди і щоденну поведінку учасників; і останнє, по-четверте, передусім регулятивна функція справедливості виявляється у площині повноцінного міжособис-

тісного спілкування [1], котре характеризується чотириаспектністю (комунікативний, інтерактивний, перцептивний і спонтанно-інтуїтивний) й уможливлене налагодження між співрозмовниками продуктивного діалогічного обміну за такими його різновидами, як інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий. Причому, за концепцією О.Є. Фурман (Гуменюк), ці різновиди обміну, будучи поперемінно актуалізованими названими компонентами спілкування, виконують функції зняття соціальних суперечностей упорядкування різноманітних відносин, зв'язків і намірів між учасниками конкретної взаємодії, цілепокладання, виникнення явищ ідентифікації, соціальної та індивідуальної ідентичностей, Его-отождження й утвердження Его-інтеграції особи загалом [2, с. 142–190].

Інакше кажучи, взаємодіючи, люди користуються певними значеннями і нормами справедливості, які опосередковані як суспільством і групою, так і особистістю та конкретною ситуацією. Вплив суспільства та окремих груп визначається наявністю в них соціальних норм, що відповідають певним смисловим площинам розуміння справедливості. Взаємодія особистості і ситуації опосередкована суб'єктивними цілями та оцінкою можливостей їх досягнень. Тому люди користуються тими *символами і значеннями справедливості*, які відповідають соціальним нормам і дозволяють досягнути їм поставленої мети – отримати бажаний індивідуальний результат і зберегти цілісність групи.

Воднораз вибрані людиною значення і норми справедливості впливають на її атитюди стосовно учасників взаємодії, а через них діють на поведінку – індивідуальну продуктивність, діалогічність спілкування з навколишніми, особистісні вибори і вчинки. Цей вплив опосередкований атрибутивними психосоціальними процесами, адже, спостерігаючи за дотриманням чи порушенням норм, людина оцінює *справедливість спілкування*. На її основі вона виносить самісні судження: характеризує учасників за стилем спілкування, за ставленням до інших людей і за компетентністю, пояснює їх поведінку, оцінює ступінь відповідальності. Атрибутивні судження, прийняті людиною стосовно себе та інших людей, вирізняються наявністю самозахисних тенденцій: інтерпретуючи свою поведінку, вона звертає увагу на ту інформацію, яка дозволяє їй підняти свою самооцінку [1; 6].

Вище виголошене дає підстави зреалізувати вимоги принципів учинковості, циклічності та кватерності до *сутнісного пізнання соціальної справедливості* як особливого психодуховного феномену і моральної чесноти особистості, локалізованого чи великого соціуму. У підсумку нами отримана четвертинність *основних видів справедливості* у структурі повсякденної взаємодії (*рис.*). Зрозуміло, що у взаємодоповненні ці види справедливості основоположно відображають ідеальний світ межового усвідомлення онтолого-ноуменально-екзистенційного змісту, що фіксується цим категорійним поняттям.

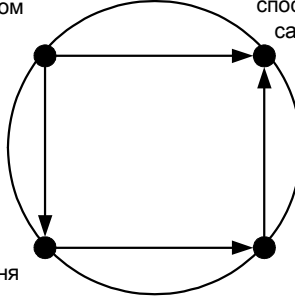
Зауважимо, що емоції, які людина переживає стосовно себе і партнера по взаємодії, впливають на її наміри і поведінку. Вибираючи одну форму

**1 – ситуаційна справедливість:**

атитуды, емоції-афекти і когніції, які актуалізуються за конкретних умов та обставин і відображають певне ставлення до справедливості і світогляд особистості загалом

**4 – самовідповідальність:**

самооцінка діянь, поглядів, помислів особистості як її спрямованість на самоусвідомлене прийняття рішень, вибір цілей, способів та методів їх досягнення і самозвітування про відповідність останніх принципам і нормам соціальної справедливості у реальних життєвих ситуаціях і подіях

**2 – конвенційна**

**справедливість:** мотиви, бажання, інтереси, домагання особистості чи групи як її спрямованість на дотримання принципів і норм соціальної справедливості у реальних життєвих ситуаціях і подіях

**3 – діяльно-вчинкова**

**справедливість:** стиль і зміст поведінки, діяльності, спілкування і вчинків особистості чи групи, які утверджують ідею і канони соціальної справедливості як загальнолюдської чесноти

*Рис.*

*Основні види соціальної справедливості у структурі буденної суспільної взаємодії людей певного соціуму*

поведінки із кількох можливих, вона орієнтується на те, якою мірою сприяє встановленню справедливості. Незважаючи на те, що структура цього процесу універсальна, сутнісне наповнення його визначається як рівнем спілкування (міжособистісне, міжгрупове, міжнаціональне), так і його змістовністю [8].

Оцінюючи справедливість учасників міжгрупової взаємодії, люди демонструють міжгрупову диференціацію, сприймаючи представників іншої групи як більш справедливих і достойних праведного спілкування. Дотримання або порушення норм справедливості викликає у них специфічні міжгрупові емоції. Однак цей вплив опосередковується іншою груповою ідентифікацією та індивідуально-психологічними характеристиками учасників. У цьому *смислограї варіантів особистісного відчуття справедливості* розмаїття індивідуальних образів справедливості є однією із основних причин соціальних конфліктів. Для їхнього вирішення потрібне активне обговорення наявних розбіжностей і вироблення узгоджених критеріїв справедливого і несправедливого.

1. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости / О.А. Гулевич. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2011. – 284 с.

2. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-

Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

3. *Рассел Б.* Історія західної філософії / Бертран Рассел; [пер. з англ. Ю. Лісняка, П. Тарашука]. – К.: Основи, 1995. – 759 с.

4. *Фурман А.В.* Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проект) / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 6–20.

5. *Фурман А.В., Підгурська М.В.* Історія соціальної роботи: [навчальний посібник] / Анатолій В. Фурман, Марія Підгурська. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014 – 174 с.

6. *Хеффе О.* Справедливість / О. Хеффе. – М.: Праксис, 2007. – 192 с.

7. *Шаюк О.Я.* Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів: дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / наук. кер. д. психол. н., проф. Фурман А.В.; Нац. акад. Держ. прикорд. служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 215 с.

8. *Adams J.S.* Equity theory revisited / J.S. Adams, S. Freedman // Advances in Experimental Social Psychology / Ed. by L. Berkowitz, T. Walster. – N. Y., 1976. – 314 s.

## ПСИХОСОФІЯ ВЧИНКУ В.А. РОМЕНЦЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

Анатолій В. ФУРМАН

*Міждисциплінарне дослідження висвітлює одну з важливих граней творчості видатного українського вченого другої половини ХХ століття В.А. Роменця (1926–1998) не стільки як талановитого теоретика філософсько-психологічного дискурсу, скільки як послідовного і продуктивного методолога, котрий творив і мислевчинково апробував самобутню **систему методології гуманітарного пізнання**. Осереддя цієї системи становить **циклічно-вчинкова схема організації його винятково плідної рефлексивної миследіяльності, яка поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософіїно зорієнтованого методологування. На це переконливо вказують його віхові, головні твори, що демонструють нову, власне світоглядну, схему оргучинкового здійснення розумової праці на найскладніші предметні ділянки міждисциплінарного пошуку (творчості, життєвого шляху людини, джерел людського буття, періодизації історії всесвітньої психології, житті і смерті та ін.), а тому є визначально методологічними. Це стосується перш за все психософії вчинку, яку вперше в історії науки Володимир Роменець пропонує виокремлювати й розробляти під завісу власного творчого шляху. Доведено, що психософію засадниче характеризують вісім методологічних ліній аналізу як окрему сферу мудродайного вчинення, інтелектуальне практикування якої становить **методологію пізнання** джерел і сутності людського буття. Застосування типологічного підходу до***

*тематично окресленого предмета дослідження дало змогу розмежувати вказані лінії аналізу на дві четвертинних підсистеми методологування – засобів-інструментів і способів-процедур й у підсумку отримати складноструктурну мислещему психософії у взаємодоповненні її різних складників, мислеформ, модельних аспектів, узабінь. У такий спосіб уперше здобута двоплощинна посферна організованість філософсько-психологічних знань як системне згармонювання концептів і визначень щодо достеменно предметного поля цього новітнього інтегрального напрямку міждисциплінарного дискурсу.*

Серед істинних достойників української нації справедливо назвати **Володимира Андрійовича Роменця** (1926–1998) як талановитого філософа і психолога, історика і логіка, культуролога і педагога другої половини ХХ століття. Створена ним *теоретична система*, охоплюючи найскладніші предметні ділянки філософсько-гуманітарного пізнання (творчості, життєвого шляху людини, джерел людського буття, періодизації і безпрецедентного змістового наповнення історії всесвітньої психології, вчинку як способу канонічної присутності людини у світі, життя і смерті та ін.) є розлогою й водночас гармонійною у логіко-змістовому поєднанні ідей, концептів, епістем, узагальнень. Відрадно констатувати, що особливо інтенсивно освоєння цієї інтелектуально малоосязної системи як самобутнього материка довершеного наукового знання відбулося в останні роки (див. [1]; [2]; [4]; [6]; [7]; [8]; [14]).

В останні п'ять років нами також здійснено кілька розвідок, у яких творчість цього видатного українського вченого висвітлюється не стільки як талановитого теоретика філософсько-психологічного дискурсу, скільки як послідовного і продуктивного методолога, котрий творив і мислевчинково апробував самобутню *систему методології гуманітарного пізнання* (див.: [15]; [17]). Осереддя цієї системи становить *циклічно-вчинкова схема* організації його винятково плідної рефлексивної миследіяльності, яка поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософійно зорієнтованого методологування (див.: [11]; [12]; [14]).

**Метою** цього дослідження є обґрунтування *психософії вчинку* В.А. Роменця як методології пізнання джерел і сутності людського буття, а **головним завданням** – вивчення його непересічної багатогранної особистості як яскравого, послідовного і продуктивного методолога, котрий своїм проникливим самопізнанням освоїв новий шлях розвитку наук про людину – *вчинково-канонічну схему організації гуманітарного пізнання* як рефлексивну миследіяльність особливого – психософійного – типу або рівня теоретизування.

Очевидно, що сьогодні потрібно не тільки цитувати, переповідати і пропагувати світу, без сумнівів, геніальні наукові напрацювання цього славетного українця, а й брати на озброєння оригінальні форми, методи,



способи і засоби його *психософійного методологування*, з допомогою яких є можливість розв'язувати найскладніші проблеми людського буття – свідомості і несвідомого, життя і смерті, свободи і відповідальності, вчинення і життєвого шляху, пізнання і самотворення тощо. Інакше кажучи, на передній план творчої рефлексії сучасних достойників інтелектуального олімпу в лоні міждисциплінарних теоретизувань постає **Володимир Роменець як методолог**, котрий створює й самісно апробує пропоновану ним *систему методології гуманітарного пізнання* (див. детально [17]). Тим більше, що добре відомо: передаються не стільки знання, дослідницький досвід, а шляхи-способи їх добування, конструювання, оформлення, тому найцінніші не відкриття самі собою як результат людських надзусиль, а ті *методи*, з допомогою яких вони здійснюються.

В.А. Роменець, внутрішньо опонуючи тогочасній владній ідеології і масовому узвичаєному повсякденню, власною титанічною працею творив історико-психологічну науку, теорії творчості і вчинку, канонічну психологію та унікальну методологічну оптику вчинково-діалектичного погляду на Людину і Світ у їх нестійкому відношенні й діалектичній єдності, багатоманітні канонічних оформлень і феноменальних оприявнень, і, зрештою, реалізувався як *фундатор нової філософсько-психологічної школи* загальнолюдської культурної значущості. Постає ученого вражає не лише непомірною працьовитістю і зосередженістю пристрасної до істини і правди думки-свідомості, колосальною ерудицією і вагомими творчими здобутками, а й досконалістю діалектичного вчинкового мислення, що у взаємодоповненні дали змогу виплекати “вселенський теоретичний світ” (П.А. М'ясоїд) виняткової повноти і метасистемної досконалості. Як філософ-гуманіст, він зумів обійняти своїм вогненным розумом неосяжний масив історико-психологічного матеріалу, напрацьований титанами людства, і профільтрувати його незбагненною силою рефлексивної свідомості з допомогою власноруч змайстрованого впродовж десятиліть *методу вчинкової діалектики* (див. [11]). Цей метод став тим “магічним кристалом”, крізь який була проінтерпретована історія психології й на підставі якого запропонована оригінальна модель інтеграції психологічного знання (М.С. Гусельцева [3, с. 92]), що охоплює всю духовну історію людства й не має аналогів у світовій практиці гуманітарного пізнання. Причому “*мислення В.А. Роменця*, як стверджує П.А. М'ясоїд, – постнекласичне, це мислення живої, одухотвореної людини, канон невпинних, натхненних і величних пошуків, які відкривають тим, хто до них долучається, нове бачення *людини* і науки, що вивчає її” [6, с. 470]. Як процес, що самоорганізовується за *вчинковим законом*, це мислення породжує і продовжує само себе: “одна думка стає поштовхом для іншої, одна *спіраль мислення* переходить в наступну” [Там само, с. 463]. У такий спосіб в особі творця-автора безперервно тривала діалектична екзистенція його власного мислевчинення із завданням створення теоретичного світу про надскладні відношення у тріаді “Людина –

вчинок – Світ”, відтак про безпосередню присутність психічного у світі, про свідомість як спосіб існування людини у Всесвіті, про діалектику життя і смерті (поцейбічного і потойбічного), про пошуки і цілеорієнтаційні зміни сенсу життя.

Кілька років тому нами окреслені віхи творчого шляху академіка Володимира Роменця як методолога, котрий не тільки створив *метатеорію вчинку як систему систем*, а й відкрив та у повсякденній практиці власного мислєдїяння зреалізував, головнo завдяки новоосвоєному типу мислення, *метод*, яким рухався від теорії творчості та історії всесвітньої психології до психософії вчинку й теорії канонічної психології (див. [11]). Причому ідеалізована статика вказаної *метатеорії* легко змінюється динамікою дискурсивних актуалізацій, позиціонувань і розмірковувань за умови рефлексивно вмілого використання її ідей, принципів, підходів, методів і засобів до постановки та розв’язання нового класу наукових і суспільних проблем. За мислєдїяльнісним потенціалом цьому методу немає рівних на соціогуманітарних просторах сучасної людської думки, а його автор, поруч із Аристотелем, Беконом, Галілеєм, Ньютоном, Декартом, Кантом, Поппером, Лакатошем, Щедровицьким та ін., стає ще й *методологом геніальної величї*, зважаючи на грандіозність того Дому – Храму софійності, – котрий він побудував.

Аргументувати цю категоричну тезу дає змогу рефлексивне упрозорення *методологічної оптики творчого шляху* академіка Володимира Роменця. Так, розробляючи й демонструючи зразки досліджень нового типу, утверджуючи *вчинкову формосхему* організації гуманітарного пізнання, вчений покроково створює самотутню *методологічну концепцію*, котра в метатеоретичному річизі найпроникливіших розмірковувань охоплює сув’язь форм, методів, способів і засобів мислєдїяльності, її системними продуктами спочатку є психологія творчості та історія всесвітньої психології [10], а на вершині творчого сходження мислителя – філософія минушого, психософія вчинку і канонічна психологія.

Щонайперше підкреслимо, що осереддя пропонованої В.А. Роменцем *психософії вчинку* є по-справжньому *методологічним*, тоді як епістемне змістовлення становить її світогляне тло або софійний контекст, що розпросторюється як актуальна нескінченність, котра породжує скінченне – всезагальну мудродайну обдарованість людини – і повертає його, головнo у людських учинках і творіннях, у своє лоно, характеризуючи повноту і достеменну єдність смислової ритміки суспільного буття, його переживання як неподільності миттєвості і вічності. Причому в співвідношенні суто теоретичної і методологічної складових у висвітленні *психософійного горизонту вчинення*, до якого конструюються сходинки екстатичного (себто найвищого за ступенем особистого захоплення і натхнення) буття, явно переважає друга. Так, у двох розділах “Історії психології ХХ століття” [9, с. 710–721, 771–783], безпосередньо присвячених указаній проблематиці, наявні всього

чотири тематичні лінії теоретизування. Підтвердженням цього є те, що *психософія, мудрість учинку тлумачиться як:*

а) “цілісна система уявлень про закономірності становлення та виявлення у вчинковому діянні сутності індивідуального людського буття”;

б) “достеменна психологія та філософія буттєвої мудрості” у її натхненності як готовності та спроможності людини відчути, пережити стан осягнення квінтесенції життя;

в) логіко-психологічна сутність учинку, за якої “спостерігається певна *діалектика предмета пізнання*: якщо на етапі загальної теоретизації вчинок постає як складне багатозмістове, синтезоване за своєю природою явище, котре має розглядатися з певною мірою абстрагованості від реальності індивідуального життя особистості, то на етапі прикладної теоретизації конкретні буттєві ознаки вчинкової активності індивіда постають первинними, вихідними, і саме вони визначають той змістовий зріз, у якому вивчаються, досліджуються, аналізуються зовнішній і внутрішній змістові пласти діяння людини у світі”;

г) софійність, мудрість як достеменна згармонізована єдність смислової повноти буття людини у форматі духовного злиття з абсолютною сутністю, як “драматичне *розкриття* характерів, ситуацій, саморозкриття світу, в якому люди *бачать* одне одного і знаходять між собою *взаєморозуміння*”.

Натомість *методологічних ліній рефлексивного аналізу* в згаданих розділах принаймні вдвічі більше, що яскраво унаочнюють тематизми стосовно логіко-змістового наповнення психософійної сфери вчинкової присутності людини у світі і подієвої наявності світу в житті людини. Мовиться, власне, про всеосяжні визначення *психософії вчинку* як:

- засобу пізнання і світоглядного орієнтуру у виборі людиною справи, життєвого шляху;

- пізнавального засобу і пізнавальної системи науково обґрунтованого і професійно зорієнтованого діяння, заснованого на логіко-історичних закономірностях існування досліджуваних явищ, у центрі феноменального багатоманіття яких перебуває унікально індивідуальне людське буття;

- “своєрідної функціональної моделі індивідуального буття, яка постає системою конкретних знань”, причому як про його сутність, так і про методи і засоби їх застосування задля досягнення певного рівня володіння особою реальними технологіями самозабезпечення ефективності розгортання власного життєдіяння;

- цілісної моделі будь-якої *завершеної форми творчої діяльності людини* (мистецької, наукової, духовної та ін.), що становить не лише прообраз психософії вчинку, а й “засіб установлення, врівноваження, утвердження паритетно-сутнісних стосунків” між світом і людиною”, її неповторним еством та екзистенційною безоднею буття;

- власне психософії – “шляху до мудрості, шляху до того, як *бути натхненим*, спрямованим до світу в якості активного, дійового партнера”, здатного опанувати системою засобів учинкового самопрактикування,

своєрідною “технологією буття”;

- вектора пізнання сутності вчинку в актах прикладного теоретизування, що передбачає обов’язкове задіяння відповідних засобів, проведення багаторівневого аналізу сутнісних ознак учинкової активності суб’єкта, забезпечення методичної цілісності дослідження вчинкових форм життєдіяння шляхом застосування адекватних засобів (прийомів, методів, методик, технік) теоретичного та емпіричного осягнення предмета вивчення чи конструювання;

- водночас психософія – це *сходинки пізнання* як дивовижний путівник в осягненні світу (як зовнішнього, матеріального, так і внутрішнього, індивідуального засвіту Я) через учинок, що пропонують дослідникові пройти послідовність певних аналітичних і тлумачних дій у визначенні сутності предмета вивчення й “постають як етапи існування та розгортання буття”;

- й насамкінець, психософія – це завершена система діяльності стосовно призначення людини як творчої непересічної особистості, котра здатна до катарсических злетів, до рівноваги між феноменом (реальним горизонтом повсякдення) і ноуменом (ідеальним планом буття) зі збереженням сутнісної суперечливості їх як спонукального механізму “своєрідного кругообігу енергії – творчої, духовної, людяної, життєдайної”.

Воднораз виокремлені у пізнавальній творчості В.А. Роменця методологічні лінії рефлексивного аналізу психософії як окремої буттєвої сфери мудро здійснюваного вчинення є можливість типологізувати, спираючись на принципи, умови, параметри і процедури *типологічного підходу* як потужного засобу систематизації наукових знань, обґрунтованого нами в авторській концепції професійного методологування [12, с. 182–209]. Не вдаючись до логічних аргументацій стосовно доцільності розмежування сфери методологування принаймні на дві підсистеми (“півкулі”) – засобів та інструментів, з одного боку, та способів і процедур – з іншого, подамо структурну мислесхему психософії вчинку як самобутньої методології пізнання людського буття, що унаочнює та деталізує її сферну організованість (*рис.*).

Подане аргументаційне укралення сферної самобутності *психософського методологування* – це тільки локальний сегмент підтвердження широкого вжитку Володимиром Андрійовичем Роменцем у самодостатньому філософсько-психологічному дискурсі таких визначальних для нього методологічно навантажених понятійних маркерів, як “шлях”, “спосіб”, “засіб”, “метод”, “вектор”, “сходинки-дії”, “технологія”, “механізм”. До цього, безперечно, треба додати новостворену ним *схему організації власної мисленнєвої творчості*, що центрується довкола логіко-канонічної структури вчинку в циклічній наступності ситуаційного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного компонентів в інтелектуальній проекції на історію всесвітньої психології і багатоліку феноменології людського життя. Ця схема спочатку усвідомлюється українським любомудром як *ідея вчинку-осередку* психологічної системи, далі на її підґрунті набуває вагомості *вчинковий принцип* аналізу історії психології та сучасного для нього пред-

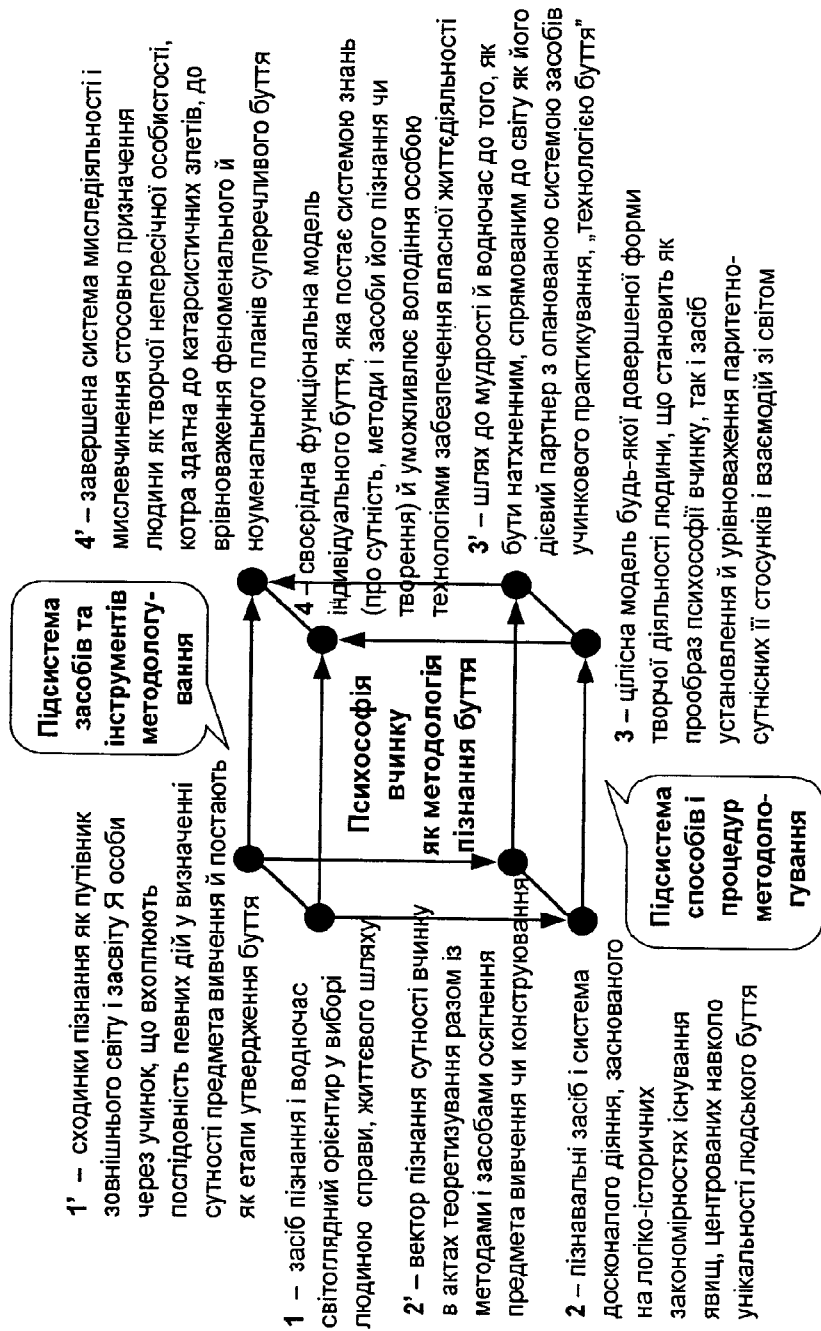


Рис. Психософія вчинку як методологія пізнання джерел і сутності людського буття (за концепцією В.А. Ромеція) у взаємодовиженні підсистем засобів-інструментів і способів-процедур професійного методологування

метного поля теоретичної, себто канонічної, психології (“*Вчинок є каноном психологічного знання, адже в самому вчинку, в самому вчинковому осередку перебуває канон*” [9, с. 827]). Ще далі розвивається *культурно-гуманістичний підхід* як стратегічна визначеність взаємозалежних пізнання і самопізнання, теоретизування і методологування, віддзеркалення і творення тепер уже філософсько-психологічної системи; і наостанок конструюється й освоюється *вчинковий спосіб людського буття* як прагматичний засіб висвітлення природи і сутності психічного, яке слугує своєрідним екзистенціальним знаряддям самовідображення світу. В результаті вчинок постає не лише *каноном* психологічного знання (історико-теоретична лінія творчості мислителя), а й *орґсхемою* філософського і прикладного методологування, *формою* тієї унікальної психодуховної практики, за якої людина, “будучи теоретиком і практиком в одній особі” (П.А. М’ясоїд [5], а також [13]), творить світ, себе у світі та спосіб і характер їхнього співіснування. Власне, це вказує на виразне виокремлення й переважання у пізнавальній творчості В.А. Роменця, особливо в її останній період, *методологічної лінії*, що вимагала від нього як значних інтелектуально-вольових зусиль, так і спричинила у підсумку культурно вагомі креативні наукові здобутки.

## ВИСНОВКИ

1. Одним із першовідкривачів нового материка методології гуманітарного пізнання як малопізнаного багатопроблемного світу є видатний український філософ і психолог **Володимир Андрійович Роменець**, творчий шлях якого позначений неординарними, проте малоосвоєними й, тим більше, малоопрацьованими, культурно вагомими здобутками і відкриттями. Він – не лише самодостатній, потужний, непересічний *теоретик-гуманіст*, а й, щонайважливіше, яскравий, послідовний і продуктивний *методолог*, котрий своїм самопізнанням освоїв новий шлях розвитку наук про людину – *вчинково-канонічну схему організації гуманітарного пізнання* як рефлексивну мислєдїяльність особливого – психософійного – типу. Тому справжнє освоєння цього Роменцевого материка ще попереду.

2. В.А. Роменець є Архітектором методології гуманітарного пізнання у тому розумінні, що саме він, як обдарований мислитель і талановитий науковець, створює нову – оригінальну, логічно струнку, евристичну – *схему здійснення інтелектуальної творчості* донині небаченої повноти і досконалості (див. [17]). Психософійне осереддя цієї схеми, тобто унікального шляху пізнання-творення, становить *вчинково-канонічна організованість його мислєдїяльності*, котра, поєднуючи вкрай різноликий матеріал духовної культури людства розумово й оргдіяльно, логічно й історично, теоретично й методологічно, розуміннево і практично, являє собою “зародок” нового порядку чи способу розвиткового функціонування соціогуманітарних наук і, щонайперше, психології з її головним упредметненням – “життям, взятим

у процесі розвитку” – та “золотим фондом” – *понятійно-категорійним апаратом*.

3. Найбільш відомі і широко цитовані філософсько- та історико-психологічні праці В.А. Роменця є *методологічними*, а не власне науковими, що підтверджує відомий факт їхнього використання учнями, наступниками і прибічниками як схем чи засобів досконалого методологування. І це закономірно, зважаючи на те, що вони містять формування та демонстрацію *нових форм і методів гуманітарного пізнання*, а тому застосовувалися і застосовуються нині як взірці досліджень нового типу, тобто в суто оргміслідіяльній функції. Природно, що такого рівня вишколу **психософське методологування** у своїй центральній ланці містить обдаровану талантами і працелюбною особистістю ученого-теоретика, що за його життя підтверджувала ділова комунікація з ним, а нині уможливило суб’єктне розкодування семантики і смислоритмики його творів. Це, іншими словами, унікальна лабораторія виготовлення пристрасно інтенційованої й одночасно неімовірно потужної та доконче відповідальної думки, екзистенційне входження в логіко-сміслові горизонти якої, як показує наш особистий досвід, стимулює сутнісне переображення кордонів і шляхів самопізнання та самотворення, а головне, що уреальнює постання – тепер уже через формат власної рефлексивної свідомості – *інноваційно-психологічного клімату* тієї науково-освітньої оргструктури (за теорією О.Є. Фурман (Гуменюк) [16]; [18]), котра створена й розвивається за принципами і канонами Роменцевого творчого життя.

4. Застосування типологічного підходу як дієвого засобу систематизації наукових знань до виокремлених у творчій спадщині В.А. Роменця методологічних ліній аналізу *психософії як окремої сфери мудродайного вчинення* дало змогу, по-перше, розмежувати їх на дві четвертинних підсистеми залежно від інтелектуально-функціонального навантаження – засобів-інструментів і способів-процедур; по-друге, отримати складноструктурну мислесхему психософії вчинку як методології пізнання сутності людського буття у взаємодоповненні її різних складників, мислеформ, модельних сегментів, узасібнень. Принаймні пропонується мислесхема вперше у двоплощинній посферній організованості філософсько-психологічних знань презентує взаємозалежну систему концептів і визначень щодо сутнісного предметного поля психософії, де зв’язки й залежності між якими можуть бути проаналізовані щонайменше у шести четвертинних комбінаціях, зважаючи на кількість сторін куба, вписаного у сферну композиційність буттєвої мудрості вчинку.

**Перспективними напрямками** застосування вчинково-канонічної схеми організації пізнавальної творчості філософів і науковців у проблемному полі сучасної гуманітаристики є: а) подальша розробка *циклічно-вчинкового підходу* (див. [14]), що виявив свою евристичність у реконструкції повних парадигмальних циклів колективної пізнавальної творчості у сфері науки, гри як учинення, творчого шляху Імре Лакатоша як відомого методолога

науки та ін.; б) обґрунтування чотирипопосової *схеми мислевчинення* як форми методологічного мислення та інструменту методологування, а також її різнобічна апробація у “живому” соціогуманітарному дискурсі; в) створення серії нових *методологічних*, у тому числі парадигмальних, *план-карт* дослідження як одного з найдосконаліших інструментів теоретичного і прикладного методологування (див. детально роботу О.Є. Фурман, у якій уперше вивчається інноваційно-психологічний клімат освітньої організації та його параметри [16]); г) постановня *психософії свідомості* як найвищої форми і водночас рамкової умови людської буттєвості, ковітально організованої як акт взаємоприсутності людини і світу за канонами мудрості вчинення, та ін.

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.
2. Вчинкова психологія: історія і сучасність: матеріали міждисц. круглого столу з нагоди 90-річчя від дня нар. проф. В.А. Роменця, 20 травня 2016 року / за ред. І.В. Данилюка. – К.: Логос, 2016. – 105 с.
3. *Гусельцева, М.* Культурно-історичний підхід В.А. Роменця: ідея культури та ідеї в культурі [Текст] / М. Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 92–104.
4. *М'ясоїд, П.А.* Курс загальної психології [Текст]: підручн.: у 2 т. / П.А. М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.; 2013. – Т.2. – 758 с.
5. *М'ясоїд, П.* Наука і практика у роботі психолога [Текст] / П. М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 5–74.
6. *М'ясоїд, П.А.* Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія [Текст] / П.А. М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
7. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
8. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.
9. *Роменець, В.А.* Історія психології ХХ століття [Текст]: навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
10. *Роменець, В.А.* Предмет і принципи історико-психологічного дослідження [Текст] / В.А. Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 6–27.
11. *Фурман, А.В.* Володимир Роменець як методолог психософійного духу [Текст] / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2011. – № 2. – С. 7–14.
12. *Фурман, А.В.* Ідея і зміст професійного методологування [Текст]: моногр. / А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 368 с.
13. *Фурман, А.В.* Наука і практика у роботі психолога, соціолога: між правдою і лукавством [Текст] / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2004. – С. 7–12.
14. *Фурман, А.В.* Сутність гри як учинення [Текст]: [моногр.] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
15. *Фурман, А.В.* Творчість В.А. Роменця і методологія гуманітарного пізнання [Текст] / Анатолій В. Фурман // Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – С. 191–205.
16. *Фурман, О.Є.* Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загально-освітнього навчального закладу: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Фурман Оксана Євстахіївна. – Одеса, 2015. – 467 с.
17. *Furman, A. V.* Volodymyr Romanets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition [Text] / Anatoliy V. Furman // Psychology and Society. – 2016. – №2. – P. 10–24.
18. *Furman, O. Ye.* The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [Text] / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.



# ОНТОФЕНОМЕНАЛЬНИЙ ЗРІЗ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ: КОНТУРИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Анатолій А. ФУРМАН

*Методологічна розвідка аргументує концептуальну плідність та інтерпретаційну перспективність осмислення сутності особистісного буття людини у світі та картинних упереджень цього світу в її внутрішньому засвіті з онтофеноменологічних позицій. Зокрема, окреслюються атрибутивні характеристики й учинково самоорганізовані прагнення особистості, розмежовуються онтичні форми вияву персоніфікованого буття і внутрішні детермінанти індивідуального (ментального, психокультурного тощо) досвіду людини як особистості, обґрунтовується п'ятикомпонентна схема її проблемно-розвиткового функціонування (спрямованість, характер і воля, здібності, свідомість і самосвідомість) й, насамкінець, конструктивній рефлексії підлягає особистість як форма перебування людини в екзистенційному акті життя, що й спричиняє постання її особистісного способу буття як такого, що переживається, осмислюється, стається і поведінково, і діяльно, і вчинково, і подієво.*

*“... всі вартості становлять цінність  
одного порядку – буттєвого, але  
вони виявляються по-різному.  
Усвідомлення і набуття цінностей  
вказують на рушійні сили  
життєвого шляху людини”.*  
Володимир Роменець [11, с. 73]

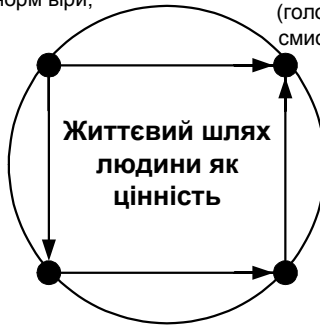
**Актуальність і головна ідея дослідження.** Методологічний ракурс наукового пізнання, охоплюючи різноsegmentні сфери рефлексивної мислєдіяльності (онтологію, феноменологію, гносеологію, епістемологію; системомислєдіяльнісну і вітакультурну методологію; концепти, принципи і нормативи методологічного підходу в сучасному соціогуманітарному дискурсі та ін.) [див. 21–27], дає змогу здійснювати міждисциплінарні дослідження особливої культуротворчої складності, котрі охоплюють інтелектуальний ресурс як наукового методу, так і суто філософського погляду на життя, що у взаємодоповненні й уможливує виявлення найпотаємніших лакун людської буттєвості, що зафіксовані в таких концептах, як “буття”, “людина”, “світ”, “свідомість”, “мислення”, “особистість”, “гра”, “діяльність”, “свобода”, “творчість”, “духовність”, “учинок” тощо.

Іншими словами, мовиться про ту новітню *методологічну оптику*, котра парадигмально й діалектично поєднує ідеалізоване, типове, повторюване, каузальне, здебільшого сформульоване у вигляді закономірностей і законів, та непересічне індивідуальне бачення світу і людини в ньому, де остання здатна на екзистенцію неповторного самоспоглядання й одухотвореного самотворення. Причому тут підкреслимо виняткову роль саме *філософського методу*, адже, як цілком слушно зауважував свого часу (1990) М.К. Мамардашвілі, “абстрактні формулювання філософії набагато ближче реальній дійсності, аніж реалістичні, емпіричні формулювання...” [5, с. 344].

Із вищезазначеного **головна концептуальна ідея** цього дослідження полягає в тому, що особистість – це не просто ансамбль певних індивідуально-психологічних характеристик (станів, рис, тенденцій, спроможностей тощо) чи системна психосоціальна якість людини, не тільки один з найпотужніших теоретичних конструктів сучасної психології чи не лишень украй важливий, поряд з індивідом, суб’єктом, індивідуальністю та універсумом, образ суб’єктивної реальності або модус суб’єктивності (В.І. Слободчиков і В.Є. Ісаєв [18], О.Є. Гуменюк (Фурман) [4] та ін.), а найважливіше, що це *повно ковiтальний спiсiб її присутностi у свiтi, форма її онтофеноменальної (подiєвої) даностi-екзистенцiї, що й поiменовуютьсiя та описуютьсiя аналогiчно вiдповiдним категорiйним поняттям “особистiсть”*.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистість – це усталена сукупність характеристик і прагнень, що у взаємодоповненні зумовлює загальні й індивідуальні особливості поведінкових і вчинкових проявів (думок, мотивів, почуттів, інтелектуальних і вольових дій), які, своєю чергою, визначають вектор суб’єктивної реалізації людини в актуальній ситуації її ковiтального функцiонування. *Прагнення* – це iнтенцiї-наміри, котрі, народжуючись із середини потребового поля нужденності, актуалізують пізнавальні, адаптаційні, креативні й рефлексивні процеси особи, її емоції і почуття, поведінкові акти і вчинкові дії, тому уможливають досягнення нею головних, стратегічних життєвих цілей. *Характеристики* у зазначеному змістовому контексті являють собою статичні системні утворення у психодуховній організації людини, які спричиняють вибір мети, цілей і завдань, узмістовлюють бажання, домагання і цінності. Тож особистість завжди становить певний системний набір психодуховних рис-якостей соціалізованого індивіда, що визначає вектор (спрямування) його суб’єктивного діяння, форми і способи взаємодії з довкіллям і долучення до конкретних, культурних та інших відносин. Ця система формується і виявляється переважно на ранніх етапах онтогенезу (дитинство, підлітковий вік, юність) у процесі усвідомленої продуктивної активності та спілкування особи, опосередковує й окреслює повноту та iнтенсивностi її взаємозв’язків із соціальним оточенням і природним середовищем як непересічно усуб’єктненої – самодостатньої, цілісної, вiдповiдальної – iндивiдуальностi.

**1 – поведінка** як базова, первинна форма повсякденної, переважно пристосувальної, присутності людини у світі й цього зовнішнього світу у її внутрішньому засвіті; при цьому вона, переважно усвідомлюючи свої дії, спрямовує їх не тільки на безпосереднє задоволення потреб, а й на організацію взаємин з іншими людьми за ціннісними пріоритетами і відповідно до особисто прийнятих норм віри, моралі, права, самовідповідальності



**2 – діяльність** як атрибутивна форма власне повно суб'єктивної присутності людини у світі й цього макрокосмосу в її психодуховному мікркосмосі, коли вона є не лише „дзеркалом Всесвіту” (С.Л. Рубінштейн), а й „сукупним суб'єктом пізнання і творення дійсності”, де „психіка становить своєрідний спосіб самовідображення світу” (В.А. Роменець) й де у єдності зі свідомістю кожна діяльність, набуваючи вартісності на життєвому шляху, спрямована на конструювання індивідуального предметного світу в неповторності та мінливості його ознак, місць, параметрів, ситуацій

**4 – спосіб життя** як ковітально задана система особисто значимих (цінних) для людини форм, засобів і візріців життєдіяльності та мислевчинення, яка характеризує присутність у її психодуховній організації соціального й культурного, їх формовияв в індивідуальному світі Я, у вчинкових діях свободи як важливої передумови реалізації особистістю життєвої програми, а також як свідомо прийнята форма самопізнання і самовизначення особи через зміну ціннісних орієнтацій і безупинне (головно у вчинкових формах) вираження смислотворення й осягнення сенсу життя

**3 – вчинок** як „вузловий осередок буття”, у якому „виявляється активна творча взаємодія людини і світу” (В.А. Роменець); як „дійсна пружина розгортання” у часі і просторі життя, що містить ситуаційно зумовлене, внутрішньо вмотивоване, свідомо цілеспрямоване діяння, яке вирізняється емоційним напруженням, волевим зосередженням, інтелектуальним проникненням, рефлексією здійсненого особистістю вчинення як значущої події на її життєвому шляху як суб'єкта і водночас як індивідуальності суспільного повсякдення

***Рис. Онтофеноменальні формовияви особистісного буття людини як найвищої цінності***

Особистість як ідеалізований набір соціокультурних властивостей людини характеризується досить стійкою психодуховною організацією, що виявляється головним чином у послідовності і передбачуваності її поведінки, діяльності, вчинків, способу життя (*рис.*), котрі онтогенетично організову-

ються, за теорією В.А. Роменця, як Велика Логіка Вчинку, тобто як життєвий шлях людини [див. 9–14]. Ця Логіка становить еталон циклічно завершеного, повноцінного вчинку, що охоплює ситуаційний, мотиваційний, дійовий і післядійовий компоненти-складники, передбачає вихід особи на нові смислові обрії життєактивності, зміну ціннісних орієнтацій, інтенцій та потенцій самопізнання і самотворення. Саме у вчинку зосереджується увесь зміст психодуховного як буттєвого, реального феномену власне людського життя. *Ситуація* вказує на постійну залежність учинення від конкретних обставин життя людини й відтак від “певної просторово-часової конфігурації сил, смислів, дій”, від намірів, пристрастей і поведінки співдіячів; *мотивація* – на здатність людини здійснювати вибір, підніматися над обставинами, ідеально перетворювати незалежне на залежне і врешті-решт “перебороти конфліктність ситуації й прийняти рішення діяти певним чином”; *дія* – на реальне здійснення вчинкового діяння, яке передбачає встановлення відношення між метою і засобами її досягнення і становить конкретне урального сутнісних сил людини перш за все як особистості; *післядія* – на переживання і проживання вчиненого, осмислення зробленого і незробленого, скоєного і згаяного, зреалізованого й нездійсненого. Отож особистість, за Володимиром Роменцем, – це нескінченність людських спрямувань, думок, переживань, усі уявлення про предметно-сміслову багатство світу, все пізнане, видиме, поіменоване та означене, себто те, що пройшло через формат сприйняття, запам’ятання, мислення, свідомості й онтофеномально становить *особистісний світ* конкретної людини.

Воднораз, як самобутній зріз суб’єктивності, особистість здатна до адаптації та розвитку в мінливих соціальних умовах, що підтверджують зміни її вартостей, установок, інтересів, мотивів, вірувань, а також факти її виходу на нові горизонти самосвідомості і самовдосконалення. З іншого боку, особистість – це конкретний вираз суспільної – діалогічної, комунікативної, інтерактивної – природи людини, цілісне втілення і реалізація в ній множини соціально значущих ознак і ментальних характеристик соціуму. Невід’ємними її рисами є самосвідомість, ціннісні орієнтації, соціальні відносини, відповідальність за свої вчинки, певна автономність щодо суспільного докільля, система поглядів і переконань, прийняті на віру та персонально обстоювані психодуховні екзистенціали (свобода, віра, честь, надія, милосердя, любов, творчість тощо). Звідси очевидно, що особистість – *онтофеноменальний продукт* принаймні чотирьох інгредієнтів – культури, суспільства, конкретних соціальних взаємостосунків і власного індивідуального досвіду як опрацьованих задатків, потенцій, ресурсів, здібностей.

Розлого підтверджує сказане філософсько-психологічна теорія С.Л. Рубінштейна, в контексті якої він визначає особистість як відповідь на три питання: 1) чого хоче людина? (тобто питання про її цілі, наміри, прагнення, потреби, мотиви, бажання, інтереси); 2) що є людина? (проблема формування характеру й волі); 3) що вона може? (формовий здібностей,

здатностей, спроможностей). Тож оптимальне функціонування (прояв і реалізація) особистості, на його думку, забезпечується триєдністю: а) *спрямованості* як мотиваційної системи спонукань, котра слугує надбанню вірувань, цінностей, установок, ідеалів; б) специфіки диспозицій і повсякденної поведінки, що закріпилися у *характері*; в) можливостей саморозвитку і самовдосконалення через докладені особисті зусилля, обдарування і таланти – здібності [15].

Вважаємо за логічне доповнити цю структуру особистості четвертим і п'ятим компонентами, власне з аналізу яких С.Л. Рубінштейн і починає дослідження знаменитих “Основ загальної психології”: мовиться відповідно про *свідомість* та *самосвідомість*. На це практично вказує і сам відомий науковець: “Питання психологічного дослідження особистості не завершується вивченням її психічних властивостей – здібностей, темпераменту і характеру, воно завершується розкриттям самосвідомості особистості” [16, с. 238]. І далі зовсім категорично: “Процес становлення людської особистості охоплює (як невід’ємний компонент) формування свідомості та самосвідомості, без яких її просто не існує...” [Там само]. До того ж, що винятково важливо, С.Л. Рубінштейн не лише вказує на особистісне буття людини як на локальну біопсихокультурну організованість, а й розглядає свідомість та самосвідомість як взаємозалежні форми її буттєвої присутності у світі. Зокрема, він пише: “Самосвідомість не надбудовується над особистістю, а міститься в ній, тому й не має самостійного шляху розвитку, відокремленого від становлення самої особистості, вона задіюється у цей процес як його момент, сторона, компонент” [Там само]. Отож самосвідомість, хоча й емпірично не явна даність, або “найочевидніша неочевидність” (М.К. Мамардашвілі), усе ж притаманна людині, є продукт її психічного розвитку, в ході якого суб’єкт набуває життєвого досвіду й досить ґрунтовно переосмислює власне життя. Цей рефлексивний процес проходить через всю життєдіяльність, визначаючи мотиви її дій і внутрішню узгодженість повсякденних завдань, наповнює й змістовне сенс людського існування [Там само, с. 244].

Філософсько-психологічному вивченню свідомості й самосвідомості як екзистенційно буттєвих даностей властива парадоксальна, проблемна оптика, спричинена тим внутрішньо напруженим полем, яке окреслене межовими смислоформами й відтак значеннями і цінностями. Основним каналом пізнавальної активності є *мислєдїяльність*, спрямована на розуміння сутності людського буття, сама ж свідомість людини щонайперше становить предмет методології, а методологічна діяльність, актуалізуючись в актах-ситуаціях проблематизації, саморефлексування, свободи розмірковування і плюралізму поглядів і позицій, безпосередньо пов’язана із розширенням можливостей наукового пізнання (див. [22]). Свідомість і самосвідомість, будучи позбавлені власної психологічної специфіки, все ж являють собою багатофункціональну буттєвість, котра забезпечує не лише

ситуаційне відображення дійсності, а й породження її смисложиттєвих форм, ідеальних організованостей соціального конструювання та особистісного самотворення. Причому осереддям психодуховного світу зрілої проблемно-діалогічної свідомості і є мислення, вершинними формами якого в історії людства стають філософське, наукове, художнє і методологічне думання. Закономірно, що свідомість і самосвідомість, унаслідок найвищі форми буттєвої присутності людини у світі і світу в людині, є умовою-чинником існування та розвитку досконалих форм мислєдїяльності [Там само].

М.К. Мамардашвілі говорить про “онтологічно вкорінену свідомість, а не про яку-небудь суб’єктивність”, тобто про свідомість як диференціал, розрізнення (“думаю” і “думаю, що думаю” чи, по-іншому, про *свідомість як свідчення*, котре “означає якийсь зв’язок або співвідношення людини з іншою реальністю поверх чи через голову навколишньої реальності” [5, с. 50, 45, 42]). Продовжуючи цю думку, висновуємо, що особистість – це соціально зріла людина із “загостреним відчуттям свідомості”, котре, будучи поцейбічним дійсним місцем співвіднесення і зв’язності того, що не можна співвіднести природним чином, водночас є інобуттям, “рух якого не спостережуваний”; до того ж воно нічого не виробляє, ніяких емпірично оприявнених продуктів [Там само]. Однак саме така, свідоцько подїєва, надчуттєво ритмічна та онтологічно вкорінена свідомість, й становить сутнісне узмістовлення *особистісного способу буття людини*, що, звісно, потребує детального дослідження.

Проблема спрямованості – це перш за все питання динамічних тенденцій, які, набуваючи якісної вагомості мотивів, визначають людську діяльність у зв’язку з її цілями та завданнями (С.Л. Рубінштейн [16, с. 104]). Тенденції породжують установку – обрану людиною життєву позицію, яка полягає в рефлексивній оцінці окреслених цілей і завдань, вибірковій змобілізованості і готовності до діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей [Там само, с. 105]. Спрямованість постає вектором, що задає напрямок усього психічного розвитку суб’єкта, джерелом людського самоплекання. Вона є найсуттєвішим компонентом структури особистості, її наскрізною властивістю, котра узмістовлює сприйняття людиною дійсності через уособлену систему мотивів, вартостей, домагань, ідей. Через спрямованість упредметнюються особистісні смисли, усвідомлюються життєві потяги, систематизуються своєрідні риси-якості людини, що становлять основу характеру, реалізуються її прагнення до саморозвитку, здійснюється рух-поступ до власного самовдосконалення.

Характер виявляється в усіх проявах людської поведінки, у специфіці типового реагування на подразники довколишньої дійсності, у відношенні до світу й у ставленні до інших людей. Формування світогляду особистості відбувається паралельно з утвердженням її характеру, сталих психологічних особливостей, що мають певну спрямованість і виявляються у стійких, властивих лише даному індивіду, способах дій. Поняття характеру сприймається як мірило сили волі особистості, завдяки якій світогляд людини та її діяльність стають стійкими і цілісними [15]. Для характеру, рівнозначно як і для

волі, вирішальним є взаємовідношення між суспільно й особистісно значущими цільовими домаганнями особи. Суспільно схвалювані орієнтири поведінки спонукають до високоморальних учинків і повноцінного розкриття власного Я у взаєминах зі світом. Взаємозв'язок характеру й учинку завжди опосередкований внутрішніми переконаннями, світобаченням, які визначають спосіб життя суб'єкта, манери поведінки та специфічний стиль його мислєдїяльностї [16, с. 221]. Саме характер стимулює людину до діяльностї, тоді як за організаційно-виконавчу сторону психїчної регуляції поведінки відповідають здібностї. “Питання здібностей, зауважує С.Л. Рубінштейн, – це питання особистих, природних властивостей, які формуються у процесї практичної взаємодїї людини зі світом. Результати особистої діяльностї, узагальнюючись і закрїплюючись в людині, постають “будівельним матеріалом” у формуванні її здібностей” [15, с. 304, 306].

Отже, інтегральним атрибутивним складником особистісного буття людини є свідомість як первинна форма розуміння нею об'єктивного світу, відображення якого опосередковується співвіднесенням її поглядів і переконань з реальними явищами і фактами дійсностї. Самосвідомість, як та ж сама свідомість, що повернена не на світ, а на внутрішній засвіт самої особи, завжди є пізнання не чистого духу, а реального соціалізованого індивіда, існування якого виходить за межі свідомостї і постає для нього окремою реальністю. З допомогою самосвідомостї особа відрефлексовує власне Я, привласнює справи і вчинки, скоєні нею, несе за них відповідальність на правах автора і творця [16, с. 238].

Процес усвідомлення суб'єктом свого Я, рефлексивна позиція щодо власного сприйняття довкілля й свого місця в ньому породжують істинне знання про об'єкти й явища довколишньої реальностї та внутрішньої дійсностї. “Становлення свідомостї пов'язане з людським буттям, суб'єкт якого здатний виходити за межі свого поодинокого існування, усвідомлювати особисті стосунки зі світом, підпорядковувати життя обов'язкам, відповідати за власні вчинки, ставити перед собою глобальні цілі й завдання, не обмежуючись пристосуванням до навколишніх умов буття” [15, с. 272]. Крім того, розвиток людини як особистостї завжди опосередкований результативністю її попередніх діяльностей, тобто набутим досвідом цілеспрямованої та узаєбленої (інструментальної) мислєдїяльностї, на кшталт того, як розвиток людства опосередковується продуктами суспільної практики, за допомогою яких встановлюється історична спадкоємність поколінь. Ось чому, щоб рефлексивно осягнути шлях свого психодуховного становлення як особистостї в її справжній буттєвій сутностї, вона розглядає його у п'яти аспектах: чим я був? – що я хочу? – що я зробив? – що я про себе думаю? – ким я став?, а це вказує на вчинкову природу особистостї.

Вже первісна форма психологічної думки, за В.А. Роменцем, утримує у собі протообраз ідеї єдностї людини і світу. Надалі, з накопиченням досвіду життєреалізації, образ світу отримує відносну самостійність, породжується свідомісний синкретизм і “людина виокремлює власне психїчне,

характеризуючи його як особливу сутність, душу” [8, с. 68]. Особистість оприявнюється у часопросторі буття через її психосоціальні модальності, а її психологічний простір є скоріш *ціннісним середовищем*, що забезпечує можливість адекватних власній природі самопроявів. А.В. Петровський розглядає особистість як системну якість, яка сутнісно ознаменовується у трьох іпостасях: внутрішньоіндивідуальному, інтеріндивідуальному та метаіндивідуальному, обрамлюючи тим самим контури людського буття (цит. за [10]). Особистість викристалізовується в безпосередніх взаєминах зі значущим довкіллям, що формовивляється в утвердженні моральних пріоритетів, суб’єктивних смислів і цінностей. Її внутрішній простір знаходиться поза органічним тілом індивіда, а основний вектор руху-розвитку становить морально-ціннісний вимір, що фільтрує відображення дійсності з урахуванням найголовнішого, найдорожчого, найціннішого для самої людини, однак так чи інакше враховуючи вплив середовища, в якому проходить її життєздійснення [8].

Рефлексія життя – це ставлення людини до себе крізь суб’єктивну оптику сприйняття власного часопростору буття, об’єктивована оцінка свого Я на певних відтинках життєвого шляху. Це оцінка власної причетності до довоколишньої дійсності, соціально-рольової активності, рівня самореалізації, суттєвих досягнень, усвідомлення яких далеко не завжди буває об’єктивним, та завжди відіграє роль події (значущого скоєного). Подія – сукупність пов’язаних між собою фактів життя, зазвичай важливих і поцінованих самою людиною, котрі становлять єдине ціле, а вчинок – це найдосконаліший спосіб її дієвої присутності у світі через формат фіксації свідомості на події, що постає в єдності мотивів і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів, інтенцій і дій. Факти особистого життя людини стають подіями лише за оцінки їх як видатних, віхових для конкретної особистості у суб’єктивному розумінні вчинення. Отож учинок формує особистісний світ людини, і тією мірою, якою це вдається, вся його структура і процедура реалізації підноситься до рівня важливих значущостей. І саме вчинок, будучи способом самовідтворення буття, що інтегрує його найбільш опрацьовані людством цінності, дає змогу особі в безперервній екзистенції життєвого вчинення долучитися до вічності, стати “дотичною до вічності” (Ф. Ніцше). Подія є результатом учинку, або ж завершальним його етапом, коли рефлексивна позиція до його наслідків констатує непересічну вартісність діяння [10]. Вчинок – це не лише спосіб особистісного існування у світі, а й своєрідна оптика, перманентне налаштування лінз-опцій котрої слугує інструментом занурення особистості в матеріальний світ [Там само].

Універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності, – пише В.А. Роменець, – вчинок – постає невинно діючим фактором історичного прогресу, спричинює синергічне поєднання людини і світу, детермінує активні форми життєдіяльності й самозреалізування. Його екзистенційний смисл полягає у ствердженні опори для існування [13, с. 743]. Спосіб учинкового діяння особистості формується, виявляється і видозмінюється протягом життя людини, набуваючи усталеності у процесі



самого вчинення. Протягом індивідуальної історії особистості окремі характерні ознаки її активного життєздійснення генералізуються і поступово складають модель, спосіб, стиль учинкового діяння, котрі особистість може відтворювати і вдосконалювати в кожному окремому поведінковому акті [Там само, с. 714].

Вчинок оприявнюється у суб'єктивності феноменальних формовивавів, охоплюючи дихотомічні прояви людської природи: егоїзм – альтруїзм, жорстокість – милосердя, бездушність – гуманізм, ненависть – любов та ін., що допомагає виявити, впізнати, закарбувати у людській свідомості певну систему особистісних цінностей і смислів. Рух-поступ до вартісно-смиислового наповнення життєпростору особистості – це історичний шлях становлення моралі, конструктивних форм співжиття серед суспільного загалу, системи значущих орієнтирів і смислових настанов людини. Функціональне призначення полівимірною предметного світу – створення цінностей, їх плекання на основі визнання екзистенційної totoжності безлічі суб'єктних значимостей і смислів (особистісних мікросвітів). “Це найбільше диво і найвеличнійший факт – “відкритий” неділимий світ, створений в сукупному творчому акті всього людського загалу, котрий осмислює свій поклик – осягнути великий монізм Всесвіту як єдність особистісних існувань у системі ціннісного спричинення буття” [Там само, с. 734].

В.О. Сабадуха, розробляючи і збагачуючи філософську концепцію чотирьох рівнів розвитку сутнісних сил людини О.Ф. Гречаного (залежна людина, посередня особа, особистість, геній), аргументує, що лише “індивід особистісного рівня розвитку відчуває відповідальність за суспільні форми буття та піклується про їх відтворення” в контексті дії відносин власності як соціального механізму життєзабезпечення, він спонукається “у процесі професійної і соціальної діяльності особистим інтересом, усвідомлюючи, що останній збігається за змістом з інтересом усіх інших його співвітчизників” [17, с. 29]. Тому індивідуальне опрацювання цих форм постає предметом творення і продуктом діяльності особистості, її атрибутивною якісною характеристикою. Доводиться, що залежно від рівня розвитку сутнісних сил конкретної людини зміст її мислєдіяльності буде різний. “Так, індивід залежного рівня сприймає суспільні форми буття, чинні технології як абсолютну істину, що не підлягає будь-яким змінам, а тому буде підкорятися чинним умовам життя. Рівень культури, професійних знань та навичок дозволяє індивідові посереднього рівня здібностей засвоювати всі наявні типи й види діяльності. Він може їх навіть удосконалювати, але вийти за межі заданого алгоритму не здатний. Отже, характер його діяльності – виконання, відтворення тих видів і форм діяльності, які склалися й усталилися. Індивід особистісного рівня розвитку здібностей піднімається до рівня творчості в межах чинної наукової, технологічної, соціальної, політичної парадигми. Продукти діяльності генія є, з одного боку, уособленням його здібностей, а з іншого – стають утіленням нового рівня розвитку культури...” [Там само, с. 37].

Залишимо осторонь як проблемні моменти рівневого підходу до диференціації людських здібностей, так і спрощену фабулу (себто загальну схему розвитку пошукових дослідницьких по-дій) пізнання того, що є людина як реальний, онтично вкорінений, феномен буття, як “дзеркало Всесвіту”. Тут, безумовно, можна випустити стріли критичної рефлексії за їх призначенням. Проте це, вочевидь, виходить за межі прийнятого нами до осмислення предмета пізнання. Натомість укажемо на певний смисловий конструктив: особистісний рівень розвитку сутнісних сил людини, будучи спонукуваний до діяльності інтересом і забезпечуваний “тривимірним” мисленням і творчістю, вказує на онтофеноменальну наявність *особистісного способу буття* як відносно автономної форми-цілісності безпосередньої – екзистенційної (“тут-тепер-повно”) – присутності людини у світі і цього зовнішнього світу у її психодуховному засвіті. Саме такого ґатунку спосіб буття вичерпно, передовсім діяльно і головне вчинково, характеризує “бачення світу зсередини” (В.А. Роменець), його самотворення і “самобуття” (К. Ясперс). Отож людська “душа, зауважує Володимир Андрійович, немов освітлює темний, несвідомий бік буття”, постаючи як “спосіб самобачення або самопізнання світу”; останній створює людину, її особистісне буття, і через неї повертається до себе – “світ пізнає себе через людську душу” [9, с. 17].

У цьому аналітичному контексті Рубінштейнівська формула “людина всередині буття” розкриває безперервну взаємоприсутню діалектику скінченного і нескінченного й певною мірою феноменального і ноуменального, унікального й універсального. Якщо психіка, будучи окремим зрізом буття, “становить своєрідний *спосіб самовідображення* світу”, то свідомість є способом існування людини у Всесвіті, що ознаменований *учинком* як діалектичним переходом людини і світу в актах самопізнання, самовизначення і самоствердження (головно через комунікаційні канали соціальної взаємодії) в екзистенційній цілісності його індивідуальних, соціальних і власне духовних моментів (див. детально [13, с. 144–150]). Людина, миследіяльно виокремлюючи себе з усезагального світу як метасистемного співвіднесення людей, речей, явищ, концептів, під тиском зовнішніх умов суспільної життєдіяльності конструє свій *самобутній особистісний світ*, що просякнутий канонічними способами її буттєвості – усвідомленістю, діяльністю, самопізнанням, учиненням. Проте це тема окремого дослідження.

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.

2. *Бахтин М.М.* К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.

3. *Бердяев Н.А.* Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Николай Александрович Бердяев. – Париж: YMCA Press, 1934. – 191 с.

4. *Гуменюк (Фурман) О.Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили. – [2-е изд., измен. и доп.] / сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М. : Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. – 416 с.
6. Мамардашвили М. Лекции по античной философии / Мераб Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 256 с. – (Азбука-классика. Non-Fiction).
7. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / Пето Андрійович М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.: іл.
8. М'ясоїд П.А. Метатеоретичний аналіз у психології [Текст] / Петро Андрійович М'ясоїд / Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 54-82.
9. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
10. Роменець В.А. Вчинок і постання канонічної психології / Людина. Суб'єкт. Вчинок : [Філософсько-психологічні студії] / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.
11. Роменець В.А. Жизнь и смерть: постижение разумом и верой. Изд. 2-е / Владимир Андреевич Роменец. – К.: Либідь, 2003. – 232 с.
12. Роменець В.А. Історія психології : XIX – початок XX століття : [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 832 с.
13. Роменець В.А. Історія психології XX століття: [навч. посіб.] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
14. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 6–27.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание : [монография] / Сергей Леонидович Рубинштейн – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн; в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.; Т.2. – 328 с.
17. Сабадуха В.О. Українська національна ідея та концепція особистісного буття: [монографія] / Володимир Олексійович Сабадуха. – Івано-Франківськ: “Фоліант”, 2011. – 176 с.
18. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: уч. пос. [для вузов] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
19. Титаренко Т.М. Простір життєвого світу і його типи / Т.М. Титаренко / Загальна психологія : [хрестоматія] / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. : [навч. посібник]. – К.: Каравела, 2008. – 640 с. –[http://pidruchniki.com/14980727/psihologiya/titarenko\\_prostir\\_zhittiyevogo\\_svitu\\_yogo\\_tipi#624](http://pidruchniki.com/14980727/psihologiya/titarenko_prostir_zhittiyevogo_svitu_yogo_tipi#624)
20. Фурман А.А. Засадничі форми методологування у творчості В.А. Роменця / Анатолій А. Фурман // Вчинкова психологія: історія та сучасність: [матеріали міждисц. круглого столу з нагоди 90-річчя від дня нар. проф. В.А. Роменця, 20 травня 2016; за ред. І.В. Данилюка]. – К.: Логос, 2016. – С. 35–38.
21. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
22. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16–42.
23. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
24. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман / Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
25. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова методологування у соціогуманітаристичній / Анатолій В. Фурман // Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти / за наук. ред. Томчука М.І. // Зб. мат. Подільської н.-пр. конф. – Вінниця: КВНЗ “Вінницька академія неперервної освіти”, 2016. – С. 147–156.
26. Фурман А.В. Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47–60.
27. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А.А. Пископфель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

## МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАМЕТРІВ ІННОВАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Оксана ФУРМАН

*Дослідження присвячене пізнанню психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату (ІПК) життєдіяльності навчальних закладів модульно-розвивального типу, котрий забезпечує сприятливе емоційно-пізнавальне та ціннісно-смісловне оновлення як міжсуб'єктних стосунків та міжгрупових відносин під час організованої взаємодії, так і внутрішньоособистісних станів (стійкий емоційний настрій, екзистенційна паритетність, почуття колективної згуртованості тощо). Запропонована та апробована психологічна концепція цього клімату як методологічна основа змісту інноваційної освітньої діяльності експериментальних шкіл, гімназій, ліцеїв.*

*Системно-мислєдіяльнісне опрацювання інноваційно-психологічного клімату дозволило обґрунтувати психологічний зміст його параметрів: впливу та його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), полімотивації як форми активізації освітньої діяльності, освітнього спілкування та його аспектів як різновидів обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий, самосенсовий), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів (когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, спонтанно-духовного) і ритмічно розвивають кожного учасника навчання як суб'єкта, особистість, індивідуальність та детермінують його універсумну активність. Уперше запропонована методологічна план-карта цього клімату, що розчленовує об'єкт дослідження на низку предметів, а також уконтретнює адекватні цим предметам моделі-конфігуратори, які синтезують різні психологічні знання про цей об'єкт.*

*ІПК виникає поетапно (від підготовчо-організаційного та діагностико-концептуального до формувально-розвивального та результативно-узагальнювального етапів) за допомогою чотирьох груп умов експериментування – оргпсихологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних. При цьому розгортання паритетної освітньої діяльності як динамічно-змістової основи інноваційно-психологічного клімату відбувається за періодами функціонування навчального модуля (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, спон-*

*танно-духовний) і вісьмома похідними від них етапами, які наслідують психологічні закономірності продуктивної розвивальної взаємодії.*

**Ключові слова:** *інноваційно-психологічний клімат, параметри клімату, методологічна план-карта дослідження, модель-конфігуратор, психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування, позитивно-гармонійна Я-концепція, модульно-розвивальна система навчання, лонгітюдний інноваційно-психологічний експеримент.*

*Об'єктом* нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат загальноосвітнього закладу (школи, ліцею, гімназії) модульно-розвивального типу, а *предметом* – психологічні параметри цього клімату (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії.

Відомо, що оновлення життєдіяльності педагогічних та учнівських колективів розвиває спроможність юного покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо його культурного зростання і соціального становлення. Тоді здійснення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику освітньої взаємодії оволодівати не лише знаннями, вміннями, навичками, а й формувати в нього соціальні норми співжиття (взаємодопомогу, громадянську свідомість, відповідальність, міжетнічну повагу та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, світоглядні переконання тощо), котрі, втілюючись у діяльність, учинки і спосіб життя громадян, допомагають розбудовувати гуманне, правове та демократичне суспільство (Г.О. Балл, Л.К. Величченко, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.М. Чернобровкін та ін.). Таку організацію освітнього процесу забезпечує ППК, у якому відбувається різновекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та уможливується не тільки їхня міжособистісна суб'єктивність, а й динамічні властивості педагогічно коректного довкілля, яке стимулює перебіг психоемоційних процесів, котрі інтегрують і координують спільні освітні зусилля вчителів, учнів і батьків.

Істотно підсилює суспільну вагомість дослідження проблематики ППК закладів та організацій те, що він є явищем поліфункціональним, багато-параметричним. Зокрема, цей клімат охоплює і рівень психологічного задіяння людини у трудовий процес, і ступінь психологічної продуктивності діяльності та відпочинку, і повноту реалізації донині прихованих резервів та можливостей особи і групи, й найголовніше – він впливає на всю систему соціальних стосунків, на стиль життя людей, на їхнє повсякденне самопочуття і працездатність, на особистісну самоактуалізацію і самоефективність. Це вказує на своєчасність і доцільність міждисциплінарних гуманітарних досліджень з піднятої проблеми, що й зумовило вибір зазначеної теми.

*Мета* дослідження полягає в теоретичному, методологічному та емпіричному обґрунтуванні психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі *завдання*:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання як наукової проблеми.
2. Обґрунтувати психологічний вплив та його класи у контексті соціально-культурного простору-часу.
3. Проаналізувати феномен полімотивації освітньої діяльності вчителя та учнів як спосіб активізації їхньої інноваційної розвивальної взаємодії.
4. Охарактеризувати освітнє спілкування та його аспекти у форматі інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів.
5. Виокремити компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції та розкрити їх інноваційно-психологічний зміст у самосвідомості педагогів і вихованців, котрі навчаються за модульно-розвивальною системою.
6. Провести експериментальне дослідження психологічних параметрів створення інноваційно-психологічного клімату педагогічними колективами модульно-розвивальних шкіл, застосувавши для цього як математичні методи обробки отриманих результатів, так і систему психодіагностичних методик вивчення центральної ланки цього клімату – Я-концепції учнів.

*Гіпотеза дослідження.* Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної системи формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) багатоканальному перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ІПК – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей і як носіїв потенційної універсумної активності.

*Методи дослідження.* Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: *теоретичні* – ідеалізація, аналіз, класифікація, узагальнення, систематизація існуючих положень і наукових фактів із проблематики психологічного клімату, його різновидів і параметрів; теоретичне конфігурування – для створення моделей-конфігураторів класів психологічного впливу, поетапного становлення полімотивації, комунікативних міжсуб'єктних стосунків, міжособистісної

інтерації і перцептивної міжіндивідуальної взаємодії; *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, тестування, експеримент, експертиза – для визначення наявності умов і параметрів ІПК в контрольних та експериментальних навчальних закладах; *математично-статистичні* – для кількісних обрахунків, математичної обробки отриманих даних, а саме для визначення коефіцієнтів інноваційно-психологічних змін та ефективності досліджуваного клімату, й також коефіцієнта кореляції Пірсона для підтвердження статистичної достовірності сформульованих узагальнень і висновків.

Вивчення базових параметрів ІПК (впливу, полімотивації, освітнього спілкування) здійснювалося за допомогою авторськи адаптованих: а) експертної методики наявності характеристик цього клімату (макрокліматичний аналіз) і б) універсальної тест-карти реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (мікрокліматичний аналіз).

Комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення центрального параметра ІПК – Я-концепції та особливостей розвитку її компонентів у наступників контрольних та експериментальних навчальних закладів, охоплював: методику дослідження егоцентризму Т. Сцустрова (адаптація Т.І. Пашукової); проєктивну методику “Я – соціально-символічні завдання” Б. Лонга, Р. Зіллера, Р. Хендерсона; проєктивну методику “Дім – Дерево – Людина” Дж. Бука; адаптовані версії Q-сортування В. Стефенсона; методику діагностики рівня суб’єктивного контролю Дж. Роттера, методику визначення особистісної адаптованості А.В. Фурмана, методику діагностики міжособистісних відносин та уявлень людини про себе Т. Лірі; методику діагностики ситуативної самоактуалізації особистості Т.Д. Дубовицької.

*Вірогідність і надійність* отриманих результатів забезпечується аргументованим використанням форм, методів, засобів та інструментів системно-мислєдіяльній методології, теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; валідністю та адекватністю психодіагностичного інструментарію поставленій меті, завданням, об’єкту і предмету пошукування; репрезентативністю вибірки; застосуванням сучасних математичних процедур для обробки та аналізу отриманих результатів.

Під час вирішення першого завдання було здійснено огляд наявних у соціогуманітарній науці методологічних підходів – *системного, діяльнісного* та аргументовані переваги *системно-мислєдіяльного*. Зокрема, в *системному*, як відомо, розглядається сукупність відповідних елементів, що знаходяться у відносинах і зв’язках одні з одними, котрі утворюють відповідну цілісну єдність, а як загальні характеристики “системи” у дослідженнях постають цілісність, структурність, взаємозв’язок системи із довкіллям, ієрархічність тощо (І.В. Блауберг, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Е.Г. Юдін та ін.). Водночас у *діяльнісному* підході психіка і свідомість, їх розвиток і формування вивчаються в різних формах предметної діяльності суб’єкта тощо. Велику роль тут відіграли роботи С.Л. Рубінштейна (зокрема, принцип єдності свідомості та діяльності), О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, В.В. Давидова

та інших науковців.

Поєднання принципів і способів пізнання обох зазначених методологічних підходів стали основою для розробки всім відомого системно-діяльнісного підходу. В нашому дослідженні зреалізовані його принципи і нормативи, а точніше застосована СМД-методологія, фундатором яких є Г.П. Щедровицький. Річ у тім, що, спираючись на здобутки вищезазначених підходів, СМД-методологія пропонує нові засоби та інструменти ефективного здійснення методологічної роботи, які нами використані в дослідженні. Підрунтям становлення СМД-методології, як відомо, є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології (вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також поняття про рефлексію як самостійний інтелектуальний процес і специфічний механізм розвитку мислєдіяльності.

Відомо, що методологія науки – це не тільки вчення про методи досягнення істини, а й про інтеграцію знань у єдину системну цілісність. У результаті інтеграції цих знань отримуємо цілісне уявлення про складний багатосторонній чи комплексний об'єкт. Щоб об'єднати в одну систему різні знання про об'єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють моделі-конфігуратори, що дають змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. У результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей, що синтезують набір різних знань про цей об'єкт. Відтак у СМД-методології сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження, що являє собою: а) особливе зображення об'єкта, б) презентує особливий предмет у науці, в) розчленує об'єкт на низку предметів [9].

На цих засадах нами створена методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату та його параметрів (див. [8, с. 10]), з якої випливає, що об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментального навчання, а предметом – його параметри (психологічний вплив та його класи, полімотивація та сфери умов її розгортання, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну), які сукупно спричиняють становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів. Відтак можна констатувати, що, по-перше, презентована план-карта містить принаймні чотири предмети (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція), а останній являє собою інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів.



Зазначені предмети, виходячи із методологічної план-карти, фіксують окремі частини об'єкта і тому в гносеологічному розгляді іменуються лише як предмети дослідження (за Г.П. Щедровицьким). Коли наша увага переорієнтовується на онтофеноменальні даності, що фіксуються цими предметами, то вони постають сутнісними характеристиками або параметрами певної психосоціальної реальності. Воднораз зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання.

Відтак термін “інноваційно-психологічний клімат” [3] виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування, а з другого – оформився із теоретичного конфігурування різнопредметних знань (передусім психологічних теорій і концепцій), а ще з іншого – знайшов підтвердження в концептуальному баченні клімату Б.Д. Паригіна і В.П. Казміренка, що й дало змогу виокремити його параметри (див. [8, с. 11]).

ІПК – багатопараметричне явище модульно-розвивальної системи навчання [5], котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо). Цей клімат являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричинюють різні форми психічної активності школярів, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність.

Аналізуючи перший параметр ІПК – психологічний вплив та його класи у соціально-культурному просторі-часі, що дає змогу вирішити друге завдання дослідження, обґрунтовано, що теоретичним підґрунтям у цьому разі постає вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія, зважаючи на відомі психологічні думці парадигми (реактивна або об'єктна, акціональна або суб'єктна, діалогічна або суб'єкт-суб'єктна) та стратегії впливу (імперативна, маніпулятивна, розвивальна), з допомогою яких пояснюють природу і закономірності психічної реальності. Виокремлені класи психологічного впливу – пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення – сукупно утворюють систему регуляції та самоорганізації процесу культуронаслідування [2].

Під психологічним впливом як основою розвивальної взаємодії вчителя та учнівської групи у системі інноваційного навчання розуміємо багатосторонній процес (впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення),

котрий втілюється за допомогою кодів (сфери змістового модуля), й водночас забезпечує динаміку різних форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація), які, зі свого боку, спричинюють утворення образів суб'єктивності (суб'єкт, особистість, індивідуальність та ін.).

Під час вирішення третього завдання обґрунтовано наступний параметр ППК – полімотивацію як спосіб активізації освітніх дій у єдності її основних сфер-умов: пізнавальної, практичної, ментальної й мотивації самовдосконалення у контексті продуктивних навчальних взаємин і розглянута модульно-розвивальна система як полімотиваційна організація освітньої діяльності. Розвиток мотиву як системоутворювального чинника поведінки учнів відбувається за внутрішніх умов, коли цей мотив спонукає їх до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття особистого рішення вчиняти чи бездіяти, брати участь у колективних справах чи дистанціюватися від них. Водночас утворення кількох типів освітньої діяльності, де кожній відповідає свій мотив, зумовлює повноцінне функціонування такого феномену, як *полімотивація* [7].

Зазначимо, що у процесі реалізації четвертого завдання охарактеризовано третій параметр ППК – освітнє спілкування у взаємодоповненні таких його аспектів: комунікативного – як актуалізації інформаційного обміну, інтерактивного – як налагодження ділового обміну, перцептивного – як процесу смисловчинкового обміну [4]. Відповідно до перебігу інноваційного циклу освітнє спілкування характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню одного з різновидів обміну. Воно є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та саморозуміння, а й виконує функції зняття освітніх суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, впорядковує відносини і регулює спільну нормотворчу діяльність, цілепокладання і саморозкриття учасників взаємодії.

Освітнє спілкування розгортається як у циклі міжгрупових, так і міжособистих стосунків. Кожний його аспект характеризується своєрідним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що й визначає його специфіку та місце в розвивальній взаємодії.

Вирішуючи п'яте завдання дослідження, нами детально охарактеризована як загальна концептуальна модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції учнів, так і її окремі компоненти – когнітивний, емоційно-оцінковий, учинково-креативний та спонтанно-духовний. Загалом ідея *самотворення* обґрунтована нами із *моделі вільного спричинення* В.А. Петровського, що розвиває концепцію Я як *causa sui* шляхом осмислення чотирьох граней (іманентне Я – інтенція, ідеальне Я – образ, трансцендентальне Я – думка, трансфінітне Я – переживання), кожна з яких реалізує в собі одну із відомих аристотелівських причин (матеріальна, формальна, діяльна, цільова) і водночас може бути віднесена до рангу “причини себе”. Саме ця модель слугує своєрідною відправною точкою теоретичного аналізу

проблеми самотворення Я-концепції, оскільки визнання самозумовлення у психології дає змогу підтвердити достовірність не лише ідей *саморуху* та *саморозвитку* особистості, коли розвиток відбувається у внутрішньому просторі її зв'язків з іншими людьми, а й психологічного механізму самотворення Я через внутрішню зустріч у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності та образів суб'єктивної реальності.

За модульно-розвивальної системи у сфері самосвідомості учня поперемінно переважають когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінкова (Я-ставлення), вчинково-креативна (Я-вчинок) і спонтанно-духовна (Я-духовне) складові позитивно-гармонійної Я-концепції, які розвитково наповнюють його внутрішній світ суб'єктивним, особистісним, індивідуальнісним та універсумним потенціалом. Однак зважасмо про умовність такого (теоретичного) поділу, тому що у реальному житті особи названі аспекти діалектично пов'язані між собою.

Отже, позитивно-гармонійна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсумного співучасника діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі ППК. Причому гармонійною вона називається тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, самоставлення через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й осягання однієї із психодуховних форм реалізації себе – віри, істини, любові тощо) впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції [1; 6].

Відтак виконані теоретичні пошуки підтвердили основні гіпотези дослідження. Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної технології формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ППК – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей.

В межах вирішення підсумкового завдання обґрунтовувалася сукупність методів психологічного вивчення центрального параметра цього клімату – Я-концепції та описувалася схема експериментальних умов на шляху створення цього клімату; презентувалися результати психологічного аналізу емпіричних даних щодо особливостей розвитку Я-концепції учнів контроль-

них та експериментальних шкіл; досліджувалися міжгрупові відносини (макроклімат) через погрупування параметрів ППК за критеріями експертного оцінювання і міжособистісні стосунки (мікроклімат) шляхом вимірювання його показників (паритетність, діалогічність, продуктивність). Таке системне наповнення лонгітюдного психологічного експерименту зумовлювало поетапний перехід школи із традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної шляхом проходження педколективом чотирьох етапів інноваційно-психологічного експериментування (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального, результативно-загальнонавчального) та завдяки забезпеченню на кожному із них чотирьох груп умов – організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних. Відтак завдяки експериментальним умовам через 5–7 років системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу виникає зазначений психологічний клімат.

Психологічне дослідження ефективності інноваційно-психологічного клімату проводилося як експертно-діагностичний зріз в 2007–15 роках у чотирьох модульно-розвивальних і трьох контрольних загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема, вибірка учнів в експериментальних закладах становила 1518 осіб, а в контрольних – 897.

Воднораз для того щоб порівняти перших три параметри інноваційно-психологічного клімату нами упродовж двох років (2008–09) здійснена експертиза 40 уроків у кожній контрольній та експериментальній школі за методикою наявності інноваційно-психологічного клімату, яка дає змогу в контексті зіставлення двох освітніх моделей (традиційної та інноваційної) виявити наявність критеріальних ознак класичного уроку та модульно-розвивального заняття у їх умовній альтернативності (діапазон кількісних даних від –75 до +75 балів).

Зважаючи на ці ознаки нами упродовж наступних чотирьох років (2010–13) проексперовано 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять. У результаті кількісно визначена повнота присутності (у %) трьох базових параметрів ППК (психологічного впливу, полімотивації, освітнього спілкування) за етапами розгортання лонгітюдного експерименту.

Експериментальне підтвердження поетапного введення інноваційно-психологічних змін в освітньому процесі експериментальних шкіл, на відміну від контрольних, фіксувалося нами також за допомогою експертизи наявності інноваційно-психологічного клімату та універсальної тест-карти реалізації ППК модульно-розвивальних занять (відслідковує безпосередні відносини). Остання кількісно вимірювала інтегральні показники мікроклімату ППК – паритетність (розуміння учня-партнера, ставлення до взаємодії, емоційну активність, прийняття особистості вчителя, етикет спілкування), діалогічність (темп спілкування, діалогічність мовлення, жестикуляція, спосіб контактування, характер спілкування) і продуктивність (емоційно-вольовий потенціал, культуру мовлення, внутрішню вмотивованість,

творчий психічний стан, самоактивність та ініціативу), а експертиза наявності ППК, дозволяла погрупувати параметри інноваційно-психологічного клімату за критеріальними ознаками експертного оцінювання.

У результаті проведених обстежень доведено, що коефіцієнт інноваційно-психологічних змін в контрольних школах має істотно менше значення порівняно з експериментальними, що одночасно вказує на доречність поєднання інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей тих колективів, котрі поетапно впроваджують експеримент.

Для уможливлення кореляційного аналізу одержані емпіричні дані за обома методиками були погруповані як: а) показники ППК (паритетність, діалогічність, продуктивність та мікроклімат учнівських груп), б) параметри ППК (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація) як результуючі наявності певних наборів індикаторів цього клімату. В такий спосіб нами були отримані чотири незалежних змінних і три залежних, що дало змогу підрахувати множинні коефіцієнти кореляції між вищезазначеними величинами.

Таким чином, кореляційний аналіз однозначно доводить достовірність сформульованої нами гіпотези про те, що інноваційно-психологічний клімат школи є важливим фактором модульно-розвивальної освіти, формується шляхом поетапного збагачення експериментальних умов (організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних, експертно-психологічних), які насамперед забезпечують взаємодоповнення впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення, аспектів освітнього спілкування як інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів, а також сфер-умов розгортання пізнавальної, практичної, ментальної і мотивації самовдосконалення.

Водночас комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення центрального параметра ППК – Я-концепції, дав змогу підтвердити, що відбуваються позитивні якісні зміни у її структурних компонентах.

Отже, в цілому результати дослідження дозволили вирішити всі завдання, підтвердити висунуті гіпотези та досягнути мету – аргументувати виокремлення і здійснити пізнання інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу та його параметричної структури засобами системно-мислєдїяльнїсного опрацювання; обґрунтувати концепції чотирьох інтегральних психологічних параметрів названого клімату: психологічного впливу та його класів, полімотивації освітньої діяльності та сфери умов її розгортання, освітнього спілкування та його аспектів, позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів; емпірично довести наявність якісних інноваційно-психологічних змін у життєдіяльності навчальних закладів модульно-розвивального типу на рівні мікро- і макрокліматів, взаємодоповнення яких підтвердило феноменологію параметричної структури досліджуваного метасистемного явища сучасної національної освіти.

1. *Гуменюк (Фурман) О. С.* Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
2. *Гуменюк (Фурман) О. С.* Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
3. *Гуменюк (Фурман) О. С.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
4. *Гуменюк (Фурман) О.* Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 73–94.
5. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
6. *Фурман О.* Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.
7. *Фурман О. С.* Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // “ScienceRise”. – 2015. – № 6 (11). – С. 105–110.
8. *Фурман О.С.* Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 – “Педагогічна та вікова психологія” / О.С. Фурман. – Одеса, 2015. – 37 с.
9. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископфель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ЛЮДИНИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ,  
Марія КОВБАС

*Стаття презентує психологічні аспекти дослідження категорії віку в контексті життєвого шляху особистості. Характеризуються сутність та основні підходи в історії психології (поведінковий, критичний, гуманістичний, учинковий) до вивчення проблеми життєвого шляху людини. На основі запропонованої мислесхеми аналізується та розкривається змістовий формат хронологічного, біологічного, соціального та психологічного віку, відстежуються об’єктивно існуючі, головно логіко-змістові, взаємозв’язки між цими поняттєвими конструктами.*

Сьогодні у соціогуманітаристичі спостерігається підвищення уваги до феноменів психологічного віку, часової перспективи, життєвого шляху особистості, актуальної життєвої ситуації та життєвої проблеми [2; 5; 6]. У

зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження, спрямовані на визначення сутнісного змісту окреслених понять, їх взаємозв'язку та взаємозумовленості.

Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху і психологічного віку особистості внесли як зарубіжні ( А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і вітчизняні вчені ( К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Є. І. Головаха, О. О. Кронік, В. Г. Панок., В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко та ін.)

У психології життєвий шлях вивчають різнобічно й активно. Проте цілісний процес розвитку людини, як зазначає І. А. Гуляс, найповніше віддзеркалюють такі три основних концептуальних підходи: а) розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш. Бюлер); б) концептуальне уявлення С. Л. Рубінштейна, який акцентував увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття “спрямованість особистості”; в) система уявлень про життєвий шлях особистості, що базується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л. І. Анциферова, Т. М. Титаренко) [2, с. 80]. Водночас є підстави говорити й про четвертий, власне інтеграційний – *учинковий* – підхід, започаткований видатним українським мислителем В. А. Роменцем, котрий, окрім того, чітко розрізняв життєвий шлях і творчий. Перший – це індивідуальна історія кожної людини, що має свої межі, певні періоди, міру завершеності, вичерпаності; другий постає як шлях постійних модифікацій особистісного світу, мета якого – творення особою самої себе. На своєму життєвому і творчому шляху, у своїй унікальній подорожі суб'єкту доводиться виходити за власні межі, підноситися над буденністю. Саме вчинок виражає складні взаємини між особистістю і світом. Світ стає олюдненим, субстанція набуває обличчя завдяки вчинковому процесові, що триває протягом усього людського життя. Відтак, як підкреслює В. А. Роменець, учинок – це результат взаємного переходу особистості й макрокосмосу, і цей перехід виявляє себе як творчий акт [9, с. 133–134].

Своєрідним продовженням наукового погляду на аналізовану тематику є позиція В. Г. Панка, котрий узагальнено виокремлює також три підходи до трактування цієї проблеми в історії психології та психологічній практиці: а) поведінковий, безсумнівним досягненням якого у дослідженні життєвого шляху стало визначення поняття “ситуація” або “життєва ситуація”; б) критичний, у межах котрого найбільш обґрунтованим видається розгляд методів подійно-біографічного напрямку українських учених (Є. І. Головаха, О. О. Кронік, Л. В. Сохань); в) культурно-гуманістичний, що дозволяє науковцям розглядати життєвий шлях особистості у контексті розвитку суспільства – його минулого, яке впливає на умови існування і становлення особи безпосередньо або опосередковано, його культури, умов, які створюються для розвитку особистості, а також визначення можливих шляхів подальшого самовдосконалення особи, її перспектив, планів, сподівань і можливих умов та засобів їх досягнення [6].

Звідси очевидно, що поняття “життєвий шлях особистості” може трактуватися у різних змістових вимірах. На думку Б. Г. Ананьєва, воно суголосне з історією формування людини та її розвитком у певному суспільстві як сучасника певної доби і ровесника певного покоління. Для С. Л. Рубінштейна даний феномен постає не як сума життєвих подій, окремих дій, продуктів творчості, а як цілісне, безперервне явище (див. [5]). Т. М. Титаренко у контексті постмодернізму вважає, що реальне людське життя відтворюється у життєвому шляху особистості нелінійно, оскільки останній не є “верстовою дорогою від народження до смерті. Він радше схожий на мінливе галуження путівців, стежок, манівців, що припускають відносну свободу руху-поступу особистості від одного вікового періоду до іншого” [10, с. 95].

Життєвий шлях завжди поєднує біографічне й історичне. Особистість не може розвиватися, не створюючи свою історію. Будуючи свій життєвий шлях, людина накладає на сучасні їй історичні події відбиток власних думок, інтересів, рішень, вольових імпульсів, віддзеркалюючи водночас і зворотний вплив своєї доби, ровесників, соціуму. Ідеться не про безпосереднє сприймання часу, а про “часовий вимір життєвого шляху, про сприймання особистістю свого минулого, теперішнього і майбутнього, про вплив індивідуальних життєвих наративів на актуальне переживання часу та про зворотний вплив... Час постає як усеохопна інстанція, як абстрактний конструкт, який пропонує окремий вимір для організації досвіду особистості” [7]. Особливого значення тут, як зазначає О. В. Полунін, набуває розподіл ролей між часом і життєвими подіями особи. Час набуває ролі метакатегорії щодо життєвих подій і цілей [Там само, с. 68]. Результати фундаментальних досліджень указують на те, що час пов’язаний із психікою будь-якої людини, а не з річчю в собі чи формою руху матерії. Із накопичених психологічною наукою фактів відомо, що психіка людини існує в часі переживань й усі психічні процеси містять у собі її метричні (тривалість) і топографічні (последовність) властивості. Час, який переживається особою, ліне. Про це людина дізнається із власного досвіду [3, с. 134].

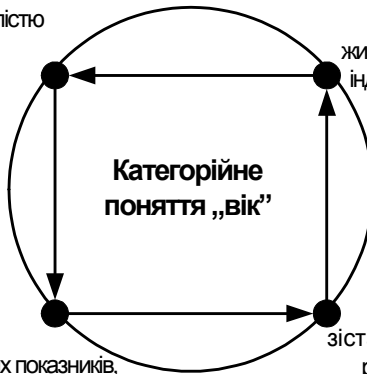
Складна взаємодія біологічних, психологічних та соціальних детермінант, серед яких найголовнішою виступає активність суб’єкта, його роль у власній світобудові, визначає періодизацію життєвого шляху.

Вік – поняття, що характеризує період (тривалість) життя людини, а також стадії її життєвого шляху. Відлік віку починають від народження і до фізичної смерті. Аналіз індивідуального розвитку людини показує, що категорія віку, із концептуальної позиції життєвого шляху, конкретної людини може бути розглянута з декількох точок відліку. Щоб розкрити сутнісний зміст і мінімізувати характеристику вищеокресленого терміна, вдамося до засобів унаочнення. Опираючись на принцип кватерності, нами створено мислесхему основних формовивів змістового наповнення поняття “вік” (див. *рис.*). Кватерність, як зазначає А. В. Фурман, – це “універсальний архетип,



**1 – хронологічний вік:**  
визначається тривалістю  
життя людини

**4 – психологічний вік:**  
суто часовий аспект  
життєдіяльності, що характеризує  
індивідуальний розвиток людини



**2 – біологічний вік:**  
сукупність біологічних показників,  
функціонування організму в цілому

**3 – соціальний вік:**  
визначається шляхом  
зіставлення рівня соціального  
розвитку людини з тим, що  
статистично є нормальним  
для її ровесників

*Рис. Основні формовияви змістового наповнення категорійного поняття “вік”*

логічна передумова будь-якого цілісного судження, що має структуру “3+1”, у котрій один з елементів займає особливе положення, характеризується іншою природою. Він, доповнюючи базові, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [11, с. 115–116].

Відповідно нами встановлено, що концепт **вік** – багатоаспектне поняттєве утворення, котре формовиявляється як хронологічний, біологічний, соціальний і психологічний різновиди віку. В кожній із цих вікових категорій відбивається відповідне їй розуміння часу життя людини як фізичного об’єкта і як біологічного організму, як члена суспільства і як неповторної психодуховної індивідуальності.

*Хронологічний (або календарний) вік* виражається кількістю тимчасових одиниць (хвилин, днів, років, тисячоліть і т. п.), що відокремлюють мить виникнення об’єкта від моменту вимірювання його віку. Це суто кількісне, абстрактне поняття, що означає тривалість існування об’єкта, його локалізацію у часі. *Біологічний вік* може не збігатися з хронологічним, він визначається не за паспортом, а за станом обміну речовин та функцій організму порівняно із середньостатистичним рівнем, характерним для всієї популяції певного віку. А це означає, що тут за основу взяті ті генетичні, морфологічні, фізіологічні та нейрофізіологічні зміни, які відбуваються в організмі кожної людини. Завдяки отриманим статистичним даним про зміни хронологічного віку були встановлені певні вікові нормативи. Відтак, якщо у людини певного віку ще не настали очікувані зміни, значить вона відстає у своєму біологічному розвитку, тобто її біологічний вік менше хронологічного. Якщо, навпаки, відбулися зміни, притаманні особам старшого віку, то це

вказує, що біологічний вік особи перевищує хронологічний. *Соціальний вік* фіксує місце, яке займає суб'єкт у певній групі, які ролі він виконує, яку відповідальність спроможний брати на себе та яку користь приносить навколишнім. Отож закономірно, що він вимірюється за допомогою співвіднесення рівня соціального розвитку людини (наприклад, заходи оволодіння певним набором соціальних ролей) з тим, що статистично нормально для її ровесників [4; 8].

Існує також *психологічний вік* – суб'єктивний, себто такий, що переживається особою й постає часовим аспектом індивідуального розвитку людини. Якщо попередні виміри часу йшли “ззовні” – від суспільства чи оточення, то останній визначається самосвідомістю, самосприйманням особистості та залежить від суб'єктивно оцінюваної міри її самореалізації, напруженості, наповненості повсякдення хвилюючими подіями. Адже, як підкреслює Т. М. Титаренко, “все насправді цінне у житті має витоки у стосунках, до яких людина долучена, і саме це забезпечує можливість численних життєвих траєкторій” [10, с. 90]. Потреба у вимірюванні свого психологічного віку виникає щоразу, коли людина за певних причин незадоволена власним хронологічним віком. Оригінальну методику вимірювання психологічного віку запропонували Євген Головаха та Олександр Кронік [1]. За їх концепцією психологічний вік як міра суб'єктивної реалізованості внутрішнього часу особистості дає змогу в певний момент хронологічного віку вийти за межі його фатальної визначеності та змінити своє положення у віковій градації.

Підсумовуючи, зазначимо, що психологічний вік особистості постає важливим показником психологічного часу і відображає ступінь суб'єктивної реалізації життєвого шляху.

1. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И.Головаха, А. А. Кроник. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.

2. Гуляс І. А. Психологічні особливості сприймання життєвого шляху особистості [Електронний ресурс] / І. А. Гуляс. – Режим доступу: [http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/gulyas\\_i.a\\_psychological\\_features\\_of\\_perception\\_of\\_course\\_of\\_life\\_of\\_personality.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/gulyas_i.a_psychological_features_of_perception_of_course_of_life_of_personality.pdf)

3. Гуменюк (Фурман) О.С. Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

4. Життєвий шлях особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/19991130/sotsiologiya/sotsiologiya>

5. Основи психології: підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – Вид. 6-те, стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 632 с.

6. Панок В.Г. Життєвий шлях особистості як категорія прикладної психології [Електронний ресурс] / В. Г. Панок. – Режим доступу: [http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/29\\_14.pdf](http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/29_14.pdf)

7. Полунін О.В. Переживання людиною плин часу: експериментальне дослідження: [монографія] / Олексій Васильович Полунін. – К.: Гнозис, 2011. – 360 с.

8. Поняття віку. Психологічний вік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mozaosvita.com.ua/psihologija/ponyattya-viku-psixologichnij-vik/>

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

10. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять “особистість” та “життєвий шлях” / Т.Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 83-96.

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

# МОДЕЛІ І КОНЦЕПЦІЇ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анна БАРЛАДИН

*У статті проаналізовано основні аспекти самоставлення особистості (онтологічний, феноменологічний, гносеологічний) у філософсько-психологічному дискурсі. Виділені базові процеси самосвідомості особистості, а саме такі, як самопізнання, самоставлення, саморегуляція, та здійснено їхнє логічне обґрунтування. Розглянуто засадничі компоненти самоставлення особистості (самовідчуття, самоспонування, самоналаштування, самовизначення) на основі циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана та розкрито їх сутнісний зміст.*

Проблематика самоставлення розглядається представниками багатьох психологічних шкіл, оскільки вона виходить з більш глобальної психологічної проблеми пізнання особистістю власного Я та розвитку її самосвідомості. Механізми формування ставлення у суспільненого індивіда до себе спираються на систему уявлень щодо власних особливостей, можливостей та обмежень.

Вивчення даної проблеми нами буде розглядатися у трьох аспектах психологічного пізнання – онтологічному, феноменологічному, гносеологічному.

**Онтологія** (вчання про буття, або про те, що є насправді). “Таємниця особистості, її винятковості нікому не зрозуміла до кінця. Особистість людська є більш таємничою, ніж світ. Людина – мікрокосм і містить у собі все” (М.О. Бердяєв). Якщо однією з основних сутнісних онтологічних форм активної взаємодії людини з довколишнім світом є пізнавальна діяльність, то відповідна форма активності, спрямована у внутрішній світ, до власного Я, постає як її самопізнавальна діяльність [1, с. 114].

Розгляд будь-якого аспекту свідомості завжди спирається на філософсько-світоглядну основу. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, свідомість – інстанція, котра відображає світ і водночас породжує його. Відображення і породження – це дві основні функції свідомості чи це такі відносини, які поєднують свідомість людини і світ. Людина не може існувати поза світом, відокремлено від нього. Але й світ неможливий сам по собі, окремо від людини. Світ – це спосіб буття, існування особистості. Світ – це світ людини, людський світ узагалі, повсякденне буття, спілкування, взаємовплив суб’єкта й об’єкта. Взаємодія людини зі світом перетворює все до чого вона торкається на речі,

які призначені для чогось. Весь навколишній світ завдяки взаємодії з ним людини стає зручним для неї, домірним їй, олюдненим.

Онтологічна постановка проблеми світу людини розглядається як царина її суб'єктної активності, як соціокультурний феном, що репрезентує і людину, і світ. Людина з'являється у світі, її "закинуто у світ", вона починає існувати, щось робити, щось відчувати, про щось думати, чогось бажати, тобто жити. Згодом вона відчуває здатність до вільного самовиявлення у власній світобудові. Отож, свідомість – виражене ставлення суб'єкта до світу як можливість його самовизначення [3, с. 231].

Самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості. Мірою того, як вона реально стає самостійним суб'єктом. Та й людина усвідомлює свою самостійність лише через стосунки з навколишніми, приходячи до самосвідомості через пізнання інших. Самосвідомість – не тільки рефлексія себе, а й переосмислення свого життя. Людина не є тільки суб'єктом діяльності та пізнання, вона – суб'єкт повсякденного життєздійснення. Особистість постає тільки там, де починається самопізнання і вперше з'являється потяг до свідомого оформлення свого Я самодіяльним шляхом.

Отож, в онтологічному аспекті буття постає як світ людини та як зорганізована ієрархія різних способів її існування. Життєвий світ – це спосіб структування зовнішнього світу відповідно до внутрішнього й цього внутрішнього стосовно зовнішнього, котрий об'єднує сутність та існування, глибинне й позірно зовнішнє, незмінне та скороминуще. Він являє собою певну цілісність внутрішнього психічного життя й зовнішніх його проявів у поведінці, спілкуванні, діяльності, вчиненні.

**Феноменологічний аспект** у психології ще називають гуманістичним або перцептивним у розумінні природи людини. Він виходить із вражень суб'єкта, а не з позиції зовнішнього спостерігача, тобто цей аспект вивчає те, як індивід сприймає самого себе. У його форматі пояснюється неподільність поведінки і Я-концепції на основі дослідження суб'єктивного поля сприйняття. До сучасних наукових здобутків відносимо модель позитивно-гармонійної Я-концепції людини О.Є. Гуменюк (Фурман), що емпірично наявна у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату за умов модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана. У цій теоретичній інтерпретації Я-концепція містить такі компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок) та спонтанно-духовний (Я-духовне). Таким чином, Я-концепція поєднує у собі пізнавальні й інтенціональні можливості суб'єкта, афективну складову (оцінки та емоції), вчинково-діяльнису і, нарешті, спонтанно-духовну, завдяки якій особа пізнає себе через вищі вияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя. Причому динамічна цілісність Я-концепції підтримується її системоутворювальним четвертим компонентом, джерела якого приховані у глибинах несвідомого [5, с. 42–52].

Беручи за основу модель позитивно-гармонійної Я-концепції людини О.Є. Гуменюк (Фурман), нами були запропоновані основні процесні

**1 – самопізнання:**  
формування уявлень  
індивіда про себе  
постійно змінюваного

**2 – самоставлення:**  
ставлення до себе у  
цілому чи окремих  
сторін власної  
особистості



**4 – самотворення:**  
плекання і вдосконалення  
себе шляхом внутрішнього  
осягнення сенсу життя

**3 – саморегуляція:** форма  
розкриття, організації себе  
як психодуховної субстанції

*Рис. 1. Основні процеси розвитку самосвідомості особистості*

траєкторії розвитку самосвідомості (самопізнання, самоставлення, саморегуляція, самотворення) (див. *рис. 1*).

*Самопізнання (Я-образ)* є найпершою ланкою й вихідною засадою існування і прояву самосвідомості, коли людина приходить до певного змістовного знання про себе. *Самоставлення (Я-ставлення)* – результат діяльності самосвідомості і водночас одна з фундаментальних її властивостей. За відповідних життєвих умов в особистості може виробитися таке емоційне ставлення до себе, у сутнісному ядрі якого велику роль відіграє самоповага. *Саморегуляція (Я-вчинок)* – самозбалансування особистістю складних психічних актів власних діяльності та поведінки; самоконтроль за своїми діями, самооцінка своїх вчинків. *Самотворення (Я-духовне)* людини самої себе як універсуму – її внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя й у такий спосіб особиста причетність до мудрого, святого, вічного у соціальному просторі, духовного прийняття Всесвіту. Кожна людина – творець власного життя та історії, а її буденна творчість – передумова самотворення. Особистість збагачується через власне минуле і майбутнє, розгортаючи і проживаючи свій життєвий та творчий шлях у сьогоденному. Сенс життя, якого людина прагне, постійно шукає, сутнісно й полягає у самопізнанні та самотворенні своєї Я-концепції [5, с. 37–38].

*Гносеологічний аспект* (теорія пізнання). Вивчаються проблеми природи пізнання і його можливостей, відношення знання до реальності, досліджуються загальні передумови пізнання, виявляються умови його достовірності та істинності. Пізнати себе, – це, за В. Роменцем, означає пізнати у собі через свою індивідуальність Вселюдське, а потім, на основі цього вищого осягнення, пізнати своє буття, головню через факт свого буття, щоб довідатися про своє існування через знаходження його смислу. Самопізнання людини і самопізнання світу, самотворення людини і самотворення світу – один процес, що здійснюється через вчинок як універсальний механізм самовідтворення буття. Людина є свідомим носієм цього механізму і тому саме на її долю випадає висока місія та на неї лягає висока відпо-

відальність як на причину і творця нових форм буття [Там само, с. 370]. На думку В. А. Роменця, “життя людини розуміється як перманентно здійснений учинок, трансцендентний феномен, конечне, що несе у собі безконечне й переживається як наповнена подія тривалість”, а процес колективного наукового пізнання – як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку дослідницької діяльності і водночас акорд самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості. Тому вчинок – не тільки ключ до розуміння усупільненого життя в усіх його соціальних модусах і формовивах та дороговказів психологічному пізнанню до взірцевої, канонічної сутності вчинку, а ще й могутній логіко-методологічний інструмент реінтерпритації, критеріального розмежування та епістемологічного конструювання безкрайого масиву філософсько-наукового матеріалу, що напрацьований за всю історію людства [5, с. 19].

Людина – “темна” істота, яка не знає свого походження, ні майбутньої дороги. Вона дуже мало знає про довкілля, а про саму себе - майже нічого. “Людина часто заплющує очі на ті обставини, які їй суперечать, але дають можливість висунути вперед свою обмежену, безпорадну особистість. І робить це з великою впертістю. Як і в пізнанні зовнішнього світу, в самопізнанні також продовжується вічна самоомана: абсолютизація окремого, злиття свідомості й “техніки фантазії”. Зрештою, людина живе у кімерійських ночах умопогляду” [2, с. 573].

Пізнати себе – означає розділити себе на суб’єкт і об’єкт, стати водночас обома. Якщо стати двома істотами – тою, що вчиняє, і тою, що спостерігає та оцінює, тоді все, що є у глибині душі, буде правильно зрозуміле й влаштоване з розважністю. Буденне життя не передбачає вчинку самобачення, самоставлення. Ми фіксуємося на собі тільки в тому випадку, коли цього вже неможливо не робити. Наприклад, коли усталені норми перестають задовольняти і виникає потреба нового погляду на свою поведінку, коли гостро постає питання вибору. Навчитися бачити себе із смиренністю і терпінням можна лише у віці особистої зрілості. Найчастіше люди уникають самопоглядів, відволікають себе від цієї важкої праці. Серед типових способів утечі від себе – втеча до матеріальних благ, до володіння речами, титулами, владою, долями інших [Там само, с. 574].

Вивчаючи себе, відкриваючи свою справжню сутність, свою першооснову, людина може поступово пізнати власні моральні риси, побачити у своїх глибинах щирість і доброзичливість, уміння співчувати й безкорисливо допомагати тим, хто цього потребує. Самовдосконалення починається з непомітного нікому самобачення, повсякденної уваги до власних індивідуальних особливостей, до своєї неповторності, до найважливішого життєвого призначення. Довіряти собі, стати собі другом, досліджувати закутки своєї душі – саме так здійснюється самотворення.

Отже, у гносеологічному аспекті розглядається можливість пізнання особистістю предметів і явищ дійсності, їх властивостей, зв’язків і

відношень. Тоді дослідник виходить із визначення тієї обставини, що пізнання є відображенням об'єктивної реальності, яка існує поза і незалежно від свідомості особистості, причому остання долучена до об'єктивної реальності.

У пропонуваному дослідженні беремо за основу *циклічно-вчинковий підхід* А.В. Фурмана, який ґрунтується на добре опрацьованих методологічних мисленнях ідей, принципах, концептах і закономірностях (ідей повного парадигмального циклу колективної творчості та концептуального модуля науки, принципах учинковості, метасистемності, циклічності і синергійності, засобах та інструментах системомислєдїяльнїсної і вітакультурної методологїї, системному та культуругенетичному підходах, закономірностях виникнення, осмислення, розв'язання і зняття соціальних проблем та ін.), утвєрджує відкритість упредметнєнь, форм, методів і засобів здійснення професійної дослідницької діяльності науковим співтовариством, обстоює циклічність учинку колективного пізнання задля технологізації добування більш вичєрпних наукових знань у контексті вдосконалення сфєри духовного виробництва, нарешті передбачає створєння повноцїнного психокультурного часопростору ефєктивних інтелектуальної роботи і мислекомунікації як творчих груп (наукових шкіл), так і окремих учених [6, с. 82–83]. Даний підхід виокремлює особистість як людину такого ступєня окультурєння, котра здійснює повновагомї суспільні вчинки і має значущу для нації чи людства справу життя. На основі вищєззначєного, нами здійснена спроба розкласти самоставлення на окремі компоненти (самовідчуття, самоспонування, самоналаштування, самовизначєння) та розкрити їх основний зміст (див. *рис. 2*).

Отже, обґрунтуємо кожен з компонентів, розглядаючи їх як взаємодоповнені і взаємоспричинєні складові самоставлення особистості.

*Самовідчуття (ситуація самовчинєння)* характеризується через пізнавальну діяльність особистості, вказує на здатність спостєрїгати за собою, відчувати себе, критично ставитись до себе. Розуміння картини Я як системи установок дає змогу ствєрджувати, що вона утримує уявлення людини не тїльки про її зовнїшній вигляд, психїчні властивості, моральні якості тощо, а й головню про деяку сукупність когнїтивних ознак, на які впливають емоційні та поведїнковї. Самовідчуття і самопізнання збагачують зміст установок, котрі водночас є психїчним матерїалом для наступного циклу розгортання цих процесів [2, с. 512].

*Самоспонування (мотивація самовчинєння).* С.Л. Рубїнштейн указував, що мотив як усвідомлена спонука конкретної дії виникає зі ставлення людини до ситуації, обставин, умов тощо, в яких протїкає дїяння. Вибір способу дїяння відбувається через свїдомє зіставлення умов, завдань, цїлей, перспектив у лонї актуалїзованої дїяльності. Характер мотивації дїяльності залежить від рївня домагань та її узмістовлення. Очїкування успїху, передбачєння перспективи у здійснюваному процесї – одна з найважливїших скла-

**1 – самовідчуття:**  
першопричина діяльності,  
джерело людської  
активності

**2 – самоспонування:**  
усвідомлена спонукка  
конкретної дії, вибір  
способу діяння



**4 – самовизначення:**  
особлива рефлексивна  
робота людини із пізнання,  
перетворення,  
конструювання власного  
самотворення

**3 – самоналаштування:**  
усвідомлена вчинкова  
активність, що сформована  
на основі здійснення певної  
дії

*Рис. 2. Циклічно-вчинковий підхід до пізнання  
самоставлення особистості*

дових мотивації діяльності усупільненого індивіда [3, с. 284]. Самоспонування внутрішньо штовхає особистість до конкретного акту діяння чи поведінки. Його смисл полягає в тому, щоб відшукати та знайти саме таку вчинкову дію, яка відповідає основній, закріпленій у життєвому досвіді настановленні особистості.

*Самоналаштування (діяння самовчинення)* – це налаштування особистості на певну діяльність. Акт творчої самодіяльності постає як умова, процес і водночас як результат особистого зростання зрілої особи, оскільки набутий індивідуальний досвід діяння дає йому змогу на наступному етапі пізнавальної активності застосовувати цей досвід, відкрити нову можливість “сутнісного протистояння” тому, що поки є “невідомим”, а відтак здійснити внутрішній акт творчої самодіяльності нового рівня. Сутнісною основою самоналаштування особистості є ті психологічні утворення, які зумовлюють його готовність до виконання дій творчого, креативного, повновагомого вчинкового характеру.

*Самовизначення (рефлексія самовчинення)* здійснюється передусім у відриві – повному чи неповному – від батьківської сім’ї, де безболісно долається дитяче розуміння себе, оскільки у період молодості відбувається цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, уміннями, нормами, цінностями, які потрібні для реалізації обраного життєвого мотиву; також означає теоретично відповісти собі самому на запитання : “Хто я є?”, “Що я хочу?”, “Що я можу?”. Молода людина повинна визнати самостійність світу як умову власного “бути”, якою вона хоче стати для самої себе. Тому саме у цей період відбувається цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, уміннями, компетенціями, які нагальні для реалізації обраного життєвого мотиву. Вчинок самовизначення, таким чином, має на меті дійти до визначення себе як психодуховної істоти, котра приречена на вчинок істини, краси і добра, на вчинок любові, котра відтак тяжіє вчиняти, що не може не вчиняти, якщо вона справді людина гуманна й відповідальна.



Пізнаючи себе, обираючи мотив самотворення найголовнішим у житті, людина позбавляється страху смерті, наближуючись до закономірного фіналу мудро й спокійно. Шлях до себе стає життєвим шляхом. Мудрість життя осягається через розуміння незбагненності єдності вічного й минушого, їхнього взаємовпливу, взаємопереходів, екзистенційної діалектики.

Отже, психологічний аспект дослідження проблеми самосвідомості методологічно пов'язаний із філософським аспектом, передбачає розкриття специфіки самосвідомості як особливого сферного процесу людської психіки, спрямованого на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки і діяльності на підґрунті самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. Самосвідомість сприяє розвитку індивідуальності, оскільки вивчення її стимулює самопізнання. Самоставлення займає особливе місце у системі ставлень особистості, воно є одним із компонентів структури її самосвідомості, виражає особливості її ставлення до себе і забезпечує центрування внутрішнього простору й формування смислового вектора свого життєвого шляху та його центральної ланки – самотворення Я-концепції.

1. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии / Николай Александрович Бердяев. – М., 1991. – 336 с.

2. Основи психології: [підручник] / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – Вид. 6-те, стереотип. – К.: Либідь, 2006. – 632 с.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.

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

5. Фурман А.В. Психологія Я-концепції: [навч. пос.] / Анатолій Фурман, Оксана Гуменюк (Фурман). – Львів: Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

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

## СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Віталій БІСКУП

*У статті розглядаються структурні складові процесу соціальної роботи як системної діяльності з налагодження продуктивних контактів особистості в усій множинності форм, способів і засобів її повсякденного індивідуального та соціального практикування. Проаналізовані змістові та технологічні параметри процесного перебігу соціальної роботи, визначено його рівні і спрямованість.*

Злагоджена взаємодія між об'єктами і суб'єктами соціальної роботи досягається завдяки унормованому процесу надання відповідних послуг у сфері забезпечення основних прав та свобод громадян України. Перебігу фахово здійснюваної соціальної роботи властива протяжність у часі, яка охоплює проміжок від формулювання мети до її практичної реалізації, що становить завершений цикл взаємодії соціального працівника і клієнта. Стійка, повторювана, послідовна у часі зміна діяльності, повинна ґрунтуватися на засадах гнучкості та передбачуваності динаміки соціальної роботи.

У зв'язку з цим проф. А.В. Фурман підкреслює, що ефективність професійного повсякдення соціального працівника залежить від його *методологічної компетентності*, спроможності знаходити оптимальні засоби та інструменти розв'язання буденних соціальних проблем, котрі характеризуються високою суб'єктивністю та особистісною змістовністю [1, с. 9]. Тому знання закономірностей протікання процесу соціальної роботи є неодмінною умовою успішного вирішення різноманітних – професійних і буденних – проблем різної складності.

Основні наукові результати дослідження полягають у систематизації накопичених знань у сфері вивчення структурних складових процесу соціальної роботи як згармонізованого, технологічно та операційно зваженого, механізму зі сприяння особистості досягненню адекватного рівня функціонування у різних сегментах особистісного та суспільного життя. У практичному сенсі важливість такого вивчення полягає у сегментації процесного перебігу соціальної роботи, що дає змогу акцентувати увагу фахівців на створення і використання саме тих методів, алгоритмів допомоги, які відповідають поточному та перспективному стану суб'єктів соціальної допомоги.

Проблематиці дослідження процесу соціальної роботи присвячено низку наукових розвідок. Зокрема, російська дослідниця Л.І. Кононова звертає увагу на зміст та види розвитку творчого потенціалу особистості у рамках соціальної роботи [2]; науковий колектив під керівництвом І.Г. Зайнишева обґрунтовує технологічні аспекти здійснення названої роботи [3]. Представники Школи соціальної роботи ім. В.І. Полтавця (Т.В. Семигіна, І.М. Грига, О.С. Брижовата) аналізують досвід зарубіжних колег стосовно уявлень про процесне здійснення соціальної роботи, розробляють власні моделі організації роботи з клієнтами [4]. Л.Т. Тюптя та І.Б. Іванова вдаються до аналізу динамічно-змістовного наповнення процесу соціальної роботи як професійної діяльності на різних рівнях розвитку суспільства [5].

**Об'єкт аналізу** – процес здійснення ефективної соціальної роботи, **предмет** – його структурні складові та їх узмістовлення.

Перш ніж безпосередньо вдатись до аналізу процесних особливостей здійснення соціальної роботи потрібно визначитися зі змістом категорійного поняття “процес”. Процес (від лат. *processus* – перебіг, хід) – послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірним чином, хід розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досяг-

**1 – зміст процесу**

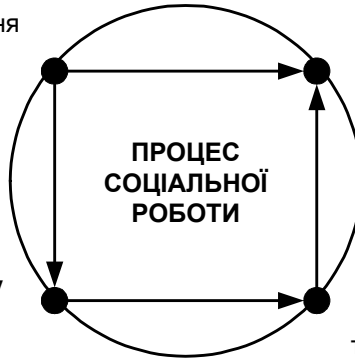
СР: об'єкт, мета,  
стратегічні завдання

**4 – спрямованість процесу СР:**

спеціалізація і  
специфікація перебігу  
соціальної роботи

**2 – форма процесу**

СР: засоби,  
інструменти,  
технології, алгоритми,  
механізми



**3 – багаторівневність процесу СР:** масштаб та ієрархія розгортання соціальної допомоги

*Рис 1. Структурні складові процесу соціальної роботи*

нення певного результату [6, с. 1179]. У науковій літературі зазначається, що процес – це категорія філософського дискурсу, що характеризує сукупність незворотних, взаємопов'язаних, тривалих змін, причому як спонтанних, так і керованих, як самоорганізованих, так і організованих, результатом яких є певне нововведення або низка нововведень (нові морфологічні форми організмів, нові різновиди, соціальні, наукові, культурні та інші інновації) [7, с. 378].

Науковці дотримуються думки, що процес – це зміна (динаміка) стану предмета під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів. У соціальній роботі як зовнішні фактори розглядаються соціальні умови та обставини життєдіяльності клієнта, а як внутрішні чинники виокремлюються морально-психологічні, фізіологічні та фізичні ресурси людини або групи людей [3, с. 10]. Крім того, критичний аналіз літературних джерел показав, що процес соціальної роботи вивчається дослідниками з орієнтацією на обґрунтування одного компонента, без взаємозв'язку з іншими. Акцентується увага або на процедурній складовій, або на змістовій, окремо від них розглядаються рівні перебігу соціальної роботи. Спираючись на вимоги принципу кватерності [8, с. 108–133], нами створена мислесхема, у якій узгоджуються різні складові процесного наповнення соціальної роботи (див. *рис. 1*).

Послідовно проаналізуємо кожну із запропонованих у цій моделі складових і на цьому підґрунті сформулюємо системне визначення змісту та обсягу поняття “процес соціальної роботи”.

З'ясування динаміки змісту професійної діяльності соціального працівника є ключовим завданням, оскільки відповідає на запитання “хто?” або “що?” перебуває у фокусі їхньої роботи, на які особливості соціальної проблематики буде спрямовуватись увага. Дотримуючись гуманістичного, клієнт-центристського підходу, вважаємо, що змістову сторону тут становлять ті внутрішні та зовнішні ресурси особистості, активізація, розвиток чи формування яких уможливають її стабільне функціонування у потоці соціального життя. Поряд з цим не варто редукувати зміст процесу соціальної роботи до суто внутрішніх, психологічних особливостей. Це важлива, але не достатня характеристика змісту. Вочевидь ці параметри становлять його вузьке витлумачення. У більш широкому сенсі змістом процесу соціальної роботи є вплив на структуру взаємозв'язків між особистістю і соціумом, налагодження, підтримка та збереження її продуктивних контактів у всьому багатоманітні соціальних практик. Таким чином, зміст процесу здійснення ефективної соціальної роботи зорієнтований на наснаження особистості або, іншими словами, гарантує збереження соціального в людині. Це – робота із наснаги-діяння (імпауермент) індивідуальних сил, зміцнення та збереження особистістю своєї гідності та самодостатності, поєднання розірваних зв'язків із навколишнім світом [9, с. 81].

Зміцнення структури взаємозв'язків між особистістю і соціумом забезпечується системою інструментальних засобів, які становлять технологічну складову процесу соціальної роботи. Тут науковці виокремлюють чотири основні процедурні етапи: а) формулювання мети впливу, б) вироблення і вибір його способів, в) організацію дієвості такого впливу, г) оцінку та аналіз його результатів [3, с. 11 – 12].

На думку українських фахівців, процес соціальної роботи, тобто те, у якій наступності відбувається втручання соціального працівника в ситуацію клієнта, передбачає певну динаміку. Тому його не завжди легко розмежувати на фази, а тим більше домогтися присутності усіх цих фаз від початку до кінця у ділових стосунках з клієнтом. Мовиться, власне, про кілька технологічних підходів до розгортання процесу соціальної роботи: раціональний (лінійний), покроковий (аналітичний), практико зорієнтований [4, с. 120 – 123] і циклічно-вчинковий (за авторством В.А. Роменця, А.В. Фурмана) [10–12]. Сутнісні ознак кожного з підходів указано на *рис. 2*.

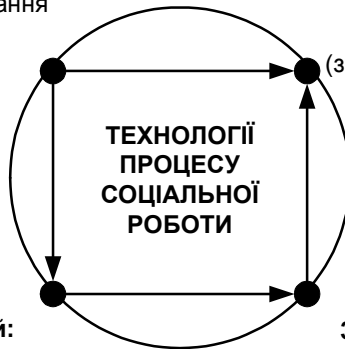
Загалом інструментальні параметри процесного здійснення соціальної роботи охоплюють базові уявлення про технологію, алгоритми, засоби і механізми надання соціальної допомоги. Причому відбувається це на різних рівнях й обіймає широкий спектр індивідуальних, групових та соціальних проблем. Українські фахівці у сфері соціальної роботи Л.Т. Тюптя та І.Б. Іванова розглядають специфіку розгортання соціальної допомоги залежно від того, якого рівня стосується та чи інша соціальна проблема, масштаб її імовірного розв'язання: мікро-, мезо- чи макрорівня [5, с. 24–28]. Зокрема, мікрорівень охоплює соціальну роботу з окремою особистістю та її найближ-

**1 – раціональний:**

пошук технічного й оптимального методу розв'язання проблеми, виокремлення послідовних фаз, які утворюють процес допомоги: початкове оцінювання, планування допомоги, виконання та кінцеве оцінювання

**4 – циклічно-вчинковий:**

розв'язання вузлів життєвих суперечностей, розширення впливу індивіда на предмети і події оточуючого світу у вчинкових акціях, які визначаються через ситуацію (надання значення нез'ясованим суперечностям), мотивацію (протиставлення життєвих невідповідностей), вчинок (знаходження самодостатності), післядію (саморефлексія, розгортання оптимальної життєвої програми)

**2 – покроковий:**

відсутність довгострокових цілей і альтернатив, поступовість змін, варіативність та інтерактивність

**3 – практико зорієнтований:**

діалогічність, відсутність попереднього знання стосовно стратегій та методів роботи, кінцевий результат передбачається на основі розгляду засобів, придатних у кожному конкретному випадку

*Рис 2. Технологічні підходи до процесного забезпечення соціальної роботи*

чим докільням – сім'єю, друзями, сусідами, родичами тощо. На мезорівні така робота провадиться в межах організацій та установ соціальної сфери, передбачає діяльність із вирішення проблем у малих та середніх групах, а її об'єкти вступають у взаємовідносини із суб'єктами надання соціальних послуг опосередковано. Водночас суть соціальної роботи на макрорівні полягає в тому, що її об'єкти, тобто безпосередні споживачі соціальних послуг, не мають зазвичай прямих взаємостосунків з державними органами влади, які визначають їхню долю та умови нормальної життєдіяльності, однак відчувають на собі негативні і позитивні зрушення, що відбуваються в усіх сегментах повсякдення.

У будь-якому разі рівні процесу соціальної роботи охоплюють кількісні та якісні параметри конкретних соціальних проблем різної масштабності,

а також ієрархію їх розгортання, гостроту індивідуальних та суспільних суперечностей і способів їх здолання.

У запропонованій моделі спрямованість процесу соціальної роботи є інтегративною складовою. Оскільки кількість економічних, політичних, правових, соціальних, духовних, моральних проблем численна, а сил і можливостей окремій людині чи соціальним прошаркам бракує, то закономірно постає потреба в конструюванні особливих механізмів надання соціальної підтримки чи допомоги, що, своєю чергою, і визначає специфічність перебігу соціальної роботи конкретного фахівця.

Отже, процес соціальної роботи – це системна і цілеспрямована діяльність її носіїв – суб'єктів соціальної роботи – з метою налагодження, збереження чи відновлення продуктивної структури взаємозв'язків між людиною і соціумом на різних рівнях і сегментах приватного і суспільного життя. Вочевидь вибір підходу до процесу соціальної роботи залежить від теоретичної моделі, якої дотримуються соціальні працівники, від обраної стратегії втручання та від методу і техніки роботи, предметної специфіки соціальної проблематики. Головне у цій діяльності – домогтися уникнення соціального виключення особистості з повноцінного формату життя, забезпечити збереження її соціальних зв'язків і звичних умов проживання. Усвідомлено побудований процес соціального практикування убезпечує професіонала від рутинного, шаблонного застосування стратегій і тактик втручання в повноформатне життя тих, кого він обслуговує.

1. *Фурман А.В.* Методологічна робота у системі професійної діяльності соціального працівника / Анатолій В. Фурман, Лідія Пелих // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 11. – С. 9–13.

2. Методологические проблемы творчества: [монографія] / под ред. А.Н. Лоцилина, Н.П. Французовой. – М.: РФО, 2003. – 158 с.

3. Технология социальной работы: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. И.Г. Зайнышева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 240 с.

4. Соціальна робота: В 3 ч. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2004. – Ч. 2: Теорії та методи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б. Бондаренко, О.С. Брижовата та ін.; за ред. Т.В. Семигіної та І.М. Григи. – 224 с.

5. *Тюптя Л.Т.* Соціальна робота (теорія і практика): [навч. посіб. для студентів ВНЗ] / Л.Т. Тюптя, І.Б. Іванова. – К.: ВМУРОЛ “Україна”, 2004. – 408 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінськ: ВТФ “Перун”, 2005. – 1782 с.

7. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, зам. предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010 – Т. III – 2010 – 692 с.

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

9. *Біскуп В.* Соціальна робота: погляд з минулого в майбутнє / Віталій Біскуп // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С.50 – 52.

10. *Роменець В.А.* Вчинок і постановя канонічної психології / Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Тагенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11 – 36.

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

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

## МОДУЛЬ 19 (2017 рік)

Мертві мухи псують  
та зашумовують оливу  
мироварника, –  
так трохи глупоти псує  
мудрість та славу.  
Серце мудрого тягне  
праворуч,  
а серце безумного – ліворуч...

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. – УБТ, 2002. –  
Книга Еклезіястова : 10–10.2. – С. 751)

# МЕТОДОЛОГІЧНА ОПТИКА ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕОРІЇ ЯК СИСТЕМИ РАЦІОНАЛЬНОГО ЗНАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН

*Відштовхуючись від історико-методологічних напрацювань відомої сучасної російської дослідниці М.С. Гусельцевої у предметному полі реконструкції динаміки еволюціонування психологічного знання і встановлення періодизації історії психології на основі зміни типів раціональності (див. [6], [7]), у здійсненому філософському методологуванні наша аналітична увага зосереджена, з одного боку, на аргументуванні відносно нового для соціогуманітарної науки поняття “методологічна оптика”, що, хоча й визначально являє собою метафоричний конструкт (що уможливорює розвій уяви та суб’єктивності), усе ж набуває до певної міри чітких поняттєвих контурів, адже вказує на своєрідний, окремішній (концептуальний, парадигмальний тощо) погляд на світ її, отже, на особливе налаштування дослідницької свідомості науковця чи мислителя, з іншого – на узагаданню методологічної оптики авторського обґрунтування теорії як найдосконалішої форми системного раціонального знання. В останньому випадку новизна роботи полягає не стільки в тому, що*

*вперше теорія розглядається як винятково когнітивно складне утворення, модульно-мережеве визначення сутнісного горизонту якого охоплює чотири модуси або виміри розвиткового функціонування як синтетичної цілісності різнокомпонентних раціональних знань, скільки у віднаходженні та висвітленні оригінальної мислєсхеми такого визначення – в обґрунтуванні теорії за циклічно-вчинковою логікою (методом, підходом) організації та оприявлення цієї формотвірної впорядкованості знань постмодерного типу.*

**Методологічна оптика як предмет рефлексивного методологування.** Відомо, що оптика (грецьк. *ὀπτική* – наука про зорове сприйняття) – розділ фізики, що вивчає явища і властивості світла та його взаємодію з матерією [14, с. 434]. Отож первинно цей термін є фізичним, технічним. Сьогодні в найбільш широкому житку він використовується тоді, коли мовиться про прилади, інструменти (оптична піч, оптичні системи, телескоп, мікроскоп, фотоапарат та ін.), виготовлені з урахуванням законів відображення і заломлення світла.

Зрозуміло, що задіяння цього поняття як чітко означеної мислєформи до сфери гуманітарного пізнання перетворює його на *метафоричний конструкт*, а відтак відкриває широке поле для розвою уяви і суб'єктивності особистісних поглядів і смислів дослідника. Проте у цьому разі є й позитивний бік, що посилюється з переходом під завісу ХХ століття науки від некласичної раціональності до постнекласичної: тут “метафори перетворюються в методологічні інструменти, що дають змогу, наприклад, у тривимірній реальності помислити про чотиривимірні феномени”, тобто “у той пізнавальний засіб, з допомогою якого досягається те, що не під силу поняттям” [7, с. 17], [15, с. 212]. Крім того, як переконливо доводить М.С. Гусельцева, вчені використовують синонімічні до “оптика” терміни: “лінзи, що перевертають зображення” (Т. Кун [10]), “окуляри, через які ми дивимось на реальність” (Дж. Холліс [31]), “культурні окуляри” (Е. Ласло [11]) та ін. Тому, підтримуючи концептуальний підхід Марини Сергіївни, ми також будемо в подальшому викладі “притримуватися слова “оптика”, відносячи сюди й “лінзи”, і “призми”, й “окуляри”, й “біноклі” – ті методологічні знаряддя, які дозволяють нашій свідомості сфокусуватися на тій чи іншій стороні екзистенційного феномену” [7, с. 20].

Одним із перших про методологічну оптику в лоні категорійного мережива соціології заговорив Г.С. Батигін: “Методологія будь-якої наукової дисципліни, у тому числі й соціологічна методологія, – писав він у 1995 році, – являє собою, по-перше, певну оптику – погляд на світ, як розумно обласшовану систему, яка сутнісно підлягає раціональному пізнанню” [3]. Причому це стратегічне налаштування або центрування погляду як на головних упредметненнях досліджуваного об'єкта, так і на засобах та інструментах його пізнання і мислєдіяльнісного конструювання. У зв'язку



з цим В. Вахштайн підкреслює таке: “Оптика – це стратегія погляду. Дослідник бачить світ таким, яким робить доступним його погляду власний теоретичний словник. Змінюючи “настроєння” теорії, ми змінюємо “простір” її “оптичних можливостей”” [4, с. 15].

Цілком закономірно, що, здійснивши ґрунтовний аналіз методологічного арсеналу засобів та інструментів добування психологічного знання на різних етапах становлення типів людської раціональності і в контексті логічних інваріантів розвитку національних наукових шкіл, М.С. Гусельцева у 2012–13 роках подає таке визначення *методологічної оптики*: це “таке налаштування дослідницької свідомості, яке дає змогу побачити в еволюції психологічного знання ті чи інші параметри, а також відстежити, яким чином останні визначаються дослідницьким завданням” [7, с. 15]. Якщо прибрати в цьому визначенні прийняте авторкою предметне поле узмістовлення, а саме словосполучення “еволюція психологічного знання”, то це уможливить:

*по-перше*, виокремити й аргументувати за логікою циклічно-вчинкового підходу чотири мінімально достатні ознаки сутнісного змістового наповнення цього поняття (*рис. 1*);

*по-друге*, визначити необхідні лінзи-спричинення цієї оптики, що обумовлюють її вчинкове удіяльнення як важливий методологічний інструмент піти у пізнанні й конструюванні за видимий (емпіричний) горизонт досліджуваної реальності, тобто вказати на причини-складники, на основі яких уможливлується пізнання того, що не під силу поняттєвим абстракціям (*рис. 2*).

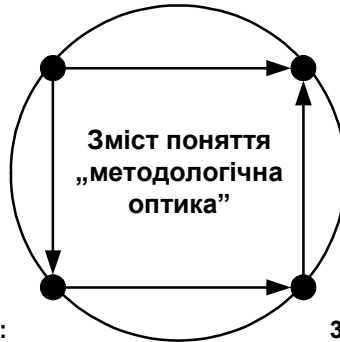
У 2016 році М.С. Гусельцева, продовжуючи розробку вказаної проблематики в контексті культурно-аналітичного підходу, дає більш розлоге й постмодерністськи витримане визначення: *методологічна оптика становить “саморефлексивне налаштування дослідницької свідомості, яке дає змогу сконструювати індивідуальний дизайн дослідження та здійснити вибіркове нюансування локальної пізнавальної ситуації”* [6а, с. 14]. Отож мовиться:

1) не просто про особливе налаштування свідомості, а про її саморефлексивну налаштованість, тобто сутнісно про виняткову якісну властивість-характеристику самосвідомості дослідницька, котра здатна не лише до самовідображення, а й до самоконструювання;

2) причому продуктом останнього є “сконструйований індивідуальний дизайн дослідження”, де дизайн (англ. *design* – проектувати, конструювати) – це теоретичне проектування естетично красивої картини (програми, проекту, сценарію) дослідження, котра упрозорує та виявляє те, що не можна пізнати іншими дослідницькими засобами;

3) й насамкінець йдеться не про зумовлення методологічної оптики дослідницькими завданнями, що банально очевидно, а цілком слушно мовиться про “вибіркове нюансування локальної пізнавальної ситуації”, тобто про усвідомлене відкриття-сканування ледве помітних відмінностей в об’єкті дослідження, дрібних деталей того чи іншого пошукового упредметнення.

**1 – ситуація:** спричинена дослідницьким завданням і мовою теоретизування така налаштованість-зосередженість свідомості науковця, яка дає йому змогу шляхом наступної актуалізації мислєдіяльнісних ресурсів пізнавати, конструювати чи творити ідеалізовані або ідеальні об'єкти-реальності та засоби їх вивчення, аналізу, зміни



**2 – мотивація:** інтенційно визначена центрованість дослідницької свідомості й у її ідеальному форматі буттєвості мисленневих ресурсів як інтелектуальних засобів-інструментів на проблемних ділянках ідеальних воб'єктивувань та упредметнень з виходом як на ноуменальне оприявнення раніше невідомих архетипних образів, так і на осмислення їх когнітивної й екзистенційної складності та феноменального різноманіття

**4 – післядія:** рефлексія продуктивності, результатів і наслідків теоретичного (ідеального) переображення досліджуваної об'єкт-предметної реальності засобами та інструментами здійсненого науковцем методологування як основа уточнення стратегії й деталізація техніки погляду-бачення раціонально освоюваного фрагменту дійсності, що уможлиблює пізнання феноменів більшої екзистенційної і рефлексивної складності

**3 – вчинкова дія:** вибір методологічно повного реєстру оптимальної настройки-удіяльнення мисленневого споглядання-вивчення сконструйованої об'єкт-предметної реальності і застосування відповідних їй природі – холистичний, ковітальний, синергійний, рекурсивний, фрактальний тощо – засобів теоретизування та інструментів методологування, у тому числі й з допомогою авторської концептуальної мови, різнорівневого аналізу, мисленневого експерименту, категорійних матриць та ін.

*Рис. 1. Сутнісні узмістовлення метафоричного поняття „методологічна оптика”*

Зважаючи на сказане, *методологічна оптика* в нашому досвіді методологування відповідно до принципів, закономірностей і нормативів *циклічно-вчинкового підходу* (див [22], [26]) постає у чотирьох іпостасях або модусах – це:

**1 – цілями і завданнями**

конкретного соціогуманітарного дослідження, що здебільшого входять як обов'язкові компоненти до програми чи проекту окремого (соціологічного, психологічного, культурологічного тощо) дослідження

**4 – перспективним мисленнєвим реконструюванням ідеальної об'єктної реальності, що**

уможливило прогнозне створення ідеального типу як відрефлексованої орієнтації, яка відкриває перспективи структурування та інтеграції емпіричного матеріалу на хибному поліпарадигмальному підґрунті соціогуманітарного знання

**2 – термінологічним**

апаратом, авторською концептуальною мовою, які дають змогу зафіксувати й охопити ті чи інші чітко об'єктивовані та упредметнені дослідницькі горизонти докладання інтелектуально-вольових зусиль науковцем

**4 – сконструйованою**

теоретичною схемою пізнання-творення об'єктивної реальності, що в оптичних згинах пошукового думання виокремлює й підсилює найбільш значущі для цілей дослідження ознаки, властивості та їх зв'язки і взаємозалежності, а також виявляє у цій реальності феномени, котрі неспоглядні поза вказаного налаштування гостропильного погляду

*Рис. 2. Головні спричинення методологічної оптики як окремої рефлексивної налаштованості дослідницької свідомості*

а) високоінтенційна налаштованість-зосередженість дослідницької свідомості на пізнання, мисленнєве конструювання чи аналітичне рефлексування певної людської реальності із її багатоваріантними упредметненнями й змістовленнями;

б) *інтелігібельний* (лат. *intelligibilis* – той, що осягається, мислимий) *посередник* між дослідником і пізнаваною ним реальністю, у ролі яких здебільшого виступають апріорні форми свідомості (І. Кант), культурні знаки-засоби, у тому числі письмо (О.О. Потебня, Л.С. Виготський, Ж. Дерріда), інтелектуальний стиль-спосіб розмірковування, типи раціональності (В.В. Стьопін, М.С. Гусельцева), діалог як інструмент подолання бінарних опозицій і як спосіб здолання дисциплінарних та монокультурних меж (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, Г.Я. Буш, Г.О. Балл та ін.), особистісні інтерпретації (Г.Г. Гадамер, П. Рікер), особливості комунікації (Ю. Хабермас) та ін.;

в) важливий *дослідницький інструмент* пізнання, конструювання та інтерпретації ноуменально контекстуальних феноменів людської буттєвості, котрі вирізняються винятковою екзистенційною складністю і суб'єктивністю й котрі з'являється можливість вивчати поліаспектно, багатомірно, мультисистемно, метапарадигмально, стереоскопічно;

г) *пізнавальний засіб* раціонального осягнення та пояснення раніше невідомого, причому такого, яке не може бути виявлене шляхом теоретизування з допомогою понять і категорій, адже саме цей метафоричний конструкт охоплює резонно згармонізовану систему відкритих до розвитку та самоорганізації архетипних схем, актуалізованих мислеформ, уявних образів та особистісних смислів.

**Методологічна оптика авторського обґрунтування теорії.** Рефлексивне опрацювання найбільш авторитетних сучасних досліджень із проблематики змісту, структури, функцій, генези і типології *теорій* як універсальних форм пізнання й узагальнювально-синтетичних форм організації знання (див. [1], [12], [13], [17], [18], [20], [32]) показало, що, незважаючи на великий масив зібраного наукового матеріалу, все ж немає підстав говорити про постання *теорієзнавства* як окремої наукової дисципліни, тобто як онтофеноменальної даності повноцінної – канонічно довершеної і знаннево вичерпної – науково-дослідної миследіяльності (власне повновагомого теоретизування). Мовиться не просто про формування ідей, уявлень, поглядів на метатеоретичному рівні організації знання, коли одна теорія аналізує різні властивості, структуру, закономірності і пояснювальні можливості іншої чи інших (так званих предметних) теорій, а про проведення ґрунтового *метаметодологічного дослідження* й відтак компетентної методологічної рефлексії наявного спектру всеможливих теорій у їх багатаспектному та багатопараметричному розгляді (історієгенезі, онтології, структурі, функціях, динаміці розвитку, інтертеоретичних і субтеоретичних відношеннях, типологізації, суперництві і боротьбі між собою, процедурах вибору і визначенні істинності окремої теорії та ін.). І саме з'ясування цього принципного моменту, на наше переконання, в майбутньому дасть змогу створити нову філософсько-наукову царину під назвою *“теорієзнавство”*.

Річ у тім, що будь-яка “методологічна робота, – як пише Г.П. Щедровицький, – спрямована не на природу як таку, а на миследіяльність та її організованості, причому ці організованості мають ніби подвійне спрямування: один

раз як елементи і компоненти мислення і діяльності, а другий – як незалежні автономні утворення (здебільшого штучно-природничі), що розмножені в різних формах і пов'язані між собою процесами мислення” [34, с. 38]. У нашому досвіді групового методологування маємо справу із проектуванням та подієвим уреальненням *мислевчинення* як центральної ланки модульно-розвивального оргпростору зрілої методологічної роботи (див. [25]). Тому до зазначених Георгієм Петровичем вимірів існування миследіяльності додається ще один – *логіко-канонічна структура вчинку* В. А. Роменця (див. [2], [13], [17a], [28]), але взяту не як чітко упредметнену філософсько-психологічну систему знань, а як один з найдосконаліших на сьогодні *інструментів методологування*, тобто як схему організації вчинково повноцінної рефлексивної миследіяльності, що поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософійно зорієнтованої методологічної роботи (див. детально [2, с. 191–205], [23, с. 313–323]). А це означає, що успішне дослідження *теорії як проблемогенної знанневої системи* можливе за умов виокремлення унікального нашарування *метазнань*, себто знань методологічно рефлексивних, метаметодологічних. Інакше кажучи, такий підхід вимагає не просто працювати із комплексними структурами міжпредметних знань та розрізняти знання про об'єкти і знання про знання і миследіяльність, а ще й, рефлексивно вивисуючись над цими поясами-дійсностями методології і метаметодології, творчо конструювати, сумлінно вибудовувати найвищий горизонт розумових зусиль – *саморефлексії методологування* за парадигматикою новітніх форм, методів, способів, засобів і механізмів чотирискладового мислевчинення, реорганізуючи у такий спосіб семантику та інтелектуальний потенціал усіх наявних (предметних, методологічних, проектних, методичних, експертних тощо) знань та доступних ресурсів мислення у циклічно-вчинкову багатомодульну конструкцію.

Тому замість того, щоб здійснювати прийняті у теоретизуванні розумові та діяльнісні процедури і демонструвати їх виконання, і не тільки для того, щоб описувати ці процедури, або характеризувати з їх допомогою досягнуті перетворення, продукти та результати, ми почали застосовувати *циклічно-вчинкову оптику* (принципи, закономірності, схематизми, нормативи) до побудови архітекτονіки найскладніших у соціогуманітаристиці об'єктів методологування. Зокрема, на сьогодні ця оптика виявила свою евристичність у модельно-канонічній реконструкції: а) повного парадигмального циклу колективної пізнавальної творчості у сфері науки, у центрі якого перебуває *вчинок пізнання* (див. [26]); б) довершеного вчинкового циклу гри як онтофеноменальної даності, де гра постає як форма і спосіб учинення [24], [28], [29], [30]; в) циклічно-вчинкової організації і взаємодоповнення концепції внутрішньої єдності логіки доведення і спростування та методології раціональних дослідницьких програм у науковій творчості відомого методолога науки другої половини ХХ століття Імре Лакатоша як двох повновагомих учинків пізнання [22].

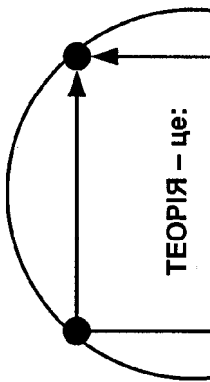
Водночас підкреслимо, що все вищезазначене істотно ускладнюється стосовно соціогуманітарних наук та форм і способів оприявлення їх *теоре-*

**4 – система відрефлексованих й найбільш фундаментальних за логіко-змістовою цілісністю, внутрішньо диференційованих й функціонально узгоджених концептів, конструктів, концепцій і категорій, які у взаємодоповненні із принципами, закономірностями, моделями та емпіричними фактами пояснюють природу, сутність, формовияви, закони або імовірнісні залежності розвитку та самоорганізації певного ідеалізованого об'єкта пізнання** (процесу, явища, події, мислеформи), а також пояснюють відомі факти (емпірику) і водночас передбачають невідомі, розширюючи завдяки актуалізації ресурсів теоретичного мислення, котре відштовхується від окремої сукупності ідеалізацій та абстракцій (ідей, принципів, засновків тощо) та розгортається і виявляється в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, як сферу пізнаного, так і конструктивне поле прогнозування змін, трансформацій або траєкторій розвитку цього об'єкта пізнання-вивчення за тих чи інших зовнішніх обставин і внутрішніх умов його соціокультурного існування;

**це – післядіяльний вимір визначеності теорії**

**1 – вища, найбільш системна й логічно впорядкована, форма організації узагальненого розв'язкового наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та сутнісні (каузальні, генетичні, імовірнісні тощо) зв'язки певної сфери чи фрагмента описуваної дійсності (предметного поля пояснень, інтерпретацій, витлумачень) і, завдяки складнокомпонентній будові (ідей, поняття, гіпотези, принципи, закони, факти та ін.) і через виконання низки функцій (інформаційна, систематизаційна, пояснювальна, прогностична, методологічна, світоглядна), результативно становить довершену сукупність цього знання як раціонального та достовірного в контексті історично змінної наукової картини світу як її важлива складова і як добротний знанневий матеріал для пізнавальної творчості та експериментування в контексті певної культури;**

**це – ситуаційний вимір визначеності теорії**



**ТЕОРІЯ – це:**



**2** – спосіб актуалізації і трансформації соціального досвіду та духовних надбань, у тому числі й інформаційно-знаннєвий, в освоєнні і примноженні екзистенціалів чи святостей (добро, істина, правда, справедливість, любов, віра, творчість, доцільність, відповідальність тощо) і важливої вітакультурний канал інтенційного задіяння спроможностей людського розуму в якісно донині незвідане системне утворення – об'єктивно нове, більш достовірне й вичерпне, раціональне знання про об'єкти пізнання, конструювання, творення, що уможливило розпросторення окремого шляху екзистенціювання та розвитку людських сутнісних сил – *теоретизування*, тобто цілеспрямованої роботи у світі абстракцій, поняття, узагальнень, аналітики, ідеалізації і чистого мислення, котра й забезпечує обґрунтування чи спростування гіпотез, встановлення принципів і закономірностей, опрацювання оптимального набору понять-термінів і категорій для створення теоретичних схем і моделей, збагачення наукової картини світу;  
це – **мотиваційний вимір** визначеності теорії

**3** – особлива інтелектуальна сфера духовного виробництва суспільства і розумової праці, її результати (професійні науковці, комунікація, дискурси, тексти), фахові та інституційні утворення (лабораторії, центри, товариства, інститути, академії, спеціалізовані вчені ради тощо) і головний продукт – об'єктивно нове, системне та істинне *наукове знання*, яке охоплює сукупність ідей, поглядів, уявлень, тематизмів, концепцій, ученень про об'єктивну, суб'єктивну, віртуальну та можливі нематеріальні дійсності; *теоретична мислєдіяльність* протистоїть практиці як предметно-чуттєвій роботі-діяльності і водночас перебуває з нею в органічній єдності, адже сама являє собою окремих способів практикування – ідеальний тип буттєвої присутності людини у світі і модус самопрактукування науковця-мислителя, що удосконалюється за циклічно-вчинковою оргсхемою теоретизування як наступність чотирьох етапів у контексті символічного і семантичного збагачення існуючих культур: постановка проблеми – обґрунтування гіпотези – розробка концепції – створення теорії;  
це – **вчинково-діяльний вимір** визначеності теорії

Рис. 3. Виміри або модуси сутнісної визначеності теорії як інтегральної циклічно-вчинкової організованості наукового знання

*тичного світу*, де, по-перше, універсальність теорії як вищої форми організації знання постійно ставилася і ставиться під сумнів (починаючи від неокантіанців і продовжуючи феноменологами, а також особливо підтримана із крайніх критичних позицій із останньої третини ХХ століття постмодерністами); по-друге, часто невивиправдано ототожнювалася й подекуди синонімізується із концептуальною системою, науковою концепцією і навіть концептуальною схемою; по-третє, саме соціальне і гуманітарне знання та його дисциплінарна побудова, зважаючи на сутнісну відмінність від природно-наукового, характеризується необмеженою значеннєво-смысловістю, плюралістичністю; по-четверте, цьому знанню визначально властиві некумулятивність, рекурсивність, дискурсивність.

Беручи до уваги сутнісні характеристики і природні особливості соціогуманітарного знання, очевидно, що у цій метаметодологічній проблемній ситуації *теорія як інтегральне знання є формоутворення* є одним із найскладніших об'єктів циклічно і вчинково центрованої методологічної рефлексії. Проте в нашому досвіді застосування пропонованої нами методологічної оптики у єдності із дотриманням вимог принципу кватерності (див. [23, с. 182–209]) до оптимізації значеннєво-смыслового визначення *сутності* теорії (звісно, зважаючи на попередній об'єктивований тут зміст) дало змогу створити *авторську мислесхему*, що відображає зреалізування методологічної оргсхеми до витлумачення *теорії як циклічно-вчинкової організованості наукового знання* (рис. 3).

Тому перспективним є подальше метаметодологічне дослідження теорії як циклічно-вчинкової організованості раціональних знань у кількох рефлексивних аспектах-вимірах: реконструювання історичної генези теоретичної думки, обґрунтування онтологічного підґрунтя структури, функціонального поля, динаміки розвитку теорії; класифікації, суперництва і боротьби теорій; процедур вибору та доведення істинності теоретичних моделей і систем.

1. Абушенко В.Л. Теория / В.Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Совр. лит-р, 2001. – С. 1068–1069.

2. Академік В.А. Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.

3. Батыгин Г.С. Лекции по методологии социологического исследования : [учеб. для высш. уч. заведений] / Г.С. Батыгин. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 368 с.

4. Вахштайн В. Социология повседневности и теория фреймов / В. Вахштайн. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2011. – 336 с.

5. Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум / Пиамма Павловна Гайденко. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 528 с.

6. Гусельцева М.С. Антропологическая оптика в психологии и гуманитаристике / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С. 3–18.

6а. Гусельцева М.С. Позитивная социализация детей и подростков: методология и эмпирика : [монография] / Марина Сергеевна Гусельцева, Елена Ивановна Изотова. – М.: Смысл, 2016. – 320 с.

7. Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование) : [монография] / Марина Сергеевна Гусельцева. – М.: Акрополь, 2013. – 366 с.



8. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
9. Крымський С.Б. Научное знание и принципы его трансформации / Сергей Борисович Крымский. – К.: Наук. думка, 1974. – 207 с.
10. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 608 с.
11. Ласло Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие: Проблемы и перспективы / Э. Ласло // Вопросы истории естествознания и техники. – 1998. – №1. – С. 82–105.
12. Мамчур Е.А. Проблемы выбора теории / Е.А. Мамчур. – М.: Наука, 1975. – 232 с.
13. М’ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / Петро Андрійович М’ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
14. Новый словарь иншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом’як, А.А. Дем’янюк; за ред. Л.І. Шевченко. – К.: Арій, 2008. – 672 с.
15. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Искусство, 1991. – 588 с.
16. Поппер К. Логика и рост научного знания / Карл Поппер; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 392 с.
17. Прытков В.П. Теория / В.П. Прытков // Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М.: Акад. Проект, 2003. – С. 442–447.
- 17а. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
18. Рузавин Г.И. Научная теория. Логико-методологический анализ / Георгий Иванович Рузавин. – М.: Мысль, 1978. – 244 с.
19. Система сучасних методологій : [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т.1. – 314 с.; Т.2. – 344 с.; Т.3. – 400 с.; Т.4. – 388 с.
20. Стёпин В.С. Становление научной теории : [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 319 с.
21. Стёпин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция : [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
22. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.
23. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
24. Фурман А.В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.
25. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 34–49.
26. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 75–82.
27. Фурман А.В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2017. – №3/CLVI. Психологія. – С. 5–10.
28. Фурман А.В. Сутність гри як учинення : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
29. Фурман А.В. Теоретична модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2017. – №5/CXXI. Психологія. – С. 95–104.
30. Фурман А.В. Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменальної даності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2014. – №4. – С. 24–74.
31. Холлис Дж. Перевал в середине пути. Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни / Дж. Холлис; пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2008. – 350 с.
32. Швырёв В.С. Теория / В.С. Швырёв // Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Изд. “Сов. энци-я”, 1976. – Т.25. – С. 1289–1295.
33. Школы в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крёбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.
34. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.

# ІГРОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОБРИС

Олег ХАЙРУЛІН

*Змістом статті актуалізується проблематика життєдільності людини в сучасному світі невизначеності, чинники якої спроможні призводити до погіршення її соціального та психологічного благополуччя. Також визначаються наукові положення, залучення яких надає змогу розробити методологію життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності, встановити її відповідні принципи, підходи, форми, методи і засоби за вказаних умов. Зокрема, пропонується за основу такої методології використовувати теорію професійного методологування, системомислєдїяльнїсну методологію організації буття у проєкції на потенціал вчинкової психологічної парадигми і на концепт та інноваційну практику організаційно-діяльнїсної гри. Прикладним компонентом дослідження при цьому є розробка життєзреалізування суб'єкта в умовах невизначеності.*

**Ключові слова:** невизначеність, світ VUCA, прагматизм, професійне методологування, модель життєдіяльності суб'єкта, гра, рефлексія, вчинок, СМД-методологія, організаційно-діяльнїсна гра, технологія ігрового моделювання.

*“Totus mundus agit histrionem”, тобто  
“Увесь світ грає”  
(латинське прислів'я).*

*“Гра – це концентроване життя”  
(Г. П. Щедровицький).*

**Актуальність і головна ідея дослідження.** Українська національна історія переживає складні часи. Здебільшого це обумовлено наявним перебігом світових соціальних, економічних та політичних процесів, що кваліфікуються сучасними дослідниками як життєдіяльність в умовах невизначеності [1–7].

Підсумком ХХ сторіччя став не лише розпад Радянського Союзу, а й поступові та суттєві зміни геополітичного облаштування сучасного світоустрою, феномен яких узагальнюється поняттям “світ VUCA” (VUCA-

world) або простір існування з домінуючими ознаками Неврівноваженості (Volatility), Мінливості (Uncertainty), Складності (Complexity) та Невизначеності (Ambiguity) [1–3].

Наукові розвідки стосовно особливостей та способів існування у “світі невизначеності”, як відомо, розпочалися американськими військовими дослідженнями, які у часі співпали із завершенням Другої світової війни, початком “холодної війни” та інтенсифікувалися наприкінці ХХ століття.

Розпад Радянського Союзу призвів до появи багатостороннього глобального світоустрою, в якому поступово й виразно зростали роль та значення стратегій асиметричних впливів, що вилились у концепцію “гібридної” або “проксі-війни” (proximity warfare). Сьогодні такі впливи характеризуються підвищеною активністю недержавних економічних та політичних угруповань, появою та активністю нових засобів досягнення економічних і військово-політичних переваг та цілей, як приклад – інформаційної війни, кібер-загроз і кібер-нападів без явного авторства, нових та неконвенційних видів силових засобів і дій (щонайперше мовиться про використання незаконних збройних формувань, приватних збройних структур та ін.) [1–4].

Традиційні й звичні засоби контролю та впливу, які були відносно ефективними у минулому, сьогодні не спрацьовують. Загрозливими свідченнями цього стали жакливі терористичні атаки 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку, глобальна фінансова криза 2008-2009 років, активні регіональні конфлікти. Тому концепт “світу невизначеності” був обраний стратегічними світовими лідерами та науковцями для опису хаотичного, бурхливого й такого, що стрімко змінюється, середовища, яке стало “новою нормою” [1–4; 6].

Ситуації невизначеності є обставина дефіциту готових варіантів рішення та шаблонних альтернатив поведінки. Доцільно наближатися до локалізації та розуміння поняття невизначеності через її діапазон від невідомого, хаотичного, невпевненого, незрозумілого, випадкового, умовного, відносного, складного, тяжіння до збурень, двозначності, неясності, суперечливості, багаточисельності, множинності позначень на одному полюсі та до встановлення, очевидності, закономірності, упорядкованості, впевненості, зрозумілості, передбачуваності, простоти, усталеності, однозначності, ясності, відсутності протиріч – на іншому [1; 2; 5–8].

Д. Канеман – єдиний із психологів, який у співавторстві з А. Тверські був номінований та отримав у 2002 році Нобелівську премію, вважає невизначеність явищем, “якому повинні бути готовими протистояти всі форми життя. На всіх рівнях біологічної складності існує невизначеність, що пов’язана із значенням знаку або стимулу, а також з можливими наслідками дій. На всіх рівнях дія повинна бути здійсненою до того моменту, коли невизначеність не вирішиться, та має бути досягнутий прийнятний баланс з-поміж високим рівнем специфічної готовності до подій, що напевно відбудуться, та загальною здатністю адекватно реагувати, коли відбувається щось неочікуване” [5].

Ф. Найт став першим із дослідників, зокрема економічного напрямку, хто зробив перший внесок до сучасної теорії “ризиків та невизначеності”. У своїй роботі 1921 року “Ризик, невизначеність та прибуток” він зазначав, що придатна до вимірювання невизначеність або, власне, ризик, настільки відрізняється від такої, що не може бути вимірюваною, що сутнісно взагалі не становить невизначеності [8].

За Ф. Найтом, краще за все невизначеність можливо уявляти у зв’язку з винесенням судження або формуванням думки з приводу майбутнього розвитку подій. У подальшому, якщо відомо про розподіл різних вірогідних результатів у певній групі випадків, то є цілком можливим позбавитися від будь-якої реальної невизначеності шляхом згрупування та поєднання випадків [8]. Таким чином цей дослідник визначає ризик як невизначеність, яку можливо вимірювати кількісно.

Реальність існування у “світі невизначеності”, тобто у світі швидких змін і нестабільності, об’єктивно викликає суттєві та часто неочікувані зміни й деформації у різних сферах життєдіяльності індивіда, що, своєю чергою, не може не позначатися на його стані та діяльності. Життєздатність, благополуччя, якість життя та соціальної активності особи сьогодні безпосередньо залежать від її здатності долати вплив невизначеності, справлятися з нею, а за можливістю – використовувати її умови та чинники для досягнення власної мети. Саме у процесі взаємодії з невизначеністю людина осягає та опановує сенс буття, розуміє світ та себе, йде до своєї мети, реалізуючи сенс свого життя.

**Головна концептуальна ідея** дослідження полягає у тому, що сучасні умови життя групових і масових суб’єктів, які характеризуються суттєвим впливом невизначеності, актуалізують і загострюють нагальність наукового встановлення принципів, форм, методів, засобів, умов та механізмів життєздійснення людини за наявних умов і норм повсякдення. Зі свого боку, сучасні виклики та ризики буття вимагають від психологічної науки розробки на основі існуючого наукового досвіду обґрунтованих моделей продуктивної життєдіяльності суб’єкта в умовах тотального впливу невизначеності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для розвідок у царині психологічної проблематики життєдіяльності людини в умовах невизначеності ключовою класичною філософською основою, на нашу думку, доцільно обрати *філософію прагматизму* (грецьк. прагма – справа, дія, учинення) – вчення, що визначає дію, цілеспрямовану діяльність як центральну, таку, що розкриває властивості людської сутності, чинника [9].

Прагматизм як поняття з’явилося у науковому вжитку завдяки статті Чарльса Пірса (1839–1914 роки) “Як зробити наші ідеї ясними”, що вийшла номером журналу “Popular Science Monthly” за 1878 рік і стала провісником формування та розвитку цього філософського вчення. Пірс, зокрема, вказував, що “наші переконання – фактично суть правила для дій, ...для того щоб

з'ясувати смисл будь-якого твердження, ми повинні лише визначити той спосіб дії, який воно є спроможним викликати: у цьому способі дії й полягає для нас усе значення даного твердження. В основі всіх відмінностей, що знаходяться нами поміж нашими ж думками – навіть найтоншої та тендітної властивості – перебуває наступний конкретний факт: жодне з них не є настільки тонким, щоб проявлятися будь-як інакше, аніж у вигляді певної можливої відмінності у сфері практики. Тому, щоб досягти повної ясності у наших думках про будь-який предмет, ми повинні тільки роздивитися, які практичні наслідки містяться у цьому предметі, або яких можемо очікувати від нього відчуттів і до якого типу реакцій зі своєї сторони треба підготуватися” [10].

Продовжуючи висновки Ч. Пірса, його послідовник та один із засновників наукової психології В. Джемс із далекого 1906 року вказує нам точку входу в проблематику дій у невизначеності, зокрема, наступною цитатою: “... В індивіда вже існує запас старих ідей, але випадково він наштовхується на новий досвід, що вносить до їх середовища елемент бродіння. Наприклад, хтось суперечить цим ідеям або ж сам у хвилину роздумів знаходить, що вони є суперечливими одна одній, або ж дізнається про факти, з якими вони не узгоджуються, або в нього виникають бажання, яких вони не спроможні задовольнити... Він пробує змінити спочатку одну ідею, потім іншу, доки, нарешті, у нього не виблисне якась нова думка..., яка є наче посередником із поміж старим й новим досвідом, доволі успішно поєднуючи їх між собою” [10]. І така думка, у максимальному поєднанні з практичною відповідністю можливостей її суб'єкта, умов, намірів і моделей його дій, його гнучкості й водночас наполегливості, стає актом його життєдіяльності [Там само].

У ХХ столітті філософська спадщина прагматизму втілилась у постулатах психології діяльності та психології вчинку – фундаментальних наукових просторах, у яких успішно вирішуються сучасні актуальні проблеми життє-активності Людини і які, незважаючи на значний накопичений теоретичний матеріал, не втратили, а лише зміцнили зв'язок із життям, не перетворились у колекції умоглядних дискурсів, а стали засадовими у вирішенні сучасних цивілізаційних викликів.

Проблематиці життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності було присвячено низку досліджень В.О. Лефевра, який у 60-ті роки ХХ сторіччя увів у науковий ужиток поняття “рефлексивної системи” та “рефлексивного управління”, що у подальшому вирішально вплинули на парадигму вивчення складних соціально-культурних об'єктів. За концепцією цього відомого філософа, рефлексивні процеси входять до всіх механізмів регуляції функціонування будь-яких систем, зумовлюючи оптимізацію їхньої активності, що нами вважається важливим та визначальним для обґрунтування технології життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

В. О. Лефевр вважає, що рефлексія – це передусім здатність зайняти позицію дослідника стосовно як самого себе, так й іншої людини, її дій та думок. Він є автором *рефлексивно-інтенційної моделі суб'єкта* (RISM), що

відображає його внутрішній світ та поведінку під час взаємодії з двома відмінними об'єктами. Пропонована модель передбачає та враховує два аспекти активності суб'єкта: утилітарний (пов'язаний з вигідною для себе у практичному сенсі поведінкою) та доонтологічний (пов'язаний з ідеалістичною поведінкою). При цьому моральна орієнтація альтернатив може не співпадати з їх утилітарною оцінкою. Вказані аспекти пов'язуються через активну модель у єдиний процес генерування поведінки людини [11; 12].

Змістом зазначеної моделі припускається, що суб'єкт у процесі здійснення особистого вибору, як правило, знаходиться у стані невизначеності, що може бути умістовлено розподілом вірогідностей вибору ним різних альтернатив. Зазначається, що здатність зреалізувати вибір альтернатив із фіксованими вірогідностями свідчить про його високий рівень особистісного розвитку [11].

В. Є. Лепський, послідовник наукової спадщини В. О. Лефевра, розвиваючи суб'єктно зорієнтований підхід до життєдіяльності, зазначає, що легалізація діяльності суб'єкта здійснюється через рефлексію та завдяки рефлексії. Кожний суб'єкт рефлексує середовище, себе самого та інших суб'єктів індивідуально, інтерпретуючи та переводячи їх у власну реальність по-своєму, що є формою уявного, ідеального буття. Відтак рефлексія моделює реальність, перетворюючи її в уявну (рос. – воображаемую). Тільки з появою суб'єктів виникають реальності як суб'єктивні форми уявного буття. За висновками В. Є. Лепського, суб'єктивна позиція — це “рефлексивний майданчик, що обладнаний мовленнєвими засобами для усвідомлення і структурування реальності самого себе та своєї діяльності” [13].

Підсумовуючи наведене, логічним вважається висновок про те, що окреслені обставини викликають своєчасність пошуку підґрунтя для побудови прийнятної та релевантної концепції життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності. Таким підґрунтям, на наше переконання, є *концепція гри як психічної імітаційно-вчинкової діяльності та поведінки суб'єкта*.

Гра завжди була цікавим об'єктом людських міркувань і наукових досліджень. Одним із перших мислителів, який ініціював вивчення гри як феномену був Геракліт Ефеський (554–483 роки до н. е.). За його міркуваннями, природа і життя є *griphos* – загадка, а людина повинна її розгадувати, стаючи подібною до “хлопчика, котрий грається, рухаючи шашки” [14].

Давньогрецький філософ Платон (427–347 роки до н. е.) визначав людину як “вигадану іграшку Бога, і це стало найкращим її призначенням”. На переконання цього геніального філософа, всі люди покликані жити, “граючи у прекрасні ігри”. Він водночас указує на сакральність явища гри: “Треба проводити життя у грі, граючи у певні ігри ..., щоб отримати прихильність богів та відбити ворогів”, а також підкреслює розвивальну функцію гри: “Людина, яка прагне стати достойною у будь-якій справі, повинна з ранніх літ вправлятися, то бавлячись, то всерйоз, у всьому, що того стосується” (див. [14]).

XIX та XX століття подарували світові чисельну кількість наукових розвідок явища гри. Дослідження Ф. Шиллера, Г. Спенсера, К. Гросса, В. Вундта,

Й. Гейзінги, Л. Витгенштайна, Х.-Г. Гадамера, О. Фінка, Р. Кайюа, Г. П. Щедровицького, А. В. Фурмана та інших філософів заклали змістовні філософсько-теоретичні підвалини для сучасних прикладних розробок проблематики гри. Воднораз розмаїття парадигм та наукових підходів, центром яких став феномен гри, лише підкреслює його складність як наукового об'єкта пізнання, конструювання, емпіричного вивчення.

Більшість досліджень гри стосувалась наукової інституціоналізації цього явища та переважно зосереджувалась у царині або сприйняття гри як філософського, загальнокультурного феномену, або як засобу соціалізації дітей і підлітків. Результатом цього, на нашу думку, став певний, за невеликим виключенням, дефіцит здобутків, які було б можливо застосовувати безпосередньо на практиці бодай у вигляді прикладних релевантних моделей в аспекті їх універсального використання. До такого висновку доходимо й стосовно науково-психологічної сфери пізнання.

Герберт Спенсер (1820–1903 роки) вперше привніс у розуміння гри еволюційний підхід, зосереджуючись на тому, що суспільний розвиток відбувається від нижчого до вищого, що є характерним для живої природи. Аналізуючи ігри вищих тварин щодо їх тотожності іграм людини, він установив притаманну іграм функцію вправи. У праці “Основні начала” (1880) Спенсер визначив гру як “таку саму штучну вправу сил, які, внаслідок нестачі для них природного відтворення, настільки готова до розрядження, що шукає собі реалізацію у вигаданих діяльностях” [14].

Початок сучасних прикладних досліджень феномену гри пов'язується з дослідженнями Й. Гейзінги, О. Фінка та Р. Кайюа [16–18]. Зокрема, Йохан Гейзінга вважав, що “людська культура виникає і розгортається у грі, як гра”. “Гра старша за культуру”, – стверджував він, пропонуючи таке визначення гри як феномену культури: гра є добровільна дія або заняття, здійснене всередині встановлених меж місця і часу за добровільно прийнятими, але абсолютно обов'язковими правилами з метою, що наявна в ньому самому, супроводжуване почуттям напруження і радості, а також свідомістю “іншого буття”, відмінного від буденного [16].

Феноменологічною концепцією Ойгена Фінка гра визначається як “виняткова спроможність людського буття”, оскільки “лише суще, в кінцевому підсумку віднесене до всеохоплювального універсуму й при цьому перебуває у проміжку з-поміж дійсністю та можливістю, існує у грі” [17]. Водночас гра – це “імпульсивне, таке, що відбувається спонтанно, звершення, окрилене дійство, подібне руху буття у самому собі”. Однак ігрове дійство не співпадає із звичайним дійством, оскільки відмінне від життя, спрямованого на досягнення кращого, коли “будь-яке добре теперішнє ми приносимо у жертву невідомому “кращому” майбутньому”, гра позбавлена будь-якої мети, “її мета та сенс – у ній самій” [Там само].

Загалом у теорії О. Фінка гра є одним із основних онтичних феноменів людського буття, до яких ним також відносяться смерть, праця, владарю-

вання і любов, та які одночасно є і способом самого буття, і способом розуміння буття. Серед них лише гра володіє особливим та унікальним статусом, оскільки спроможна охопити всі інші чотири онтичні елементи, перетворюючи їх у нові та незвичні сутності людської уяви, надаючи тим самим людині перспективу й можливість самоспоглядання, самоусвідомлення, самовизначення і саморефлексії [17].

Роже Кайуа запропоновано загальну класифікацію гри як екзистенційної та онтофеноменальної сутності у вигляді чотирьох її фундаментальних видів: 1. Випадковий жереб, *Alea* (лат. – “гра у кості”); 2. Імітація, *Mimicry* (лат. – “наслідування, імітація”); 3. Умлівання, *Ilinx* (грецьк. – “вирва, вир”, тут у значенні: “умлівання”) та 4. Змагання, *Agon* (грецьк. – “суперництво, змагання”) [18].

К. Е. Фабрі, продовжуючи висновки Г. Спенсера, вважає, що у грі шліфуються успадковані форми поведінки, які у подальшому постають перед судом природного відбору. Гра своєю сутністю створює найбільші можливості для необмеженого прояву індивідуальної трансформації організму, тим самим сприяючи накопиченню досвіду вчинення за зміни умов існування певного біологічного виду [14; 15].

Загальним висновком досліджень гри у першій половині ХХ століття визначається, що вся культура людства є ігровою, а гра виявляється набагато старішою, ніж сама культура. Гра позиціонується як вільне та надлишкове діяння, котре не ідентичне “буденному”, “звичному” в життєдіяльності. Увласнюючи свій хронотип<sup>1</sup> та хронотоп<sup>2</sup>, вона відбувається за правилами, приносить задоволення у чітко організованому та окресленому Часі та Просторі, і тому у просторі Свідомості виникає як культурно-історична Універсалія, тобто як самовідтворювальна діяльнісна послідовність, якою пронизуються як різновиди гри, всі явища культури та цивілізації, визначається мистецтво, правові відносини (юриспруденція), політика, дозволя, спорт та розваги [16–19].

Аналіз ігрової діяльності як соціально-психологічного феномену надано у працях Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Д. Б. Ельконіна та інших основоположників психології діяльності. Вказаними вченими були отримані фундаментальні наукові здобутки щодо виникнення та розвитку гри у процесі виховання, запропоновані її структурні психологічні компоненти, проаналізовано її вплив на психічний розвиток дітей шкільного віку, визначено зміст дитячих ігор, що пов’язаний із імітуванням реальної людської діяльності.

Завдяки пошукуванням К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, О. В. Запорожця, В. О. Сухомлинського, С. А. Шмакова, С. Л. Новосолової, О. С. Газмана, В. П. Мухомельця та ін. прикладні аспекти феномену гри здобули свій розвиток у психолого-педагогічній науці. Скажімо, за висновком А. С. Макаренка виховання майбутнього діяча відбувається передусім у грі [20]. В доповнення до цього С. А. Шмаков визначає гру як простір самовиховання та



вважає, що вся виховна сутність ігрової діяльності знаходить віддуння у правилах: “Правила у грі є правила дитини для самої себе, правила внутрішнього самообмеження та самовизначення” [21]. Причому гра – це багатофункціональне утворення, вона “розвиває, виховує, соціалізує, розважає, надає відпочинок, пародіює, іронізує, сміється, публічно демонструє відносність соціальних статусів та позицій”. Її слушно визначати як перший ступінь пізнання світу [Там само].

Окремий кластер досліджень феномену гри займають дослідження у царині “економічної поведінки” – міждисциплінарної для вітчизняної науки галузі наукових знань, що уособлює собою соціально-економічний напрям та підрозділ “теорії ігор” [22–24]. Теорія ігор – це сукупність математичних моделей для прийняття оптимальних рішень в умовах конфлікту [23]; розділ прикладної математики, який досліджує моделі прийняття рішень в умовах неспівпадіння інтересів сторін (гравців) [24]. Саме феномен невизначеності став тим “полотном”, на якому теорія ігор витинає свої чарівні “візерунки” математичних викладок, що стали закономірностями розвитку, щонайперше економічної та військової прикладної теорії.

Концепції “рівноваги” Дж. Неша, “фокальної точки” Т. Шелінга, “проспективна теорія” А. Тверські та Д. Канемана [5], концепція “екологічного підходу” Г. Гігеренцера [25], низка інших теорій своїм змістом та спрямованістю відкривають просторово розлогі горизонти для психологічних досліджень у предметі *ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності*, займають своє особливе місце серед їх методологічних засновків.

Низка сучасних психологічних досліджень із проблематики життєдіяльності в умовах невизначеності присвячена аспектам “подолання суб’єктивної невизначеності”, “толерантності до невизначеності” та “психології ризику” [5; 13; 22; 26; 27]. Так, О. К. Тихомировим отримано ґрунтовний науковий доробок з вивчення суб’єкта мислення як джерела активності у подоланні суб’єктивної невизначеності [26]. Т. В. Корніловою розроблено теорію психологічної регуляції прийняття рішень в умовах невизначеності [27]. В доповнення до цього чималу кількість наукових пошукувань присвячено змісту, структурі та ролі у різних аспектах життєдіяльності суб’єкта “толерантності до невизначеності” (Е. Frenkel-Brunswik, S. Budner, S. Bochner, Т. В. Корнілова та ін.).

Вітчизняна психологічна наука знаходиться у центрі сучасних наукових мейнстримів дослідження психологічних аспектів життєдіяльності людини. І який би дивний або спекулятивний вигляд не мав наш дискурс, усе ж логічним продовженням та втіленням теорії прагматизму Ч. Пірса та В. Джемса, на наше переконання, є наукова спадщина українського вченого, фундатора *психософії вчинку* В. А. Роменця та його послідовників, авторів самостійних та завершених суб’єктно-вчинкової парадигми В. О. Татенка і теорії особистісного життєконструювання Т. М. Титаренко [28–32], а також окресленого в останні роки *циклічно-вчинкового підходу* в методології соціогуманітарної науки А. В. Фурмана [32; 34; 38].

В основу сприйняття, аналізу та моделювання життєдіяльності суб'єкта в сучасних умовах нами закладається обґрунтована В. А. Роменцем *логіко-канонічна структура вчинку*, який постає у функціональній організованості “способу особистісного існування людини у світі” [28], “реального сполучника між психологією та різними аспектами людської культури” [29]. Обґрунтовуючи власну *вчинкову оргсхему* психологічного пізнання, В. А. Роменець зауважує: “Будь-який психічний стан чи процес, риса чи якість людини у своєму функціонуванні і розвитку тяжіють до одного з визначень учинку, а сама вона прагне утвердитись у ролі його суб'єкта. Тому і кожна психологічна система може бути вичерпно проаналізована й усебічно сутнісно оцінена як перспективна залежно від того, наскільки вона вибудовує себе, орієнтуючись на вчинкову логіку людської активності” [28].

В. А. Роменцем запропонована субстанційна, базова структура будь-якого акту життєдіяльності суб'єкта як універсальна структура кожного його *вчинку*: “Психологічна картина звершення вчинку починається з надання значення феноменам матеріального світу. Це – ситуація. Значення, надане феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, є мотивацією вчинку. Акт перетворення феномена з тим, щоб він відповідав ідеальному моменту мотивації, становить сам вчинковий акт” [28]. Четвертий компонент у структурі вчинку – післядія, головний зміст якої – “усвідомлення людиною свого вчинку і його наслідків для себе та інших. Дію завершено, але вчинок ще не завершується, зауважує В.А. Роменець” [30]; на етапі післядії “підсумок зробленого стає основою нових кроків уперед” [31]. Фактично такий підхід еволюційно розвиває, органічно імплементує у реальну людську екзистенцію, наповнює програмним психологічним змістом концепти прагматизму, про які йшлося вище, закладає надійний методологічний фундамент для розвідок гри як форми учинкової діяльності, буття особистості.

В. О. Татенко, провідний представник школи В. А. Роменця, приділив особливу увагу розробці *суб'єктно-вчинкової парадигми* аналізу категорії суб'єкта в психологічній науці. У його трактуванні стати суб'єктом означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти й могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні та природні закони світобудови [28]. Ця парадигма розглядає людину онтологічно – як суб'єкта, автора і виконавця власного психологічного проекту. Вона як свідомо особистість сама обирає своє буття і входить у нього з реальною можливістю (потенцією) та напруженою спрямованістю (інтенцією) стати справжньою людиною й ніким іншим [Там само].

Теорія особистісного життєконструювання Т. М. Титаренко ґрунтується на припущенні, що життєвий світ людини перетворюється мірою поглиблення її суб'єктності, внаслідок самопородження нових видів її відношення до себе й навколишньої дійсності. “Шлях до справжньої суб'єктності у

створенні себе і свого життєвого шляху, – зауважує вчена, – має єдиний напрямок, який полягає у здобутті справжньої автономії та свободи” [32].

Будь-яка наукова розвідка претендує стати прагматичною і новаторською. Тому для нарощування своєї майбутньої унікальної предметної та прикладної релевантності вона повинна вибудовувати свою власну архітектуру на основі надійної методології.

Необхідне універсальне методологічне підґрунтя для здійснення наукових досліджень закладено школою професійного методологування А. В. Фурмана [33; 34]. Не вдаючись у глибину, висоти та обшири вивреного та верифікованого надбання вказаної школи засвідчимо, що прикладне заглиблення у його зміст дарує та надає будь-якому дослідженню ознак предметної рекурсивності та фрактальності у діапазоні від стрункої теорії до її інструментального застосування за методологічним призначенням.

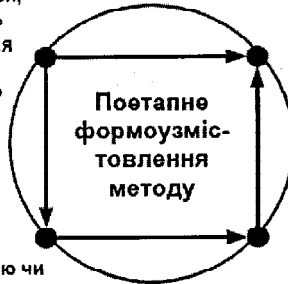
Крім того, виходячи з актуальної проблематики нашого дослідження зміст методологування (за концепцією А. В. Фурмана) становить ще й основу фактичної, “агрегатної” складової життєдіяльності суб’єкта. Skorиставшись логікою вказаного методологування, суб’єкт отримує свій *екзистенційний метод* – струнку ментальну “оболонку” для власних рефлексій, особистих стратегій, прикладних гіпотез, ситуативних моделювань та остаточних вчинків, тобто – для власного реального буття. Тому рекурсивно та риторично зауважимо: А чим, як не прагматичним методологуванням, є наукова розвідка, якщо у її основі не знаходяться особистісні інтенції дослідника як суб’єкта своєї спонтанної екзистенційності, власного життєздійснення. Закономірно, що циклічно-вчинкова логіка поетапного формоузмистовлення методу з перших “кроків” надає науковому пошуку параметри його оптимальної прагматичності (див. *рис. 1*).

Виходячи із категорійного поняття “методологія”, принаймні так як вона осмислена школою професійного методологування А. В. Фурмана [33; 34], наше наукове дослідження повинно відповідати чільній низці вимог. Спочатку процитуємо визначення: “методологія (давньогрец. *μεθοδος* – “шлях через”, “простежування”, “дослідження” і *λογος* – “слово”, “смісл”, “вчення”) – це:

1) вчення про принципи, способи і засоби конструювання, організації, узмістовлення та здійснення теоретичної і практичної діяльності, соціальних та особистісних учинків людини, що виявляє й нормативно поширює структуру, логічну організацію, раціональні правила і нормативи їх здійснення залежно від досліджуваного предмета чи перетворюваного об’єкта, проблемного поля і цілей пошукування, рівня психодуховного розвитку і технологічності мислення суб’єкта та вітакультурного контексту його життєдіяльності;

2) система раціональних знань про методи, способи, форми і засоби мислення, діяльності, вчинення, про правила, норми та інструменти філософського, мистецького, наукового, прикладного та ситуаційного

**1 – ситуаційний етап:** умови, ресурси і засоби, що будуть задіяні під час зrealізування методу, та проспективна рефлексія їх повновагомого використання



**2 – мотиваційний етап:** внутрішньо прийнята особою чи групою до зrealізування процедурна схема чи модель діяльності, вчинення як оптимальна послідовність прийомів та операцій

**4 – післядійовий етап:** підсумкова рефлексія успішності та ефективності зrealізування методу як способу-шляху виконаної мислєдїяльності за певних умов, на окремому матеріалі та з використанням конкретних ресурсів і засобів

**3 – вчинково-дійовий етап:** система прийомів та операцій, котрі реально здійснюються на матеріалі предметно-змістового наповнення конкретного методу як способу чи шляху діяння за певних обставин

*Рис. 1. Циклічно-вчинкова логіка поетапного формозмістовлення методу (за А. В. Фурманом) [34. с. 50]*

методологування, актуалізація й усвідомлене використання якої уможливує проблематизацію (перетворення соціокультурних явищ у предмет рефлексивного осмислення і раціонального аналізу), нормування (методологічна робота, здійснювана за зразком, принципами і правилами й у певному порядку мислєдїяння), програмування (цілеспрямоване узмістовлення певного образу, взірця дій, який за допомогою нормативного тексту вказує, як особа має здійснювати власну мислєдїяльність), проектування (нормотворча діяльність, котра описує процес, проміжні етапи та кінцевий результат його перебігу, що містить передбачуване уявлення про завершальний вислід, продукт або плід праці) і творення знаків, схем, норм, приписів, проєктів, понять, категорій, рефлексивного знання, а тому розширює значеннєво-сміслові горизонти свідомості суб'єкта;

3) особлива форма пізнання, критики, творення і рефлексії, формозмістовне наповнення якої становить сукупність принципів і підходів, законів і закономірностей, теорій і концепцій, категорій і понять, схем і моделей здійснення мисленнєво збагаченої діяльності на будь-який об'єкт та предмет, що уможливує визначення стратегії й оптимальної тактики будь-якого (від філософського до буденного) пошуку, виявлення динаміки пізнавальних проблем розвитку, осмислення особливостей спричинення у використанні інтелектуальних засобів, обґрунтування змін у поняттях, конструювання оновлених форм буття ;

4) окремий світ методологічного мислення і багаторівневого методологування, який у доповнення до інших світів характеризується: субстанційністю мислення; штучністю, технічністю в опозиції до натуральності світу природно-

наукового; критичністю у відношенні до існуючої людської культури та безперервним оновленням методологічного ставлення до неї; рефлексивністю, котра становить сутність методологічного, філософського мислення; практичністю (прагматичністю); ситуаційністю проживання шляху особистісного розвитку людини; когнітивністю; окультуреною змістовністю” [34, с. 47–48].

Такий підхід до конструювання світу методології узагальнює до універсальних та базових вимоги імплементації в науковому дослідженні та в засновках організації життєдіяльності суб’єкта її чотири сторони, якими в нашому дослідженні є [Там само]:

1. Окреме вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності.

2. Специфічна система раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування.

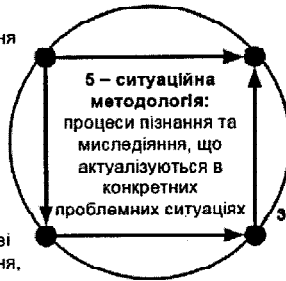
3. Особлива сфера мислєдіяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення, через котрі задається у людській свідомості світ і які спричиняють формування та розвиток методологічного мислення як його нової універсальної форми, що уможлиблює не лише розширення світогляду, а й діяльнісно-вчинкове світоволодіння.

4. Персоніфікований спосіб життя, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення, що циркулюють ситуаційно щораз заново від проблематизації до проектування і назад; а оскільки методологія у цьому разі - це завжди окремішне складне практичне мистецтво мислєзреалізування особистості, групи чи колективу, то потрібен, по-перше, живий взірєць, тобто носій цього інтелектуального мистецтва, по-друге, окремо сконструйований рефлексивний часопростір, який би сприяв підтримці та вирощуванню потоку думок, котрі виникають на переходах від смислового (об’єктно-змістового) обговорення до формальних конструкцій – знаків, схем, знань, об’єктів, по-третє, безпосередня, майже безперервна, інтенсивна мислєдіяльність імітаційно-вчинкового (семинарського, клубного, оргуправлінського тощо) характеру.

Окрім виголошеного, школою професійного методологування А. В. Фурмана вибудована загальнометодологічна “вертикаль” (рис. 2), що зумовлює та забезпечує очевидні спадкоємність й рекурсивність усіх її рівнів, логіку взаємодії елементів у діапазоні від загального до окремого. При цьому зауважимо, що 4-ий та 5-ий рівні “вертикалі” у периметрі та предметі нашого дослідження об’єктивно набувають сталої бінарності: “першою гілкою” є продовження (від 1-го) шляху вирішення наукової проблеми ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта, “другою гілкою” – власне предмет дослідження (4-ий рівень для суб’єкта), включаючи практичні моделі вчинкової активності особи в умовах реальних ситуацій (для суб’єкта це 5-ий рівень, або рівень фактичної, “агрегатної” складової життєдіяльності) [33; 34].

**1 – філософська методологія:** різні філософські системи і будь-яке цілісне філософське знання, у т.ч. принципи пізнання і категорійний лад науки, а також найфундаментальніші передумови та орієнтири досконалої змістовної діяльності

**2 – загальнонаукова методологія:** загальнонаукові принципи і форми дослідження, способи пізнання явищ об'єктивної дійсності; також як змістові загальнонаукові концепції, так і формальні розробки й теорії, пов'язані з розв'язанням широкого кола методологічних завдань



**4 – конкретно-тематична або спеціалізована методологія:** методика і техніка дослідження з окремої теми чи проблеми, тобто набір методик і процедур, що забезпечує отримання одноманітного і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після котрої він може долучатися до масиву наявного знання

**3 – конкретно-наукова або спеціальна методологія:** сукупність відповідних принципів, методів, прийомів дослідження і процедур, що застосовуються в тій чи іншій науці чи окремій науковій дисципліні (фізика, хімія, соціологія, психологія тощо), а також нормативи і приписи, методи і методики чітко упредметненої науково-дослідницької діяльності

Рис. 2.

*Рівні організації методології як сфери аналізу та здійснення мислення, діяльності, мислєдїяльності та професійного методологування (за А. В. Фурманом) [34. с. 54]*

Отже, окреслені чотири сторони чи засадничі сегменти світу методології становлять методологічне джерело для розвитку *дискурсу ігрового моделювання* життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності у повноцінне верифіковане дослідження, забезпечують предметну наступність та рекурсивність усіх рівнів та компонентів узмістовлення – від загальнотеоретичного до прикладного, суто практико вчинкового.

Особливе місце у дослідженнях феномену гри як форми та інтегрального засобу життєдіяльності людини у сучасному світі займає науковий здобуток Г. П. Щедровицького – автора системомислєдїяльнісної методології та розробника складного методу інтелектуально-комунікативного трактування, що отримав назву “організаційно-діяльнісна гра” [35–38]. За його висновками, “поняття гри є потрібним усім, хто бажає грати, у якій би ролі вони не передбачали виступати – у ролі організатора гри або просто гравця. Навіть якщо людина побоюється, що її будуть залучати до гри проти волі, їй також треба знати, що це, для того щоб виміряти всю міру небезпеки, наслідків, відповідальності та ін.” [35].

Вочевидь Г. П. Щедровицький, розвиваючи у прикладному аспекті позитивістські висновки Г. Спенсера та засади теорії прагматизму Ч. Пірса й В. Джемса, вбачає основою ігрового формату життєдіяльності людини *системомислєдїяльнісну методологію організації буття*: “... гра є практикою методології особливого типу – системомислєдїяльнісної

методології. Ця СМД-методологія дозволяє здійснювати проблематизацію, формувати проблеми, а не брати їх з історії, та вирішувати їх. Проте виявляється, що думка без практики неймовірно обмежена, вона вичерпується. І гра є практика цієї СМД-методології. Це – практична перевірка. Вам можуть приходити у голову будь-які фантазії, але тепер реалізуйте їх” [35].

Саме Г. П. Щедровицьким була запропонована та науково верифікована форма мислєдїяльностї та метод розв’язання складних комплексних проблем – організаційно-дїяльнїсна гра, що охоплювала п’ять складових: а) комплексної проблемної ситуації у певній сферї людської дїяльностї; б) комунікативно-дїяльнїсної імітації даної сфери; в) конкретної проблемної ситуації в міжпрофесійному колективі, що безпосередньо пов’язана із розв’язанням цієї проблеми; г) активної проблематизації предметно-професійних способів і засобів мислєдїяльностї; д) проєктивного програмування колективної мислєдїяльностї за нормами і рамковими умовами її загальної методологічної схеми [35–38].

Архітектоніка “організаційно-дїяльнїсної гри” Г. П. Щедровицького головним чином передбачає та зорїєнтована на колективну, групову мислєкомунікативну дїяльнїсть. Воднораз вважаємо за доцїльне сприймати її як ключову методологічну основу встановлення індивідуального формату ігрового моделювання життєдїяльностї суб’єкта в умовах невизначеностї.

Фундаментально розвиває, продовжує та предметно уточнює канонічну спадщину В. А. Роменця та Г. П. Щедровицького у контексті феномену гри дослідницький доробок авторського колективу на чолї із проф. А. В. Фурманом [19; 37; 38]. Наукові здобутки та актуальні розвідки його наукової школи наповнюють новим змістом дискурс про те, що гра несе у собі вирішальну цивілізаційну та культуuroстворювальну функції у всіх сферах людської повсякденностї та історії Людства в цілому.

Програмно сприймаються такі висновки А. В. Фурмана: “У філософському дискурсі останнього 50–70-ліття гра... тлумачиться як основа людського співжиття, що визначає рамки слїдування добровільно встановленим правилам і втихомирює стихію пристрастей (Й. Гейзінга), форма існування людської свободи (П. Сартр), вище прагнення-заповзяття, що доступне повною мірою тільки елітї (Х. Ортега-і-Гасет), самоцінна дїяльнїсть, здатна залучити індивіда у свою орбіту як “перевершуюча його дїйсність” (Г. Гадамер), “мова трансценденції”, можливість, яка відкриває себе свободї людського вчинку (М. Гайдеггер), основний спосіб людського спілкування із можливим (О. Фінк), можливість перебороти власні обмеженість і скутість, динамічне виявлення повноти особистої екзистенції (Р. Кайюа), “подія, яка ліквідує із якоїсь точки світу тавро насилля” (К. Б. Сїгов) та багато інших” [19].

Авторський колектив під проводом А. В. Фурмана зосереджує фокус власних досліджень на розвитку теорії організаційно-дїяльнїсної гри. У підґрунтя зазначених досліджень колективом покладено методологічні

підходи українського науковця, засновника психології вчинку В. А. Роменця та науковий спадок колективу під керівництвом Г. П. Щедровицького, на теренах якого й виникла уперше концептуальна карта організаційно-діяльничної гри [19; 35–38].

Виходячи із висновків А. В. Фурмана, гра – це соціокультурний феномен та, одночасно, інтегральний фактор самореалізації людини як суб'єкта, особистості та індивідуальності у процесі, просторі та часі її онтогенезу [19; 37; 38]. Ним же визначена наступна загальна *архітектура будь-якої гри* як діяльничного, вчинкового звершення [Там само], яка наслідуює та розвиває логіко-канонічну структуру вчинку В. А. Роменця і теорію організаційно-діяльничної гри Г. П. Щедровицького:

1. Ситуаційний етап ігрового учинення (дії) – виникнення ігрового відношення, змістовленої та продуктивної актуалізації гри.
2. Мотиваційний етап ігрового учинення – формування простору та часу гри.
3. Діяльничний (безпосередньо практичний) етап ігрового учинення – уречевлення та фізичне відтворення замкнутого циклу гри.
4. Постдіяльничний етап ігрового учинення – підсумки, рефлексія його успішності або неуспішності.

Воднораз, за концептуальною схемою автора, така архітектура містить бінарно-організовані змістовні елементи вичерпної події гри, що домінують в кожному з чотирьох етапів гри: ситуаційний – потреби + правила, мотиваційний – мета + виконавці, діяльничний – задоволеність + змагальна послідовність, постдіяльничний – рефлексія + ігровий досвід [19; 38].

При більш прискіпливому спогляданні приведених бінарно-організованих елементів гри вгадується східна ментальна традиція взаємних накладень, проникнення та втілення бінарних сутностей, кон'юнкція (від лат. *coniunctio* – союз, зв'язок) цих елементів (інь-ян, співіснування та взаємоперетворення доповнювальних одна одну протилежностей, комплементарність). Так, у ситуаційному етапі гри потреби у відтворенні ігрового екзистенційного учинення формує, змістовно та предметно впливають на правила самої події-гри та, своєю чергою, ці правила, встановлюючись й актуалізуючись, допомагають уточненню мети, смислу та змісту потреби.

Результат такої кон'юнкції формує на мотиваційному етапі гри-події її цілі, наповнюючи їх активним змістом, надаючи їм предметність та напрям. Відтворюючись у змісті безпосередніх завдань, функцій та взаємодії виконавців, цілі формують та примушують до оптимальності, з тенденцією до максимуму, функціональну якість самих виконавців. Зі свого боку, потенційна якість (вихідна компетентність, можливості, потенціал) останніх урівноважують (уточнюють, оптимізують) своїм фактичним станом та рівнем “сміливість, складність і запал” цілей та сподівань “гравців”.

Наступний еволюційний виток події-гри – суто діяльничний етап – встановлює для виконавців ритм та оптимальне напруження її розгортання, безпосередньої реалізації гри у своєму хронотопі (тобто у певному місці простору та діапазоні часу).



Змагальне напруження “граючих сторін” – суб’єктів гри-події (виконавців, усіх сторін-учасників) входить у повний та максимальний резонанс із ступенем їх поточної ігрової (екзистенційної) задоволеності. Максимальна задоволеність виконавців “тієї сторони” нівелюється активністю виконавців “цієї” та навпаки. Мінімальна задоволеність ходом події-гри виконавців “цієї сторони” через та внаслідок іманентного (“вмонтованого”) впливу потреб + правил + цілей події-гри та порівняного профіциту задоволеності виконавців “тієї сторони” неминуче призводить до покращення якості їх дій. І такі процеси оптимально балансують на межі можливого.

Розрядка, вивільнення та спад напруження події-гри відбувається в момент її найвищого рівня буттєвості, коли потенціал гри вичерпано та настає час підводити підсумки, тобто приходить постдіяльнісний етап. Тоді рефлексія насичує ігровий досвід, що стає з цього моменту для суб’єкта власним, своїм, особистим, іманентним. Досвід навзаєм диктує рефлексії параметри цінності об’єктивно очікуваних суб’єктивних смислів та змістів, що тяжіють стати новоотриманими. Суб’єкт інтеріоризує, ментально та фізіологічно вибирає привід, процес та наслідки гри, що відбулась з ним та завдяки йому.

Наведений вище концептуальний алгоритм об’єктивно потребує своєї імплементації як універсальної моделі гри – основи життєдіяльності в умовах невизначеності. Тут, на нашу думку, корисним є введення до контексту реалізації системомислєдїяльнісної методології та організаційно-діяльнісної гри теорії життєвого смислу В. Франкла, яка сфокусована у понятті “екзистенційної сповненості” [39; 40].

Поняття “екзистенційна сповненість” було запропоновано В. Франклом для опису та узмістовлення якості життя людини на противагу більш звичному поняттю щастя, яке має своє науково-інструментальне значення, зокрема у психоаналізі. Екзистенційна сповненість у контексті висновків відомого психолога-гуманіста та його послідовників є евдемонічним щастям або “щастям через гідність” (Аристотель) і постає як невід’ємне від персональних переконань та атитюдів (установок) особистості [40].

Обсяг екзистенційної сповненості – це свідчення ступеня осмисленості життя особи, ознакою того, наскільки звичною, поширеною для неї є його внутрішня злагода із самою собою, наскільки повно її рішення та вчинки відповідають власній сутності, суб’єктності, наскільки вона спроможна вносити те добре, що животочить у душі, як його розуміє й утілює в життя. І мовиться тут не про те, як насправді відбувається життєдіяльність людини, а про те, як вона усвідомлює саму себе у своєму житті.

На основі концепції В. Франкла був розроблений та у подальшому увійшов у наукову практику *метод виявлення смислу* (метод SEM). У його засновках закладена логіка та зміст “чотирьох кроків” виявлення смислу в екзистенційній ситуації [39; 40]:

перший крок: для того, щоб смисл проявив сам себе, суб’єкту належить спочатку сприйняти поле власних можливостей;

другий крок: суб'єкту потрібно емоційно (рефлексивно) співвіднести із наявними можливостями, “пропустити їх через себе”;

третій крок: знайти найбільш відповідну запиту від ситуації та самого себе єдино найкращу можливість та прийняти рішення на її користь;

четвертий крок: обміркувати способи найкращої дії (модель учинку) відповідно до прийнятого рішення, втілюючи тим самим знайдений смисл у повсякдення власної життєдіяльності.

Реалізація методу виявлення смислу (методу SEM) має свій інструментарій та передбачає визначення того, наскільки та якими якостями наповнені чотири базові антропні (іманентні для всіх людей) здібності конкретного суб'єкта сприймати, відчувати, обирати та діяти [40].

У психологічній практиці існують верифіковані підходи до прикладного формулювання конкретно-тематичної (спеціалізованої) методології життєдіяльності суб'єкта (рис. 2), які визначають й ситуаційну методологію його поведінки, та наповнюють власним змістом концепцію екзистенційного смислу В. Франкла. Йдеться про *теорію психологічних типів*, основи якої закладено К.-Г. Юнгом (1875–1961) та уточнено теорією “стилів темпераменту” Д. Кейрсі [41–43].

На основі досвіду багаторічної психотерапевтичної практики та вивчення психологічних особливостей різних культур К.-Г. Юнг дійшов висновку, що поведінка людини має не випадковий характер. Вона є певною мірою передбачуваною і тому може бути класифікованою. Основи такої класифікації К.-Г. Юнг виклав у своїй фундаментальній праці “Психологічні типи” (1921 р.) [41]. Зокрема, він виділив чотири психічні функції: мислення (логіка), почуття (етика, емоції), відчуття (сенсорика) й інтуїцію (апріорне знання) [33, с. 203]. Функціонально сутністю відчуття є встановлення суб'єктом факту, що щось існує фізично, сенсорно; мислення пояснює, що означає те, що встановлено та виявлено, конкретизує його зміст; почуття – відображує його цінність; інтуїція висуває гіпотези щодо змістовних, смислових можливостей того, що встановлено та виявлено. Відчуття (функція реальності) та інтуїцію (функція можливості) К.-Г. Юнг визначив як ірраціональні функції, оскільки вони стосуються безпосередньо того, що відбувається з фізично реальним (відчуття) або можливим потенційно (інтуїція). Мислення (понятійний зміст та зв'язок) і почуття (оцінковий аспект суб'єктивної корисності, ресурсності або ризику, небезпеки) є, за відомим науковцем, розпізнавальними або раціональними функціями. Поєднуючись певним чином залежно від імплементованих у психіці індивіда психологічних уподобань, переваг, у підсумку виявляються вісім сталих “психологічних типів” [41].

В сучасних умовах психотипологічна класифікація К.-Г. Юнга існує у вигляді теорії “шістнадцяти стилів темпераменту” професора Каліфорнійського університету Д. Кейрсі та технології MBTI К. Майєрс та І. Бріггз. Ця теорія конкретизує вісім психотипів, обґрунтованих К.-Г. Юнгом, з

урахуванням домінування ірраціональних (відчуття або інтуїція) або раціональних (мислення або почуття) функцій у середині психотипу, породжуючи, таким чином вже шістнадцять психотипів, які Д. Кейрсі визначав як “стилі темпераменту” та сконцентрував у чотирьох групах подібності: відчуттєво-сприймаючі (ірраціональні) психотипи (група Діоніс, SP-Dionysus), відчуттєво-вирішуючі (раціональні) психотипи (група Епіметей, SJ-Epimetheus), інтуїтивно-почуттєві психотипи (група Аполлон, NF-Apollo) та інтуїтивно-мисленнєві психотипи (група Прометей, NT-Prometheus) [41–43].

К.-Г. Юнгом та його послідовниками в обґрунтуванні психотипологічної теорії зазначалось, що психотип слугує “матрицею” для смислоутворення, моделювання поведінки та практичних вчинків у контексті життєдіяльності суб’єкта. Застосування психотипологічної теорії Юнга-Кейрсі через концепцію чотирьох сторін (основ) світу методології, циклічно-вчинкову логіку (за А. В. Фурманом) поетапного формоузмістовлення методу життєдіяльності суб’єкта наповнює змістом як конкретно-тематичну (спеціалізовану) методологію повсякденного життя індивіда, так й ситуаційну методологію його поведінки, розвиває та прагматизує концепцію екзистенційного смислу В. Франкла.

Особливим та об’єктивним ускладненням розвідок, спрямованих на пізнання і конструювання феномену гри, є те, що завдяки певній епістемній розгалуженості та значеннєвій строкатості її термінології сьогодні не існує навіть відносно універсального визначення гри як онтофеноменальної данності, у тому числі й суто психологічного.

Водночас, дотримуючись та наслідуючи висновок Конфуція про те, що невизначеність “імен” призводить до “непорозуміння дій”, нами вважається за потрібне здійснити спробу узмістовлення психологічного поняття “гра”, яке надавало б змогу його релевантного, прикладного та універсального використання. Для цього нами вводиться в науковий обіг поняттєвий конструкт “*ігрове моделювання життєдіяльності суб’єкта*” на основі системомислєдїяльнїсної методології та теорії організаційно-дїяльнїсної гри.

У контексті обстоюваного нами дискурсу моделювання – це цілеспрямоване вивчення будь-яких явищ, процесів чи системних об’єктів шляхом побудови їх прообразу і з’ясування їх сутності та структури; це й використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів пізнання новосформованих об’єктів [44].

Методологічною основою запропонованого дослідження *психології ігрового моделювання* в умовах невизначеності є фундаментальні положення про причинну обумовленість психічних явищ (принцип детермінізму), про їх динамічність (принцип розвитку), про взаємовідтворення психічних властивостей (принцип самоспричинення або *causa sui* у термінології Аристотеля), які є як передумовою, так і результатом поведінки особистості (принцип єдності свідомості та діяльності), що були опрацьовані Б. Г. Ананьєвим, Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, Б. М. Тепловим, Г. С. Костюком,

О.М. Ткаченком, В.А. Роменцем та ін.

Також *методологічну оптику* дослідження створюють:

- теорія прагматизму Ч. Пірса та В. Джемса [10];
- положення теорії вчинку В.А. Роменця та представників його наукової школи: суб'єктно-вчинкової парадигми В.О. Татенка та теорії особистісного життєконструювання Т. М. Титаренко [28–32];
- теорія життєвого смислу В. Франкла [38; 39];
- системомислєдїяльнїсна методологія, теорія і практика організаційно-дїяльнїсних ігор Г. П. Щєдровицького та його філософської школи [33–38];
- теорія професійного методологування (вітакультурна методологія) та циклічно-вчинковий підхід до пізнання і конструювання гри як учинення школи А. В. Фурмана [19, 33, 34, 37, 38];
- “проспективна теорія” прийняття рішень в умовах невизначеності А. Тверські та Д. Канемана [5];
- рефлексивно-інтенціональна теорія моделі суб'єкта В. О. Лефєвра [11; 12; 13];
- смислова теорія мислення О. К. Тихомирова [26];
- теорія психологічної регуляції прийняття рішень в умовах невизначеності Т. В. Корнілової [27], О.І. Саннікова [45];
- теорія психологічних типів Юнга-Майєрс-Бріггз-Кейрсі [41–43].

**Мета** дослідження: на основі теоретико-методологічного аналізу проблеми життєактивності людини як суб'єкта багатопроblemного повсякдення, використання сучасних методів моделювання обґрунтувати психологічні засади ігрового моделювання життєдїяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

Відповідно до поставленої мети визначено такі основні **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми життєдїяльності людини як суб'єкта в умовах невизначеності.
2. Розробити психологічну технологію ігрового моделювання життєдїяльності суб'єкта в умовах невизначеності, встановити відповідні принципи, підходи, форми, методи і засоби.
3. Визначити основні методи дослідження життєдїяльності суб'єкта в умовах невизначеності на основі ігрового моделювання.
4. Провести емпіричну верифікацію технології ігрового моделювання життєдїяльності суб'єкта в умовах невизначеності.
5. Розробити авторські діагностичні та корекційні засоби для вивчення життєдїяльності суб'єкта в умовах невизначеності на основі ігрового моделювання, а також в контексті сучасної української психології окреслити напрямки подальших досліджень ігрового моделювання життєреалізування особистості.

**Об'єктом** дослідження є життєдїяльність людини як суб'єкта в умовах невизначеності.

**Предмет** дослідження становлять психологічні принципи, підходи, форми, методи і засоби ігрового моделювання суб'єкта життєдіяльності в умовах невизначеності.

Рефлексія вищевикладеного дає підстави висновувати про здійснений нами первинний дотик до розгляду ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності, яке є перспективним засобом вивчення загальнопсихологічних засад встановлення параметрів буття Людини у сучасному Світі, корисним надбанням для розвитку українського суспільства в драматичній ситуації воєнних дій на сході країни й неясності перспектив конструктивного періоду.

1. STRATEGIC LEADERSHIP PRIMER, 3rd Edition, Department of Command, Leadership and Management, U.S. Army War College, Carlisle Barracks, PA 17013-5050

2. *Brian C. Scott*, Broadening Army Leaders for the Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous Environment. U.S. Army War College, 122 Forbes Avenue, Carlisle, PA 17013

3. *Bennett, N. & J. Lemoine*. 2014. What VUCA really means for you. Harvard Business Review, 2014 papers.ssrn.com

4. *Caron D.* (2009 February 08). It's a VUCA world. CIPS. Retrieved from <http://www.slideshare.net/dcaron/its-a-vuca-world-cips-cio-march-5-2009-draft>

5. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2005. – 632 с.

6. *Clampitt P.G., Williams M.L.* Managing, organizational uncertainty: Conceptualization and measurement. Paper presented at the international, communication, association conference. – San Diego, CA, 2000.

7. *Norton R.W.* Measurement of ambiguity tolerance // Journal of Personality Assessment. – 1975. – Vol. 39. – P. 607–619.

8. *Найт Ф.Х.* Риск, неопределенность и прибыль: пер с англ. / Ф.Х. Найт. – М.: Дело, 2003. – 360 с.

9. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий)

10. Прагматизм / Джемс В.; пер. з англ. П. Юшкевича. Прагматизм / Ебер М.; пер. з фр. З. Введенської. Про прагматизм / Юшкевич П. – К.: Україна, 1995. – 284 с. – Рос. мовою.

11. *Лефевр В.А.* Ментализм и бихевиоризм: слияние / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – Том 4, №1. – С. 75–98.

12. *Лефевр В.А.* Рефлексия / В.А. Лефевр. – М., “Когито\_Центр”, 2003. – 496 с.

13. *Лепский В.Е.* Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию / В.Е. Лепский. – М.: Изд-во “Когито-Центр”, 2009. – С. 102-103. <http://www.reflexion.ru/Library/Lepsky2009s.pdf>.

14. *Гузик М.А.* Игра как феномен культуры [Электронный ресурс]: [учеб. пособие] / М.А. Гузик. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2012. – 268 с.

15. *Фабри К.Э.* Игры животных и игры детей (сравнительно-психологические аспекты) / К.Э. Фабри // Вопросы психологии. – 1982. – №3. – С. 26–34.

16. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Йохан Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.

17. *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблема человека в западной философии. Переводы / сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю.Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – С. 357–403.

18. *Кайуа Р.* Игры и люди; Статьи и эссе по социологии культуры / Роже Кайуа; сост., пер. с фр. и вступ. ст. С.Н. Зенкина. – М.: ОГИ, 2007. – 304 с.

19. *Фурман А.В., Шандрюк С.К.* Сутність гри як учинення: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрюк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.

20. *Макаренко А.С.* Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко // Соч.: В 8 т. – Т.4. – М.: Политиздат, 1978. – 416 с.
21. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
22. Теория игр. Искусство стратегического мышления в бизнесе и жизни / Авинаш Диксит и Барри Нейлбафф; пер. с англ. Н. Яцук. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016 – 464 с.
23. *Васильев В.А.* Модели экономического обмена и кооперативные игры / В.А. Васильев. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1984. – 96 с.
24. *Губко М.В., Новиков Д.А.* Теория игр в управлении организационными системами / М.В. Губко, Д.А. Новиков. – М.: ИПУ, 2005. – 138 с.
25. *Gigerenzer G., Swijtink Z. et al.* The Empire of Chance. How probability changed science and everyday life. – N. Y., 1989.
26. *Тихомиров О. К.* Психология мышления: [учебное пособие] / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
27. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений / Татьяна Васильевна Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
28. *Роменець В.А.* Вчинок і постановня канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11–36.
29. *Роменець В.А.* Історія психології / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1978. – 440 с.
30. *Татенко В.О., Титаренко Т.М.* Володимир Андрійович Роменець (1926–1998): життя як вчинок і подія: [Вступна стаття] // Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття : Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – С. 7–37.
31. *Титаренко Т.М.* Вчинок екзистенції / Т.М. Титаренко // Основи психології: [підручник] / За ред. О.В. Киричука, А.В. Роменця. – 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – С. 556–573.
32. Основи практичної психології / Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. та ін.: [підручник]. – Вид. 2-ге, стереотип. — К.: Либідь, 2001. – 536 с.
33. *Фурман А.В.* Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
34. *Фурман А.В.* Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47–60.
35. *Щедровицький Г.П.* Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) / Из архива Г.П. Щедровицкого. – Т. 9 (2). – М.: Наследие ММК, 2005. – 320 с.
36. *Щедровицький Г.* Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – №3. – С. 58–69.
37. *Фурман А.* Теоретична модель гри як учинення / Анатолій В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – №5. – С. 95–104.
38. *Фурман А.В., Шандрюк С.К.* Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрюк. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.
39. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом. Теория и практика экзистенциального анализа / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2008. – 128 с.
40. *Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала экзистенции (Existenzskala) / С.В. Кривцова, А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ: Бюллетень. – 2009. – №1. – С. 141–170.
41. *Юнг К.Г.* Психологические типы / К.Г. Юнг. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 716 с.
42. *Keirse, D., & Bates, M.* Please understand me: character and temperament types. – Del Mar: Prometheus Nemesis Book, 1984.
43. *Крегер О., Тьюсон Дж. М.* Типы людей и бизнес: Как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе. Пер. з англ. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560 с.
44. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / [редкол.: В.И. Бородулин, А.П. Горкин, А.А. Гусев, Н.М. Ланда и др.]. – М.: Большая энцикл., 1998. – 912 с.: илл.]
45. *Санніков О.І.* Психологія прийняття життєвих рішень особистістю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Олександр Ілліч Санніков. – Одеса, 2016. – 41 с.

## УМОВИ УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ольга ШАЮК,  
Софія ПЕКЛИЧ

*У статті окреслено роль толерантності у сучасному суспільстві; розкрито окремі аспекти формування толерантності студентів в освітньому просторі ВНЗ; розглянуто основні рівні оволодіння студентами навичками толерантної взаємодії, описані можливі шляхи виховання толерантної особистості студента, здатної поважати, сприймати та розуміти розмаїття культур нашого світу, форми самовираження і самовиявлення людської індивідуальності, спроможної творчо мислити, вільно орієнтуватись у реаліях сучасного життя, адекватно й динамічно контактувати із навколишнім світом, із собою (тобто бути самотолерантною) та іншими людьми.*

**Актуальність теми.** Якщо дивитись на розвиток педагогічної науки і практики, то можна помітити яскраву картину явних прогресивних змін в освіті, які відображають творчий пошук найбільш ефективних форм організації і технологій навчання. Спостерігається також таке явище, як поява в освітньому просторі *філософії і педагогіки толерантності* (див. [5; 7; 8; 9; 10]). На даний момент це невід’ємний канал і засіб порозуміння між людьми, групами, народами. Тому сьогодні до основних завдань освітнього процесу слушно віднести виховання *толерантної особистості*, тобто такої, яка поважає, сприймає та розуміє різноманіття культур нашого світу, форми самовираження і самовиявлення людської індивідуальності. Водночас, щоб сформувати названу толерантність, викладачам і студентам ВНЗ потрібно збагатитися певними знаннями, бути відкритими до спілкування та не забувати використовувати у своєму повсякденні такі поняття, як “свобода думки”, “свобода совісті”, “свобода переконань”. І справді, особливої гостроти ця проблема набуває у студентських колах, коли потрібно досягнути єдності і злагоди у різноманітті поглядів і світоглядів. Важливість утвердження у свідомості студентів принципів толерантності зумовлена високим рівнем їхньої мобільності, зростанням міжнародних контактів, інтенсифікацією міжкультурних зв’язків і стосунків.

Проблема виховання толерантності у студентів ВНЗ у її осередді – формуванні культури міжособистісних стосунків – стала однією із найбільш актуальних в умовах глобалізованого світу, боротьби за ресурси, у тому числі й за інтелектуальні, й відтак за поліпшення якості повсякденного життя.

**Аналіз останніх публікацій** дозволяє дійти висновку, що проблема виховання толерантності була предметом дослідження багатьох учених і мислителів. Зокрема, теоретичні й методологічні аспекти формування толерантності у молодого покоління висвітлювали О.Г. Асмолов, М.Б. Євтух, А.Є. Зимбулі, В.М. Золотухін, Н.В. Круглова А.В. Фурман та ін. Про проблеми толерантності молоді писали С. Авраменко, О. Батурина, Т. Білоус, О. Грива, О. Хижняк, Я. Довгополова, І. Жданова, О. Зарівна та ін.. Принципи виховання студентів у дусі толерантності досліджували у своїх працях О.Г. Бабчук, І.Д. Бех, В.Г. Маралов, О.П. Саннікова, О.Я. Шаюк та ін.

**Мета** даної розвідки полягає у визначенні основних способів (шляхів) вирішення проблеми виховання толерантності у сучасних студентів.

**Об'єктом** дослідження є процес виховання студентів ВНЗ.

**Предмет** нашого вивчення становлять умови дієвого виховання толерантності в сучасних студентів.

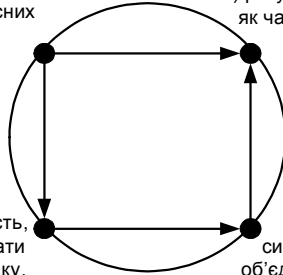
**Виклад основного матеріалу.** В перекладі з англійської “толерантність” (“tolerance”) означає готовність і здатність приймати будь-яку особистість або річ без протесту і втручання. Толерантність, будучи “поблажливим, терпимим ставленням до чого-небудь (чого не схвалюєш)”, а також “виміром вищого аксіологічного порядку”, у деяких випадках може стати єдино можливим шляхом погашення, урегулювання конфліктних ситуацій або ж їхнього попередження [2; 6]. Вона жодним чином не може бути уподібнена терпінню, котре найчастіше означає здатність особистості переносити фізичний або психологічний біль, який виник внаслідок насильства вербального чи фізичного характеру. Водночас толерантність охоплює не тільки повагу до інших і визнання рівності прав, а ще й відмову від примусового й гнітючого домінування. Її можна пояснити і як певне настановлення на прийняття особистості, з якою співрозмовник спілкується і взаємодіє. Вона базується на повазі до особистості людини і на відкритості, сприяє порозумінню поглядів, адекватному прийняттю внутрішнього світу партнера по комунікації. Ось чому толерантність є основою демократії, а непорозуміння у поліетнічному, поліконфесійному, полікультурному суспільстві призводить до порушення прав людини, насильства і конфліктів [1; 3].

Якщо говорити про основні шляхи або способи виховання толерантності серед сучасних студентів, то науковці здебільшого говорять про оволодіння ними певними соціальними вміннями і навичками, яке здійснюється на чотирьох рівнях: *раціональному, емоційному, поведінковому і духовному (див. рис.)*. Якщо узагальнити ці чотири рівні, то слушно виокремити головні компоненти, такі як глибокі знання про толерантність, загальна позитивна налаштованість на толерантну поведінку, певні навички розв'язання та уникнення конфліктів й усвідомлення відмінності іншого, намагання зрозуміти його цінності та особливості світогляду і, головне, це визнання права кожної людини на самобутність, неповторність її внутрішнього світу.



**1 – раціональний рівень:** ґрунтовність знань студентів про сутність, функції, види, психологічну структуру та особистісний простір толерантності, способи та методи формування міжособистісної толерантності, визнання складності, багатовимірності і розмаїття оточення, неповноти і суб'єктивності власних уявлень і суджень про нього

**4 – духовний:** досягнення гармонії внутрішнього світу через: а) вибір оптимального морально-етичного стану, б) вміння аналізувати і робити правильні висновки, в) здатність до самовладання і саморегуляції, г) розуміння, прийняття себе та інших як частини цілого гармонійного світу



**2 – емоційний рівень:** готовність, здатність та уміння переборювати дратівливість, виявляти витримку, самовладання, самоконтроль і саморегуляцію у будь-яких ситуаціях, а при роботі над собою розкривати емпатійність, любов, інтерес та повагу до інших

**3 – соціально зорієнтований:** система вмінь, норм і навичок, які об'єднують поведінковий репертуар особи і визначають її схильність до того чи іншого типу соціальної поведінки, до певних форм учинкових дій, основою яких є порозуміння та співробітництво

*Рис. Основні рівні оволодіння студентами вміннями і навичками толерантної взаємодії у соціумі*

Попри те, що знання про толерантність є своєрідним підґрунтям особистісної толерантності, адже вони дають розуміння її сутності, меж, можливих наслідків. Однак, як зазначає Х. Вайденфельд, самі знання не є достатнім стимулом толерантної взаємодії. На його думку, схильність ставитись і вчиняти толерантно посилюється через розвиток певних здібностей, а також шляхом формування стабільного почуття ідентичності. “Індивід зі стабільною ідентичністю не буде перебільшувати власну цінність через недооцінку інших людей і буде більш схильним розглядати різноманітність як збагачення, а не як загрозу” [4].

Отже, толерантність – це інтегративна моральна категорія суспільного людського співжиття, що характеризує терпиме ставлення особистості до відмінних поглядів, думок, вірувань, передбачає її вміння конструктивно розв’язувати конфлікти, долати суперечності, контролювати власну поведінку і вчинки. Виховання цієї моральної якості має спиратись на конкретну наукову програму та психокультурну стратегію, базуватись на відповідній психодіагностичній концепції, яка була б доступною в реалізації та відповідала потребам і завданням, що ставляться нині до особистості кожного студента і зрілої особистості громадянина України в цілому.

1. *Асмолов А. Г.* Толерантність: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – С. 5-7.
2. *Батурина О.С.* Терпимость как фактор развития толерантности / О.С. Батурина // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции “Психология XXI века” (под ред. А.А. Крылова). – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. – С. 6-7.
3. *Береговой Я. А.* Толерантність. Педагогіка толерантності / Я. А. Береговой // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 1. – С. 135–139.
4. *Вайденфельд Х., Вернер С.* Образование, чтобы учиться жить вместе. Конструктивные конфликты: воспитание толерантности как основы демократии / Х. Вайденфельд, С. Вернер // Перспективы. – 2003. – Т. XXXII, № 1. – С. 114.
5. *Исаева О.В.* Воспитание толерантности у студентов в образовательном пространстве вуза: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / О.В. Исаева. – М.: ПроСофт-М, 2003. – 180 с.
6. *Клепцова Е. Ю.* Психология и педагогика толерантности: [учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. образования] / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академический Проект, 2004. – 176 с.
7. *Фурман А.В.* Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проект) / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 6–20.
8. *Фурман А. В., Шаюк О. Я.* Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу / А. В. Фурман, О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 31-61.
9. *Шаюк О.Я.* Особливості психологічної структури толерантності майбутніх економістів / О.Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2011. – № 3. – С. 28–65.
10. *Шаюк О.Я.* Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів: дис. на здобуття вчен. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ольга Ярославівна Шаюк. – Хмельницький, 2012. – 215 с.

## ЧИННИКИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТАКУЛЬТУРНОМУ ОСМИСЛЕННІ

**Ірина РЕВАСЕВИЧ,  
Іраде ХАСПОЛАНОВА**

*Стаття презентує критичний аналіз та обґрунтування сутнісного змісту поняття самоактуалізації як унікального психодуховного явища. У контексті вітакультурної парадигми охарактеризовано основні підходи до дослідження самоактуалізації особистості в зарубіжній та вітчизняній психології. Теоретико-методологічному осмисленню підлягає класифікація психологічних чинників самоактуалізації особистості (за моделлю А.В. Фурмана і Т.Є. Ковальової), концептуально організована за принципом кватерності.*

Концепція самоактуалізації особистості залишається однією з найбільш суперечливих і неоднозначних у філософсько-психологічному дискурсі. Хоча дослідженню означеної проблеми приділяли значну увагу як зарубіжні,

так і вітчизняні вчені, однак й досі не існує єдиного загальноприйнятого підходу до розуміння чи визначення даного феномену. Ретроспективна оцінка світового психологічного досвіду показала, що науковці досить часто синонімічно співвідносять самоактуалізацію з такими термінами, як “само-реалізація”, “самоздійснення”, “самовдосконалення”, “особистісне зростання”, “індивідуалізація” тощо. Відтак, як зазначають українські дослідники А.В. Фурман і Т.Є. Ковальова, актуалізується питання “належного теоретико-методологічного обґрунтування цієї концепції, передусім чіткості у виробленні її цілісної системи взаємоузгоджених категорій і понять як інструментів продуктивного психологічного пізнання та ефективного методологування у соціогуманітарній сфері суспільства” [9, с. 72].

Термін “самоактуалізація” (Self-actualisation) походить від слова “актуалізація”, що означає перехід від стану можливостей до стану дійсності. “Self” перетворює об’єктивний займенник у рефлексивний, тобто в об’єкт, на який спрямовано дію, тому “само” і суб’єкт цієї дії збігаються. У цьому сенсі “self”, як підкреслює Н.В. Старинська, – це особистість, котра одночасно здійснює дію і зазнає її [6]. При цьому, як зазначалось вище, термін “самоактуалізація” найчастіше замінюється схожими поняттями – “здійснення самості” (А. Адлер, Г. Саллівен, К.Г. Юнг), “самореалізація” (Л. Бінсвангер та ін.), “вільне самотворення” (Ж.-П. Сартр), “самотрансцендентність” (В. Франкл), “плідна орієнтація” (Е. Фромм), “осягнення сенсу” (Е. Гуссерль) – і розглядається як потреба, прагнення, мотив, процес, результат або як інтеграція всіх цих проявів [7]. Саме ж поняття самоактуалізації характеризується багатозмістовністю і синтетичністю, “воно містить у собі всебічний і безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її всіх можливостей, адекватне сприймання навколишніх, світу і свого місця у ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, високий рівень психічного здоров’я і моральності” [2, с. 3-4].

Першим увів в науковий обіг поняття “самоактуалізація” в 30-і роки минулого століття нейропсихіатр Курт Гольдштейн. Спочатку він розумів його як реорганізацію властивостей особистості після перенесеної травми відповідно до активації певних внутрішніх ресурсів організму, котрі певним чином не проявляли себе до травми (психологічні наслідки конкретних фізіологічних процесів). Згодом К. Гольдштейн здійснив філософське переосмислення згаданого феномену і почав витлумачувати його як сенс життя [3]. Але статусу одного з найважливіших для характеристики особистості, як стверджує Г.О. Балл [1, с. 325], категорійне поняття “самоактуалізація” набуло лише у контексті гуманістичної психології. Остання розглядається як напрям у сучасній західній, переважно американській, психології, котрий оформився у 60-х роках ХХ століття й набув світоглядного розголосу та популярності завдяки обґрунтуванню особливого предмета вивчення – цілісної особи у її вищих, власне людських, формах та іпостасях квінтально-го вияву. Це наочно підтверджують такі феноменальні прояви самоактуалі-

зації особистості, як її вищі культурні цінності і межові смисли, кохання, творчість, свобода, відповідальність, самотність, мудрість, трансценденція, самість тощо, а також інтелектуальні здобутки на шляху пізнання сутнісних рис людини – цілісність, унікальність, відкритість світу, спроможність постійно розвивати свої кращі потенції, внутрішня незалежність від оточення, креативність. Тому гуманістична психологія не лише переорієнтовує наукову проблематику від того, як адаптується людина у світі, а й до того, як адаптує самоактуалізована особа оточення до власного ментального досвіду, духовних потреб та морально-етичних цінностей [10]. Основна концепція гуманістичної психології, як зазначає, Т. Ковальова, сутнісно зводиться до становлення: особистість постійно знаходиться у процесі такого становлення-збагачення. Керуючись свободою самовизначення вона перебуває у пошуку ефективних шляхів для повної ситуативної самоактуалізації. Водночас свобода вибору робить її відповідальною за реалізацію якомога більше можливостей [4; 5].

Великий вплив на розвиток гуманістичного підходу до особистості мали теоретичні концепції самоактуалізації (А. Маслоу), гуманістичного психоаналізу (А. Адлер, К.Г. Юнг, Е. Еріксон, Е. Фромм), зрілої особистості (Г. Олпорт), самореалізації особистості (К. Роджерс), екзистенційної автентичності (Р. Мей), сенсу життя (В. Франкл), психосинтезу (Р. Ассаджолі) тощо.

Психологічний зміст поняття “самоактуалізація особистості” уперше обґрунтував Абрахам Маслоу, котрий сутнісно визначає його як “процес розвитку позитивних здібностей людини, коли вона стає такою, якою може стати, а відтак живе осмислено й досконало” [9, с. 73]. У гуманістично зорієнтованих психологічних теоріях інших зарубіжних мислителів репрезентується уявлення про потенціали особистості, які нерозривно пов’язані з реалізацією власне особистісного способу існування. По-перше, це здатність особистості до автентичного буття, в основі якого перебуває повне усвідомлення ситуації, у якій людина здійснює вибір з низки можливостей; здійснення адекватного вищим цінностям вибору, що призводить до розвитку особистості; і, нарешті, прийняття відповідальності за свій вибір. По-друге, це спроможність до безперервного зростання особистості і до горизонтів її безмежної творчості. Натомість у вітчизняній психології самоактуалізація розуміється як прагнення до осягнення і вдосконалення себе, втілення своїх можливостей, талантів і здібностей в особистісно та соціально прийнятних формах активності, діяльності, вчинення. Самоактуалізація як внутрішня робота над собою забезпечує автентичність і цілісність особистості і становить своєрідний підсумок розкриття, усвідомлення та інтеграції різних сторін її індивідуальності. Процес становлення цілісності особистості, перетворення її з об’єкта соціальних впливів у суб’єкта індивідуального й суспільного розвитку відбувається протягом усього життєвого шляху людини. Отож, завдяки самоактуалізації досягає вершин життя, особистісної та професійної зрілості [6].

**1 – суб'єктні:** зона повної внутрішньої адаптованості (ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція)

**4 – універсумні:** самотворення власного індивідуального світу Я людини та її центральної ланки – позитивно-гармонійної Я-концепції



**2 – особистісні:** гуманістично спрямовані ціннісні і смисложиттєві орієнтації (активність, цілісність, досконалість, завершеність, законність, простота, краса, унікальність, грайливість, істинність, чесність тощо)

**3 – індивідуальнісні:** стратегії і способи самоствердження, у т. ч. творчість, кохання, вірування, особистісне зростання-вдосконалення

*Рис. Основні психологічні чинники самоактуалізації особистості (за концепцією А.В. Фурмана, Т.Є. Ковальової) [9, с. 75].*

Водночас самоактуалізація залежить від низки психологічних чинників. Оскільки вона як “феномен самосвідомості за походженням має подвійний характер, тобто визначається як особливостями самого усупільненого індивіда, так і характером його соціального довкілля, то чинники, які впливають на її розвиток, доречно диференціювати на внутрішні і зовнішні, що взаємоспричиняють їх обопільну дію в контексті психологічної організації часопростору особистості” [9, с. 74]. Науково зрілою і методологічно виваженою є класифікація психологічних чинників самоактуалізації людини, обґрунтована українськими дослідниками А. В. Фурманом та Т.Є. Ковальовою, котра концептуально організована за принципом кватерності в контексті вітакультурної парадигми. Кватерність розуміється як *універсальний архетип*, логічна передумова будь-якого цілісного судження, що має структуру “3+1”, у котрій один з елементів займає особливе положення, характеризується іншою природою. Він, доповнюючи базові, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [8, с. 115–116]. Щоб розкрити сутнісний зміст і мінімізувати характеристику вищеокресленої концепції, вдаємося до засобів унаочнення (*див. рис.*).

Основою рубрикації системоутворювальних чинників самоактуалізації науковці вважають модули людської суб'єктивності або образи суб'єктивної реальності В.І. Слободчикова. Згідно з уявленнями названих авторів перелічені фактори диференціюються на такі групи:

1. *Суб'єктні*: зона повної внутрішньої адаптованості (ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція).

2. *Особистісні*: гуманістично спрямовані ціннісні і смисложиттєві орієнтації (активність, цілісність, досконалість, завершеність, законність, простота, краса, унікальність, грайливість, істинність, чесність тощо).

3. *Індивідуальнісні*: стратегії і способи самоствердження, у т. ч. творчість, кохання, вірування, особистісне зростання – вдосконалення.

4. *Універсумні*: самостворення власного індивідуального світу Я людини та її центральної ланки – позитивно-гармонійної Я-концепції [9].

Аналізовані чинники, як стверджують А.В. Фурман і Т.Є. Ковальова, взаємопов'язані та взаємоспричинені між собою, а перехід від одного рівня психодуховної реалізації особи до наступного уможливлється через реалізацію потенціалу попереднього.

Таким чином, проблема особистої самоактуалізації людини постає найважливішим внутрішнім мотивом осмисленого життя, впливає на процес її становлення, вдосконалення, саморозвиток і самоорганізацію її активності, на творче зреалізування своїх кращих рис як зрілої індивідуальності.

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: избранные работы [Текст] / Г. А. Балл. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.

2. Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: РПА, 1995. – 24 с.

3. Коваленко В. В. Психологічні особливості прагнення до самоактуалізації чоловіка та дружини [Електронний ресурс] / В. В. Коваленко, Ю. С. Фоменко // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – Т. 22, вип. 20. – С. 59-66. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp\\_2014\\_22\\_20\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2014_22_20_10)

4. Ковальова Т.Є. Методологічна модель основних психологічних чинників самоактуалізації людини дорослого віку / Тетяна Ковальова // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 29–32.

5. Ковальова Т.Є. Теоретико-методологічне обґрунтування інтегральної концепції самоактуалізації в сучасній психології / Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2010. – № 2. – С. 140–163.

6. Старинська Н.В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Н.В. Старинська. – К.: Інтерсервіс, 2015. – 178 с.

7. Ткалич М. Г. Основні підходи до вивчення феномену самоактуалізації особистості в зарубіжній психології / М. Г. Ткалич, Д. О. Шутько // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 1. – С. 65-71.

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

9. Фурман А.В. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анастолій В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4. – С. 72-81.

10. Фурман А.В. Програма авторського курсу “Гуманістична психологія” / А.В.Фурман, І. Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 127-137.

# МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ ЯК БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Віктор РИБІН

*У статті методологічному аналізу піддана державна система соціального захисту населення, що створена за останні чверть століття і нині функціонує в Україні як багатофункціональна інституційна сфера різновидової та різноаспектної соціальної роботи. Висвітлені переваги і недоліки цієї системи, окреслені проблемні зони та можливі ризики її подальшого розвитку, а також обґрунтовані напрямки її конструктивної трансформації та визначені найбільш конструктивні моделі її загальнодержавного і регіонального вдосконалення, що набувають виразної вагомості на шляху омріяного входження нашої країни у Європейський Союз.*

Сьогодні для об'єктивного визначення стану соціальної сфери в Україні варто принаймні ґрунтуватися на чотирьох засновках: 1) базової дії-впливу на людину (соціальна допомога, опікування, страхування, підтримка і розвиток соціального добробуту населення), 2) задіяння суб'єкта соціальної відповідальності (патерналістський, солідарний, корпоративний, ліберальний типи), 3) врахування відносин “державна – ринок” (адміністративна, добродійна, стимулювальна моделі), а також 4) зважаючи на репресивність сучасної української економіки (корупція, ринковий утопізм), що істотно ускладнює вирішення найважливіших соціальних проблем у країні.

Спираючись на сказане, наявну модель соціальної політики України слушно описати так: а) за типом базової дії: соціальна допомога й соціальна опіка із елементами соціального страхування; б) за типом суб'єкта соціальної відповідальності: патерналістська модель із елементами солідарної моделі; в) за типом відносин “державна – ринок”: адміністративна модель з елементами добродійної моделі [1]; г) за економічною моделлю – утопічна, не-ефективна, тобто та, що не має майбутнього.

Певним порятунком державної соціальної політики для України слід вважати соціальний розвиток із елементами соціального страхування за типом базової дії, ліберальну модель управління з елементами корпоративної й солідарної за типом суб'єкта соціальної відповідальності, стимулювальний взірець з елементами добродійної за типом відносин “державна – ринок”, мінімізація паразитичного (планово-олігархічного) класу та заходи із змен-

шення репресивності вітчизняної економіки. Саме із урахуванням названих параметрів моделі доцільно здійснювати трансформацію державного управління системою соціального захисту населення в сучасних складних реаліях України.

Варто пам'ятати, що в 1992 році відбувся принциповий перехід від соціального забезпечення радянського взірця до соціального захисту, від забезпечення всіх – до адресної допомоги, від універсальності – до індивідуальності, що загалом відповідає суворим викликам сьогодення українців. На жаль, за цей історичний час чимало зусиль було витрачено головним чином не на комплексне трансформування системи вказаного захисту, а на окремі структурні зміни, перерозподіл функцій, зміну чисельності соціальних працівників та інші дріб'язкові завдання.

Закономірно, що систему соціального захисту населення більшість науковців, виходячи із нинішніх підходів, розглядають у широкому сенсі як окрему *соціальну інституцію*, покликану вирішувати певні соціальні та економічні проблеми усіх громадян, а також запобігати їх виникненню, а у вузькому – як інституцію надання допомоги окремим категоріям громадян, котрі внаслідок певних причин не мають засобів для задоволення своїх життєвих потреб і запитів непрацездатних членів сім'ї або родини.

У зазначеному аналітичному контексті “соціальна політика держави поєднує два напрямки діяльності: 1) управління соціальним захистом непрацездатного населення (як цілеспрямована робота із формування та реалізації соціально-економічних і правових гарантій, які забезпечують гідний рівень життя громадян на основі економічних можливостей держави); 2) управління соціальним захистом працюючих (як комплекс соціально-економічних, правових заходів, методів і засобів, які забезпечують умови й можливості реалізації інтересів громадян за рахунок їх трудового внеску, відносної економічної самостійності та пом'якшення дії чинників соціального ризику)” [6, с. 67].

Вочевидь управління соціальним захистом населення є важливою складовою державного управління, тому для систематизації його принципів і нормативів варто використовувати загальні закономірності, відносини та процеси, що притаманні усій системі такого управління, й визначати їх поняттям “загальносистемні принципи управління соціальним захистом населення”, або терміном “соціальна політика держави”. Мовиться, власне, про принципи законності, демократизму, публічності, єдиноначальності та колегіальності, централізації та децентралізації, плановості, науковості, ефективності, соціальності та похідні від них вимоги й настановлення.

Загалом існують чотири інституційовані напрями соціального захисту населення: 1) державна соціальна допомога особам, які внаслідок непрацездатності, відсутності роботи та джерел доходу не у змозі матеріально забезпечити своє щоденне існування; 2) обов'язкове (згідно із законом) соціальне страхування у результаті втрати доходу (заробітної плати) внаслі-

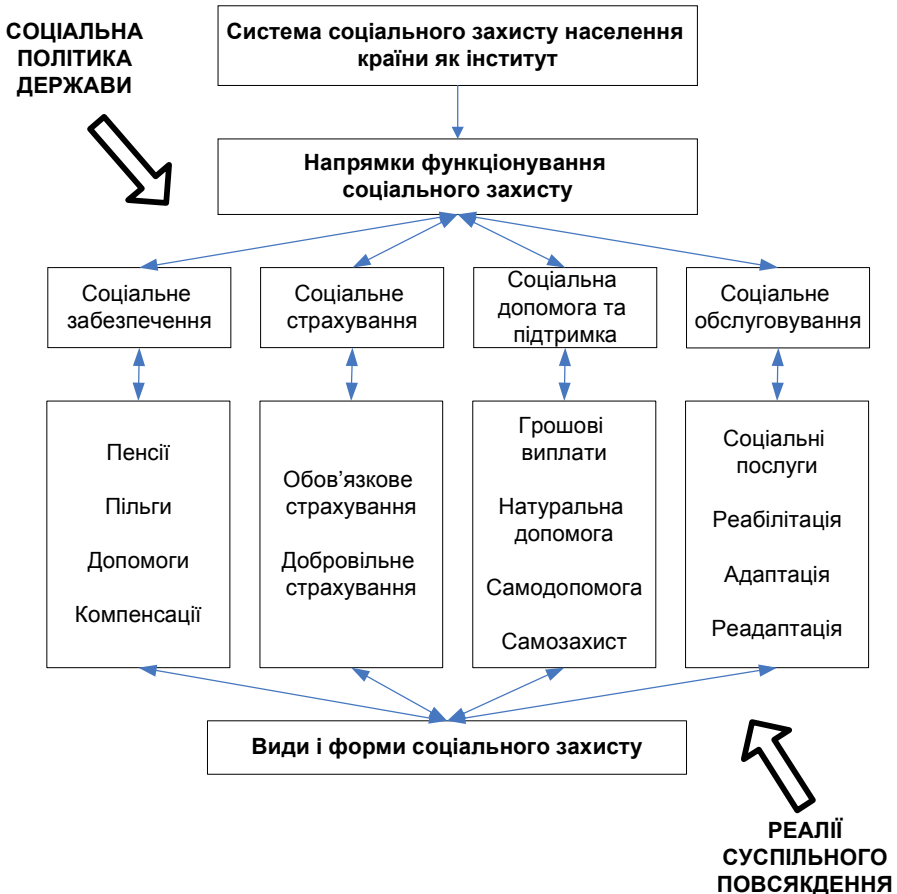


док непрацездатності (хвороба, нещасний випадок, літній вік) або звільнення із роботи; 3) добровільне особисте (колективне) страхування працівників (від нещасних випадків, задля гарантованого медичного і пенсійного забезпечення); 4) корпоративні системи соціального захисту працівників, які організуються роботодавцями (медична та оздоровча допомога, оплата житлових, транспортних, навчальних і культурних послуг, пенсійні відрахування). Важливою інституцією тут постає *обов'язкове соціальне страхування*, проте за нинішніх умов воно має доповнюватися соціальною допомогою, і, з одного боку, забезпечувати мінімально достатній рівень життя, з другого – не культивувати утриманські настрої [2], а ще з іншого – не культивувати споживацькі настрої та установки в населення [9] (рис. 1).

Окремо зауважимо, що більшості країн Європейського Союзу вдалося створити ефективну модель організації соціального захисту, закріпити на законодавчому рівні високі соціальні стандарти, до яких прагнуть інші країни, що пов'язують своє майбутнє з членством чи, принаймні, асоціацією із ЄС. Досвід розвинених країн переконує, що навіть при невисоких соціальних витратах можна значно поліпшити соціальне благополуччя громадян. Україна, визначивши курс на євроінтеграцію, сьогодні створює власну систему соціального захисту, відтак досвід європейських країн та США може бути для неї корисним у створенні конкуренції на ринку соціальних послуг, реалізації державних адресних програм (США, Німеччина, Велика Британія); розширенні форм і видів соціального страхування, використанні для соціального забезпечення коштів і ресурсів підприємств, підвищенні рівня професіоналізму та універсальності соціальних працівників на місцевому рівні (Німеччина, Франція); встановленні відносин довіри між громадянином і державою, забезпеченні високих соціальних гарантій кожній людині в обмін на чесну сплату визначених державою податків (Данія, Швеція, Норвегія, Литва).

Соціальна сфера України сьогодні – це розмаїта метасистема, яка поєднує державні інститути Президента, Верховної Ради, Кабміну, центральних органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, з одного боку, та громадянське суспільство, народ – з іншого. Важливою ланкою роботи з населенням на місцевому рівні постає підвищення професійної компетентності працівників сфери соціального захисту. Кожен службовець цього рівня найбільше потребує вміння застосовувати сучасні засоби збору, обробки, збереження і захисту від стороннього доступу інформації та грамотного використання законодавчої бази, знань інформаційних технологій, психології, конфліктології, ділової української мови, регіонального управління та місцевого самоврядування. Тож ключовими напрямками підготовки працівників органів соцзахисту є правове забезпечення реалізації соціальної політики, ділове спілкування у соціальному обслуговуванні громадян, сучасні інформаційні технології та комунікативні техніки.

Тому перспективними видаються такі напрямки: а) професіоналізація соціальної роботи разом із залученням до надання соціальних послуг на-



*Рис. 1. Система соціального захисту населення як суспільний інститут*

селенню недержавних організацій, розвиток волонтерства; б) індивідуалізація, адресність надання соціальних послуг; в) реформування структурно-функціонального поля фахової діяльності суб'єкта управління; г) зміна механізмів взаємодії суб'єкта та об'єкта управління, а саме її переорієнтація та суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки.

Вказані напрямки є першочерговими головню на територіальному рівні, де безпосередньо взаємодіють усі громадяни та працівники органів влади. Повний перехід до системи надання адресної допомоги можливий лише за умови благодатного існування інституту професійної соціальної роботи та всебічного удосконалення структурно-функціонального забезпечення діяльності органів соціального захисту нашої держави. До того ж сутнісно зміст

соціальної роботи полягає в її зосередженості на підтримці, розвитку особистості, котра потребує допомоги, реабілітації індивідуальної та соціальної суб'єктності людини як продуктивної сили розвитку суспільства. Вона докорінно відрізняється від добродійності, у тому числі й від державної, характерної для патерналістських моделей соціальної політики. Якщо добродійність зацентровує увагу на суб'єкті, то головною метою соціальної роботи є повернення клієнтові здатності самостійно й корисно та продуктивно вчиняти у певному соціокультурному контексті. Все це вимагає від соціальних працівників високої різнобічної компетентності. У цьому сенсі є підстави підтримати психологічно зорієнтовану оргдіяльнісну модель соціальної роботи, в основі якої перебуває спеціальна професійна підготовка працівників, а також комбінований підхід до забезпечення адресності соціальних допомог (див. [8]).

Аби недержавні організації разом із державними постали як рівноправні надавачі соціальних послуг, доречно провести такі зміни: 1) створити єдину базу даних недержавних організацій для можливості укладення із ними угоди на виконання соціального замовлення; 2) прискорити прийняття законів та інших нормативно-правових актів, які б передбачали механізм державного врегулювання надання соціальних послуг недержавними організаціями; 3) створити робочу групу за участю відповідальних працівників Міністерства праці і соціальної політики України, представників недержавних організацій, експертів (місцевих та міжнародних), депутатів різних рівнів із підготовки проектів нормативно-правових документів щодо регулювання діяльності недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг. І все це здійснити тримаючи у фокусі цілеспрямованого формування самодостатньої соціальної бази місцевих територіальних громад шляхом розмежування повноважень центральних і місцевих органів влади у розв'язанні соціальних питань. Загалом евристичною постає система подвійного контролю (державного і громадського) над місцевими органами влади за виконанням ними соціальних програм за адресністю використання фінансових ресурсів і за якістю здійснюваної соціальної роботи з населенням.

Важливим напрямком у покращенні діяльності органів соціального захисту населення постає раціоналізація діяльності суб'єкта управління, яка передбачає певні структурно-функціональні зміни. Скажімо, потрібне істотне покращення комунікаційних зв'язків соціальних працівників із населенням, що можливо, на думку українського науковця Валентини Собченко, завдяки впровадженню моделі "єдиного вікна", яка частково зреалізована і передбачає інтегровану систему надання соціальних виплат (*рис. 2*). "Саме така інтеграція, – пише вона, – забезпечує можливість максимізувати кількість клієнтів, які обслуговуються в межах виділених ресурсів; гнучкість використання коштів і більш ефективне ведення особистих справ завдяки можливості спрямовувати ресурси туди, де в них є найбільша потреба; розширення спектра послуг для клієнтів; більш високу ефективність



**Рис. 2. Механізми моделі “єдиного вікна” із надання соціальних виплат (за В.В. Собченко) [5]**

роботи фахівців органів соціального захисту за рахунок скорочення дублюючих функцій; запровадження механізму моніторингу наданих клієнтам допомоги і послуг, відгуків громадян про їх якість, що підвищує відповідальність органів соціального захисту за обслуговування своїх клієнтів” [7]. Водночас інтегративний характер моделі “єдиного вікна” дає змогу значно спростити й здешевити отримання усіх видів державної допомоги, скоротити час та адміністративні витрати на їх призначення, вчасно та оперативно аналізувати співвідношення адресних і безадресних допомог.

1. Ахтямова Т.Р. Социальная дифференциация общества и интересов / Т.Р. Ахтямова // Социологические исследования. –1997. – №8. – С. 12-16.

2. Гончарова С.Ю., Отенко І.П. Соціальна політика [навч. посібник] / С.Ю. Гончарова, І.П. Отенко. –Харків: Вид. ХДЕУ, 2013. – 200 с.

3. Скуратівський В.А., Палій О.М., Ліанова Е.М. Соціальна політика: [навч. посібник] / В.А. Скуратівський, О.М. Палій, Е.М. Ліанова. – К.: УАДУ, 1997. – 360 с.

4. Собченко В.В. Підвищення потенціалу органів соціального захисту населення щодо надання соціальної допомоги / Валентина Валентинівна Собченко // Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. праць. – Харків: Вид-во ХарПІ УАДУ, 2012. – № 2 (13): У 2-х ч. – Ч. 1. – С. 178 – 182.

5. Собченко В.В. Підвищення потенціалу органів соціального захисту населення щодо надання соціальної допомоги / Валентина Валентинівна Собченко // Актуальні проблеми

державного управління: Зб. наук. праць. – Харків: Вид-во ХарПІ УАДУ, 2012. – № 2 (13): У 2-х ч. – Ч. 1. – С. 178 – 182.

6. Собченко В.В. Проблеми реформування у сфері соціального захисту / Валентина Валентинівна Собченко // Збірник наукових праць Української Академії державного управління при Президентові України: Державне управління та місцеве самоврядування. – Вип. 1/2001: В 6-ти ч. – Ч. II. – Х.: УАДУ ХФ, 2001. – С. 66-67.

7. Собченко В.В. Формування сучасної концепції соціальної політики / Валентина Валентинівна Собченко // Актуальні проблеми державного управління: наук. збірник. – Х.: УАДУ (ХФ), 2000. – № 2 (7). – С. 124 – 132.

8. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

9. Фурман А.В., Підгурська М.В. Історія соціальної роботи: [навчальний посібник] / Анатолій Васильович Фурман, Марія Василівна Підгурська. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 174 с.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ ПОРІВНЕВОГО СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУБКУЛЬТУРИ

Ірина ЛЕВАНДОВСЬКА

*Стаття презентує результати теоретичного аналізу і методологічного обґрунтування змісту та обсягу понять “субкультура” та “молодіжна субкультура”. Характеризуються сутність та основні підходи (психоаналітичний, структурно-функціональний, культурологічний, соціально-філософський) до вивчення проблем субкультури загалом і молодіжної субкультури зокрема. На основі запропонованої мислєсхеми висвітлюється змістова характеристика субкультури відповідно до рівнів організації та розв'язкового функціонування соціологічного знання.*

**Ключові слова:** субкультура, молодіжна субкультура, культура, суспільство, цінності, молодіжне середовище, соціалізація, соціальна структура.

Вивчення різних аспектів молодіжної субкультури надзвичайно актуальне. І пов'язано це передусім з тим, що молодь є однією з найбільш схильних до впливу соціальних груп, а в умовах трансформації українського суспільства саме від того, які цінності матимуть молоді люди, й залежить його подальший розвиток та успішність входження до держав ЄС.

Сучасні умови життєдіяльності суспільства змінилися, що вимагає внесення поправок у процеси формування молодіжної субкультури. Зокрема, слід рівною мірою враховувати наявність як індивідуальних, так і колективних потреб та інтересів молоді, а також істотну відмінність соціально-економічних умов життєдіяльності різних груп юні, що нині виявляється в

українському соціумі у поглибленні соціальної нерівності серед населення країни.

Отож, теоретична соціологічна інтерпретація поняттєвого горизонту молодіжної субкультури, головно крізь призму новітніх тенденцій у розвитку українського суспільства, видається нам досить актуальною, забезпечує розуміння культурних норм та цінностей молоді, сприяє її задіянню до соціальних процесів і громадянських акцій, формуванню впливового громадянського суспільства, що позитивно розвиває і перетворює етнонаціональне повсякдення в напрямку демократизації, гуманізації, правосвідомості.

*Об'єктом* нашого вивчення є соціологічне дослідження як система прикладного методологування (див. [12]), а *предмет* дослідження становить субкультура як психосоціального феномену.

*Авторська ідея* полягає у створенні моделі субкультури відповідно до змістової характеристики субкультурного упередження, запропонованого А.В. Фурманом [13], яке ґрунтується на чотирьох рівнях організації соціологічного знання (за концепцією Н. Смелзера [9]).

Поняття “субкультура” та “молодіжна субкультура”, що виникли в соціальних науках, на даний момент стали частиною суспільної свідомості. Ці терміни використовуються вченими і журналістами при зверненні до явищ і процесів, які відбуваються в молодіжному середовищі. Різні дослідники неоднаково підходять до змісту цих термінів, намагаючись інтерпретувати їх залежно від семантичного контексту. Але навіть така різноманітність у підходах дозволяє побачити деяку спільність поглядів стосовно окремих властивостей, ознак чи складових даного феномену.

Субкультура (від *лат. sub* – під та *culture* – культура; **subculture** – підкультура) – це “система переконань, цінностей і норм, які поділяються й активно використовуються явною меншістю людей у рамках певної культури” [1, с. 308]. Конкретизує це визначення короткий енциклопедичний словник із соціології, у якому поняття “субкультура” інтерпретується як:

- а) культура окремої соціальної спільноти (групи, класу, регіону, конфесії тощо), що чимось відрізняється від традиційної культури суспільства;
- б) специфічний спосіб диференціації регіональних та національних культур;
- в) спосіб визначення та опису незначних культурних змін, що відбуваються у межах домінуючої культури;
- г) особлива форма організації та повсякденної життєдіяльності окремої групи чи касти людей;
- д) сукупність норм і цінностей, що протистоять домінуючій традиційній культурі та інтерпретуються нею як чужа, тобто як та, що негативно порушує її цілісність [11, с. 612–614].

У 1950 році американський соціолог Д. Райзмен у своїх дослідженнях увів у науковий обіг поняття “субкультура”, визначивши, що це група людей, котрі навмисно обирають стиль і цінності, які властиві меншості. Ретельніший аналіз цього явища та поняття у другій половині ХХ ст. здійснив Д. Хебдідж. На його думку, субкультура притягує людей зі схожими смаками,

яких не задовольняють загальноприйняті стандарти і цінності. Стиль молодіжної субкультури виявляється не просто зовнішнім його вираженням; за допомогою своїх ритуалів і знакових форм, він кидає виклик існуючому моральному порядку і пануючій ідеології, будучи у цьому сенсі символічною формою опору тих, хто знаходиться на іншому полюсі владної субординації [14].

Відтак субкультура є видозміненим сегментом культури суспільства, яка явно відрізняється від переважаючої. Субкультура створює власну унікальну культуру, що охоплює особливу систему цінностей, мову, манеру поведінки, одяг та інші аспекти людського повсякдення. Цінності є компонентом соціальної системи, наділеним особливим значенням в індивідуальній або громадській свідомості. Цінністю може бути будь-який об'єкт – як реальний, так і уявний – у тому випадку, якщо він служить фокусом прагнень, бажань груп або окремих осіб.

Критерієм наявності і сформованості субкультури є сукупність вище названих параметрів. При цьому знання, які становлять атрибутивну ознаку субкультури, передбачають сукупність знань та уявлень особистості про навколишню дійсність, відштовхуючись від яких вона й вибудовує цілісний образ соціального світу та свого місця в ньому. Спосіб життя охоплює сукупність типових видів життєдіяльності людини, соціальної групи, суспільства в цілому, що приймається в єдності з умовами життя, які її визначають.

Таким чином, в сучасній науці під субкультурою розуміється особлива сфера трансформованої культури, суверенна ціннісна освіта усередині пануючої культури, що відрізняється власним ціннісним ладом, звичаями, нормами. Вочевидь молодіжна субкультура – це не що інше, як форма самовираження молодих, що репрезентує особливу систему соціальних і суто духовних цінностей.

Прийнято розрізняти зміст понять “субкультура” і “молодіжна субкультура”. Вважається що молодіжна субкультура – це культура, створювана молодими людьми для самих себе, тобто це культура “не для усіх”, або ще самобутня культурна підсистема усередині офіційної системи. Вона визначає стиль життя, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв; народжується та існує у зв'язку з певними потребами юні соціалізуватися і при цьому активно заявити про себе, самостверджуватися, хоча й у певному опонуванні існуючому соціуму та наявній культурі.

Грунтовне пояснення субкультурних засад поведінки молоді дає запропонована Т. Парсонсом *теорія соціалізації*, де він теоретично осмислює соціалізуючі ролі “рівних груп” (див. [8], [16]). Так, американський соціолог в аналізі соціальності виходить з того, що основний характер структури окремої особистості склався у процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок упродовж свого життя, включаючи, звичайно, культурні цінності та норми, інституціоналізовані у цих системах (при цьому, за концепцією Парсонса, соціалізацію не треба пов'язувати із процесами структурних змін у суспільстві, у якому вона

протікає). Таку групу “систем соціалізації” науковець розглядає як “референтну групу”, пов’язану із перебігом соціалізації [7, с. 58]. Теза автора полягає в тому, що процес соціалізації проходить низку стадій, визначених як підготовка до участі у різних рівнях організації суспільства; тільки деякі обрані меншини готуються брати участь з усвідомленням усієї відповідальності у більш високих рівнях організації. Системи орієнтації, що долучені до процесу соціалізації, є особливими різновидами соціальної організованості на відповідних рівнях. Найсуттєвіше у викладеній концепції є те, що процес соціалізації пов’язаний із безперервним шерегом референтних груп, з чого виходить, що структурний аналіз “стає важливою частиною аналізу одного з найдинамічніших соціальних процесів – розвитку особистості” [Там само, с. 65]. Відповідно до цього Парсонс трактує групу рівних (peer group) як неформальну, приналежність до якої визначається будь-якими загальними соціально-статусними характеристиками (стать, вік, етнічна приналежність, професія, хоббі тощо).

У дослідницькій практиці поняття *групи рівних* зазвичай застосовується до вікових груп дітей і молоді, особливо стосовно підліткових угруповань, де рівність статусу набуває винятково важливого значення для кожного із членів групи. Навіть якщо Парсонс і надає значення особистому вибору стратегії поведінки, все ж він ґрунтується на типовій єдності соціальних систем, на якому б рівні вони не формувалися. І в масштабах країни, і в масштабах сім’ї або дружньої компанії діють одні і ті ж функціональні зв’язки. Група застосовує різні способи, щоб зберегти себе і перебудувати новачків, котрі приходять до неї, на свій лад. Парсонс назвав такі способи – *механізмами соціалізації*. Вони включають усі засоби і процеси, через які передаються однією стороною та засвоюються іншою як культурні зразки. Це – мова, цінності, віра, символи. Засвоївши їх, нові члени групи змінюють і структуру потреб, звикають до нових соціальних ролей, набувають смак до їх виконання; вони тепер не просто підкоряються груповим нормам, але й жадають цього. Саме у такий спосіб особиста система члена групи взаємодіє із системою соціальною [16, с. 205–208].

Отже, за концепцією Парсонса соціалізація – це процес, який забезпечує збереження і функціонування соціальних систем на усіх рівнях суспільного життя. Хоча процес цей стосується особи, проте витоки і наслідки його переважно пов’язані зі структурами окремого соціуму, його інститутами (див. детально [16]).

Інтегральною причиною виникнення молодіжної субкультури є перш за все масштабні історичні зміни, що відбувалися в ХХ столітті. Певедінка молоді розглядається з погляду аномії (з давньогрецької – беззаконня, “відсутність норм”). Її основний зміст Т. Парсонс витлумачує як той стан суспільства, за якого значна частина його членів, знаючи про існування обов’язкових суспільних норм, проте ставляться до них негативно або байдуже. Більше того, в такому соціумі цінності та норми вже більше не діють як показники



належної поведінки, а тому втрачають свою значущість. Навчання й освіта стають усе більш тривалими, і в період, що визначається як зрілість, молодь приходить, залишаючись однак залежною від сім'ї. Водночас центральне місце у її життєдіяльності вже відіграють "групи ровесників". Головна причина протесту молоді наявному соціуму та її протистояння світу дорослих пов'язана з "нетерпінням" зайняти місця батьків у соціальній структурі, котрі якийсь час ще залишаються заповнені [13, с. 188–189]. І все ж тут треба зважити на слухну думку німецького вченого Л. Хаузера, котрий стверджував, що молодіжна субкультура – це явище тимчасове, це особлива форма життєвого пошуку людиною свого місця у суспільному повсякденні.

Аналіз літератури дозволив дійти висновку, що оцінка субкультури проводиться соціологами у різних дослідницьких напрямках, основними серед яких є системно-динамічне, синергетичне, інформаційне, гуманістичне, реконструктивістське, психоаналітичне, структурно-функціональне, культурологічне, соціально-філософське осмислення природи і закономірностей генези цього явища.

Психоаналітичний напрям, ґрунтуючись на відомих ідеях і концепціях З. Фрейда, Р. Бенедикта, Л. Фойера, Л. Шелеффа, Е. Еріксона, А. Фрейд, Е. Фромма та ін., за століття сформував системний погляд на розвиток особистості, щонайперше у перехідний період від дитинства до зрілості, зважаючи не тільки на психофізіологічні (біологічні) чинники, а й на соціокультурні. Зокрема, Л. Фойер стверджував, що конфлікт поколінь є універсальною темою людської історії. Він ґрунтується на первинних властивостях людської природи і є, можливо, навіть важливішою рушійною силою історії, ніж класова боротьба. Історія усіх досі існуючих суспільств – це історія боротьби між поколіннями [2, с. 48].

У цьому ж контексті працювали соціологи Л. Архангельський, П. Єршов, С. Іконнікова, І. Коң, В. Лісовський, В. Ольшанський, Д. Фельдштейн та ін. Здобуті досвід та знання стали поштовхом у 70-х роках до комплексного дослідження *соціалізації молоді*, її різних угруповань. Завдяки аналітичному підходу вдалося трохи привідкрити глибинні пласти молодіжної свідомості, зрозуміти особливості юної особистості, сприяти її самореалізації й окреслити умови подолання нею персонального відчуження від суспільного повсякдення. Подальший розвиток цього напрямку був пов'язаний з освоєнням принципів "розумінневої соціології", що дозволило повніше розкрити індивідуальний світ молоді людини [5, с. 50].

Структурно-функціональний напрям припускає розгляд молодіжної групи як системи позицій, що заповнюються індивідами з метою придбання відповідного соціального статусу і виконання певної соціальної ролі. Прибічники цього напрямку акцентують увагу на аналізі "сексуальної революції" (В. Райх, Г. Маркузе, Ю. Кузнецов, А.В. Фурман), "конфлікті поколінь" (Д. Белл, Е. Фромм, Р. Мертон). Особлива увага приділялася тенденціям формування молоді як ресурсу для поповнення різних соціальних класів і

верств інформаційного суспільства, проблемам освоєння молодими людьми соціальних ролей [8, с. 50].

Культурологічний напрям характеризується розглядом соціальних явищ під кутом зору феноменології людської культури. Соціологи цього напрямку прагнуть осмислити світ молоді через процес відображення цього персоніфікованого світу в певних типах культури. Переважаючим стає аналіз молодіжної субкультури, молодіжного образу і стилю життя, життєвих планів молоді. Перевагою цього підходу є можливість системного вивчення проблемного поля співжиття різних поколінь молоді [5, с. 57].

Покоління є цілісною соціально-демографічною групою, яка характеризується схожими умовами соціалізації і формуванням життєвого досвіду, спільністю виконуваних ролей і функцій, домінуючими цінностями і настановленнями, соціально-психологічними характеристиками, способом життя. Класичним зразком культурологічного напрямку є роботи німецького соціолога К. Маннгейма. Досліджуючи феномен єдності поколінь, він розкрив механізм соціальної спадковості та передачі матеріального і культурного досвіду від старших поколінь молодшим. Зміна поколінь – універсальний процес, побудований на біологічному ритмі людського життя, внаслідок якого в культурному процесі з'являються нові учасники, тоді як старі поступово зникають. Члени будь-якого покоління можуть брати участь тільки у хронологічно обмеженому відрізку історичного процесу, тому конче потрібно постійно передавати юним поколінням набуту культурну спадщину [4, с. 19–20].

Для соціологічного аналізу молодіжної субкультури важливу роль відіграють соціально-філософські дослідження, безпосередньо присвячені аналізу проблем молоді і молодіжної субкультури. Велика частина таких робіт припала на період перебудови, коли обговорення цього питання спочатку замислювалося як аргументовані відповіді в суперечках про те, як повинні взаємодіяти державні структури з неформальними молодіжними об'єднаннями. Це обернулося потоком досліджень молодіжної субкультури, які значною мірою сконцентрувалися на описі зовнішніх проявів: на активності, манерах, поведінці та інших ознаках представників тієї чи іншої молодіжної субкультури або “неформалів”. Однозначно здійснювалися спроби відійти від описовості і зайнятися аналізом феномену молодіжної субкультури, себто виявленням причин її виникнення, чинників розвитку негативних і позитивних сторін (див. [6, с. 48]).

Проблематика молодіжної субкультури активно вивчається і на сьогоднішній день. Попри те, що всі дослідження, присвячені аналізу молодіжної субкультури, все ще більше тяжіють до описовості, все ж намітився поворот до осмислення цього складного феномену в різних його проявах (див. [3]). До того ж варто констатувати й той факт, що через об'єктивні причини зарубіжні джерела значно перевищують кількістю проведених досліджень указанного спектру упредметнень вітчизняні. Крім того, саме зарубіжними

авторами були обґрунтовані основні концептуальні підходи до аналізу феномену молодіжної субкультури, а саме як “peer group” (тобто як групи рівних за віком і за соціальним статусом людей), як інстанції для проходження молодими людьми соціалізації, як “тренувального поля” для відробки соціальних ролей і т.д. [15].

Потрібно відмітити, що в наші дні переважно розвиваються соціологія і психологія молоді, а також велика увага приділяється проблемі наркоманії в молодіжному середовищі, тоді як спроби філософського осмислення молодіжної субкультури робляться украй рідко. У предметному контексті нашого дослідження є цікавою змістова характеристика субкультури відповідно до рівнів організації соціологічного знання, що виокремлені та обґрунтовані Н. Смельзером (див. [9]). Ядро його досліджень становлять соціальні групи і спільноти, через які індивід вибудовує щоденне життя і свої відносини з суспільством. У його вченні прослідковується напрочуд цілісний і добре структурований виклад основних соціологічних підходів до аналізу соціальних проблем і явищ. Він вирізняє чотири рівні соціологічного аналізу (мікро-, мезо-, макро-, глобальний) соціальної реальності. Щоб розкрити сутнісний зміст категорії субкультури і мінімізувати характеристику вищезокресленого терміна, вдамося до засобів унаочнення. Взявши до уваги міркування Н. Смельзера щодо рівнів функціонування соціологічного знання і спираючись на принцип кватерності А.В. Фурмана (див. [12, с. 182–209]), нами створено мислесхему основних формовиявів змістового наповнення поняттєвого поля субкультури (*рис.*).

Отже, є підстави охарактеризувати *молодіжну субкультуру* як сукупність її таких сутнісних ознак:

1) це соціальна спільність, кожен представник якої сам зараховує себе до неї; причому члени такої спільності можуть формувати як групи безпосереднього контакту (компанії, об'єднання, тусовки), так і віртуального спілкування;

2) входження молоді людини в ту чи іншу субкультуру означає ухвалення нею та розділення з рештою членів групи або об'єднання її норм, цінностей, світосприймання, манер, стилю життя, а також зовнішніх атрибутів приналежності до даної субкультури (зачіска, одяг, прикраси, жаргон);

3) здебільшого нова субкультурна одиниця в довіллі молоді виникає навколо якого-небудь “центру” як виразника тих чи інших пристрастей до музичних стилів, способу життя, як окреме чи особливе ставлення до певних соціальних явищ, публічних персоналій та ін.;

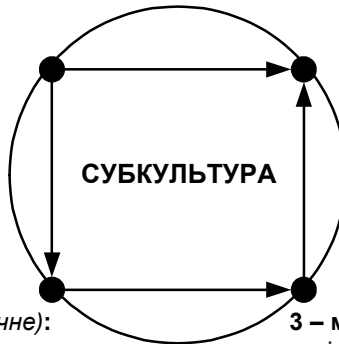
4) значущі для тієї або іншої молодіжної субкультури ідеї і цінності отримують зовнішній вираз в обов'язковій для її членів символіці та атрибутіці групи.

Підсумовуючи, варто згадати К.Маннґайма, який констатував, що субкультури, хоч і поновлюються постійно в історії, головню відображають процес перебігу пристосування юні і молоді до пануючої культури.

До початку XXI століття субкультурний бум у нашій країні згас як молодіжний рух і деінде жевріє. Сучасна молодіжна субкультура – це психо-

**1 – мікрорівень** (*конкретне*): сегмент культури усупільнених суб'єктів життєдіяльності (задоволених чи незадоволених своїм матеріальним, духовним чи соціальним становищем) із індивідуальною системою переконань, цінностей, норм, стилем міжособистісних взаємодій і комунікативних зв'язків у площині “ми-групи”

**4 – глобальний рівень** (*загальне*): спосіб диференціації і наявності культурних змін у часопросторі регіональних та етнонаціональних ментальних структур повсякдення у площині глобалізаційного культурного виробництва, що виявляється як окремий спосіб життя групи, етносу, нації



**2 – мезорівень** (*одиничне*): трансформована культурною індустрією система настанов, норм, цінностей і психодуховних форм соціальних груп, спільнот, організацій, рухів та інституцій у площині взаємодії із собою подібними

**3 – макрорівень** (*особливе*): окремо соціально диференційована і культурно трансформована соціальна дійсність спільнот у площині їхньої взаємодії і взаємозалежності із інституційним рівнем повсякденного життя суспільства

*Рис. Поняттєве поле субкультури як взаємодоповнення змістових характеристик її чотирьох упередметнень залежно від рівнів організації соціологічного знання*

змістовно вже не сукупність тих субкультур, що панували у другій половині ХХ століття з їх чітко окресленими межами і помітним відчуженням від старшого покоління, від його цінностей і норм, а деяке поле міжгрупової взаємодії у рамках домінуючої культури; це той сегмент культури, що націлений на включення молодих людей у життя суспільства; це окрема культурна підсистема усередині системи “офіційної”, базової культури соціуму, що визначає стиль квітального повсякдення, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв.

1. Большой толковый социологический словарь (Collins): пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1999. – Т.1 (А-О). – 544 с.; Т.2 (П-Я). – 528 с.
2. Головатий Н.Ф. Социология молодежи: [курс лекций] / Н.Ф. Головатый. – К., 2005. – 325 с.
3. Гришин В.А. Субкультура и ее проявление в молодежной среде / В.А. Гришин // Общественные молодежные движения: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. – М., 2003. – С. 75–96.
4. Ильинский И.М. Молодежь планеты: глобальная ситуация в 90-х годах, тенденции и перспективы / И.М. Ильинский. – М.: Институт молодежи. – Голос, 2005. – 324 с.
5. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Наука, 1999. – 231 с.
6. Лясников Н.В. Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи: [уч. пос.] / Н.В. Лясников. – М.: Изд-во ВНИИФК, 2003. – 182 с.
7. Основы теории коммуникации: [учеб. для студ. вузов] / под ред. М.А. Василик, М.С. Вершинина, В.А. Павлова. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
8. Парсонс Т. Общетеоретические проблемы социологии // Социология сегодня: Проблемы и перспективы: Американская буржуазная социология середины XX века: сокр. пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1965. – С. 25–67.
9. Смелзер Н.Дж. Проблеми соціології. Георг-Зімельівські лекції, 1995 / Нейл Дж. Смелзер; пер. з англ. В. Дмитрук. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.
10. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер; науч. ред. проф. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
11. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В.І. Воловича. – К.: Укр. центр духовн. культури, 1998. – 736 с.
12. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
13. Фурман А.В. Субкультура / Анатолій В. Фурман, Анатолій Литвин // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 187–192.
14. Хебдидж Д. Субкультура: значення стиля / Д. Хебдидж // Теорія моди: одяжка – тело – культура. – Зима, 2008-09. – №10. – 368 с.
15. Череповская Н. Роль медиа-культуры в формировании молодежных субкультур / Н. Череповская // Социальный педагог. – №11 (23). – 2008. – С. 51–63.
16. Parsons T. The Social System / Talcott Parsons. – N.Y. : The Free Press; L.: Collier-Macmillan, Ltd, 1965. XVIII. – 575 p.

## ПІДХОДИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ТА ОБСЯГУ КАТЕГОРІЙ "ВІРА" ТА "ДОВІРА"

Світлана МИКОЛЮК

*Методологічна розвідка є узагальненням відомих напрацювань на шляху визначення наукових підходів до віри (довіри) як чинника міжсуб'єктної комунікації людської життєдіяльності. Незважаючи на велику кількість теоретизувань у царині філософського осмислення сутності віри та довіри, вказані концепти не вичерпали себе змістовно й залишаються більшою чи меншою мірою маловисвітленими. Новизна авторського погляду полягає в обґрунтуванні замкнутої циклічної траєкторії розвитку віри і довіри. Причому циклічність вимірюється довжиною життя кожної людини як*

*суб'єкта та особистості. Крім того, криза довіри-недовіри носить параболічний характер із точкою апогею (становлення формування особи), а ступінь довіри поступово зростає із невеликим коефіцієнтом росту-збагачення (першочергово від реалізації її миследіяльного потенціалу).*

**Актуальність завдання філософсько-наукового осмислення категорій “віри” та “довіри”.** Україна як незалежна держава, що не так давно стала на самостійний шлях формування нових соціально-економічних, політичних, духовних орієнтирів, свої ідеї, мрії та сподівання значною мірою пов'язує з молоддю. Визначити рівень довіри та основні цінності молоді, якими вона оперує сьогодні і які утворюють її внутрішній світ та формують ставлення до навколишнього світу, – ось головні напрямки роботи науковців у царині соціогуманітаристики (соціології, психології, педагогіки та ін.).

Проблема довіри є однією з ключових у сучасному соціумі, особливо актуалізуючись через її потужний інтегративний, солідаризуючий і стабілізуючий потенціали. Довіра постає як барометр, який відображає загальний стан ефективності та дієвості різноманітних соціальних інституцій, указує на проблемні аспекти соціального співжиття як на міжособистісному, так і на інституційному рівнях. Слід відзначити, що різноманітні соціологічні дослідження фіксують досить низький рівень довіри до переважної кількості політичних і соціальних інститутів у багатьох країнах, що підтверджує наявність критичної настанови і потенціалу обережності в довірі як соціальному явищі. Але є певна критична межа, досягнення якої свідчить про кризовий стан держави в цілому.

Серед дослідників сутності довіри як соціального явища слід відзначити М. Бубера, Е. Гіденса, Е. Дюркгейма, М. Епштейна, Е. Еріксона, Н. Лумана, М. Обушного, В. Осовського, Е. Помиткіна, А. Селігмена, К. Ушинського, С. Франкома, Ф. Фукуяму, А.В. Фурмана, В. Шердакова, П. Штомпу та інших.

Наукова розробленість тематики відповідає початковому етапу дослідження та еволюціонує з кожним роком. Досі залишається недостатньо розкритою та обгрунтованою низка теоретичних і практичних проблем понятійного обгрунтування феномену довіри. Тому важливим завданням є розроблення стратегій укріплення довіри молоді в суспільстві, причому в різноманітних сферах, адже довіра як ціннісна основа соціальної взаємодії відіграє незамінну роль в економічній, політичній, соціокультурній та інших сферах, що й зумовлює актуальність дослідження.

**Мета дослідження** полягає у визначенні найпродуктивніших наукових підходів до понятійного обгрунтування людських феноменів віри та довіри.

Для реалізації поставленої мети ставимо такі **завдання**:

- з'ясувати теоретичні підходи до визначення сутності понять;
- проаналізувати їх особливості;
- запропонувати новаційний погляд на природу віри (довіри) впродовж людського життя.

**Виклад основного матеріалу.** Довіра відіграє важливу роль у соціальних відносинах. За сучасних умов динамічних змін, руйнування усталених стереотипів та формування нових інтерес науковців до феномену довіри значно посилюється. Важливість довіри для існування суспільства була визнана багатьма дослідниками сфери суспільного життя.

Проблеми довіри в науковій літературі досліджуються з XIX ст., власне із часу теоретичних досліджень французького вченого, одного із засновників соціології як науки Е. Дюркгайма (1858–1917). Центральною ідеєю, яка пролизує майже всю його творчість, є ідея суспільної солідарності через з'ясування категорії довіри. Вона пов'язана перш за все із відповіддю на питання: “Якими є зв'язки, що об'єднують людей і породжують довіру?” [3, с. 29].

Для аналізу довіри як феномену духовного життя людини в рамках сучасної соціогуманістики потрібно з'ясувати відмінність між базовими категоріями “довіра” та “віра”. Такий підхід водночас дозволить визначити сутність феномену довіри. Відмінності між змістом та обсягом споріднених понять “віра” та “довіра” докладно розглянуто в роботі єврейського релігійного мислителя М. Бубера (1878–1965), який виділив “вірю, що” (я довіряю кому-небудь, нехай навіть у мене немає достатньої підстави довіряти цій людині) і “вірю в” (я без достатньої підстави визнаю істинність чого-небудь) [1, с. 301], що потребує окремого вивчення.

Один із фундаторів соціологічної науки в Україні, доктор філософських наук В. Оссовський (1935–2010) характеризував довіру за її суттю: довіра – це віра в надійність людини або системи [8, с. 128], впевненість особи, групи, суспільства, нації у тому, що довілля не має намірів завдати їм шкоди.

З погляду соціологів, базова довіра до світу, яка формується насамперед у дитинстві, спирається на передбачуваність практики, засновану на усвідомленні юнацтвом соціальних правил і ролей та пов'язану з їх дотриманням. На її підґрунті відбувається чуттєве самовизначення людей за принципом “ми – вони”, “свої – чужі”, визначається готовність довіряти чужинцю, що особливо важливо, на думку англійського соціолога Е. Гіденса (1938 р.н.), для відносин, які вимагають розвитку активної довіри “в контекстах від близьких міжособистих зв'язків до глобальних інтерактивних систем інтеракції” [2, с. 18].

На переконання українського вченого, доктора політичних наук, професора М. Обушного (1942 р.н.), віра і довіра пов'язані між собою та створюють ідеальний духовний простір у соціумі, заповнений їхніми етичними, моральними оцінками, соціально-психологічний простір настроїв громадянських позицій [7, с. 87].

Одним з найвідоміших дослідників понятійного горизонту людської довіри є польський соціолог, доктор гуманітарних наук П. Штомпка (1944 р.н.), який простежує логіку соціальних змін крізь призму “парадигми травми”, що прийшла на зміну парадигмі прогресу (в XIX ст.) та парадигмі кризи (в середині XX ст.) [18, с. 112]. Концепція соціальної (або культурної) травми здебільшого виявляється подвійно: і як наслідок інших змін, і як

стимулятор певного виду нових змін, себто як поштовх до перетворення [17, с. 12].

На культурологічному підґрунті довіри також наголошує один із найвідоміших соціологів світу, американський науковець, доктор філософії Ф. Фукуяма (1952 р.н.). Аналізуючи ключові принципи організації сучасних суспільств, мислитель проводить порівняльне дослідження змістовності довіри в різних країнах. Явище довіри у його філософській концепції розглядається у співвідношенні політичного, економічного та культурного вимірів. Доводиться, що в сучасному суспільстві постіндустріальної доби закон, договір та економічна доцільність є необхідною, але зовсім не достатньою базою стабільності та добробуту, адже “вони мають спиратись на такі речі, як взаємодія, моральні зобов’язання, відповідальність перед суспільством та довіра, які, своєю чергою, живуть традицією, а не раціональним розрахунком” [14, с. 29].

Проблема довіри в сучасному світі постає як проблема співвідношення економічної раціоналізації та культурних традицій, оскільки такий своєрідний суспільний інстинкт довіряти формується у сім’ї та інших, більш широких родинних структурах. Отож зовсім не раціональний розрахунок породжує довіру, вона виникає з таких “досучасних” джерел, як релігія та етичний навик. За висловом Ф. Фукуями, “найбільш успішні форми, в які відливається сучасність, не зовсім сучасні”, тому що базуються не тільки на загальному розповсюдженні в суспільстві ліберальних та політичних принципів [14, с. 571]. Саме довіра поєднує сучасне і традиційне, базуючись на спільних нормах та цінностях, переважно релігійних.

Проблему довіри як закономірної реакції на ускладнення сучасного світу пропонував свого часу розглянути американський економіст та педагог, доктор філософії А. Селігмен (1861–1939). Учений наголошує на чіткому відмежуванні довіри від таких споріднених явищ, як упевненість та віра [11, с. 21]. Окрім того, довіра відрізняється також і від релігійної віри. Віру і довіру розмежовує саме несхожість об’єкта, адже в довірі цим об’єктом є інша людина, а у вірі – певна недосяжна сутність. Отже, А. Селігмену вдалось окреслити довіру як явище суто людське, життєво важливе, тобто таке, що містить потенціал свободи та новацій.

Проблема довіри розглядається німецьким соціологом Н. Луманом (1927–1998) в контексті понятійного формату того, що таке ризик. На думку вченого, сучасне суспільство відрізняється від традиційного збільшенням проблемних ситуацій, що й сприяє активізації таких феноменів, як довіра та упевненість. Як зазначає Н. Луман, якщо людина надала перевагу одній дії над іншою, незважаючи на можливе розчарування в дії інших, то цю ситуацію людина визначає як ситуацію довіри [6, с. 99]. Довіра, таким чином, є стратегією на кшталт “незважаючи на”, але, на відміну від недовіри, довіра є стратегією з більшим радіусом дії. Адже той, хто виявляє довіру, значно розширює свій потенціал дії, отримує доступ до більшої можливості комбінацій [6, с. 182].



Фактично через канал довіри відбувається соціалізація індивіда як особистості. Сучасний український науковець доктор психологічних наук, професор А.В. Фурман (1957 р.н.), так характеризує це явище: соціалізація – а) процес і результат оволодіння дитиною, підлітком, юнаком, дорослим соціально-культурним, щонайперше етно-національним, досвідам у процесі їхнього фізичного, емоційного, інтелектуального, морального та духовного розвитку, соціального самоствердження та особистісної самореалізації; б) поступове перетворення індивіда на особистість, індивідуальність під впливом організованого оточення (соціуму) – процесів навчання, виховання та освіти, яке супроводжується розвитком й удосконаленням психічних функцій і психоформ, асоціальних норм і моральних цінностей, світобачення духовно-креативних образів; в) процес занурення (входження особи в соціокультурний простір, пристосування до соціуму, освоєння (прагматичне, теоретичне, проектне, діяльнісне та ін.) соціальних ролей і функцій [15, с. 165].

Отже, у соціогуманітарних науках сьогодні має місце переважне визнання того, що довіра є одним із базових елементів як мікро- (взаємини між людьми), так і макро- (функціонування соціальних інститутів) соціальних відносин. Так, на думку молодого українського науковця, кандидата соціологічних наук М. Парашевіна (1975 р.н.), переважна більшість соціальних взаємодій потребує більшого чи меншого ступеня довіри. Серед громадян України переважає орієнтація на обережне, недовірливе ставлення до людей загалом. Водночас така орієнтація на узагальнену недовіру мало впливає на “локальні” довіри до окремих соціальних та інституційних суб’єктів [9, с. 133].

Загалом, повертаючись до етимології названих слів, термін “віра” і похідні від нього – “довіра”, “невіра”, “зневіра”, “недовіра”, “віряни”, “увірувати”, “вірити”, “зневіритися”, “вірність” – використовуються як релігійною, так і науковою літературою. Вважаємо, що на поняття “віри” і “довіри” варто звернути увагу на кореневу основу. Оскільки слово “довіра” є похідним від слова “віра”, то, очевидно, перше з’явилося раніше у праукраїнському лексиконі. Систематизовуючи наукові підходи до вивчення поняттєвого обсягу терміна “віри”, простежується його релігійне джерело. На сьогодні науковці з різних позицій намагаються з’ясувати й обґрунтувати сутність феноменів віри та довіри, їх філософське та релігійне категорійне визначення. Так чи інакше, віра та довіра пов’язані передусім із проблемами соціального розвитку суспільства і спрямовані безпосередньо на людину, її повсякденне духовне життя.

Враховуючи, що людина у соціумі виконує різноманітні ролі, що залежать від її віку, професії та здібностей, вважаємо за доцільне зупинитися на вікових особливостях людини. Зацікавлює сучасна гіпотеза російського вченого М. Епштейна (1950 р.н.) щодо життєвого шляху людини, який має циклічний характер. Так, будь-який віковий період людини не однорідний: він починається із дитячої невпевненості, зацікавленості, подиву, далі переходить у підліткову нестабільність, кризу довіри, відчуження від оточення, потім настає юнацький вік визначеності, самостійності, за ним

зрілий розквіт, гармонія, акме і, нарешті, старіння, старечість і повна вичерпаність. За цією концепцією виходить, що вікові періоди не тільки поступово змінюють один одного, а й повторюються на нових етапах людського життя. Вчений пропонує розглядати п'ять основних етапів людського життя, кожен із яких поділяється на п'ять підетапів [4, с. 200–211].

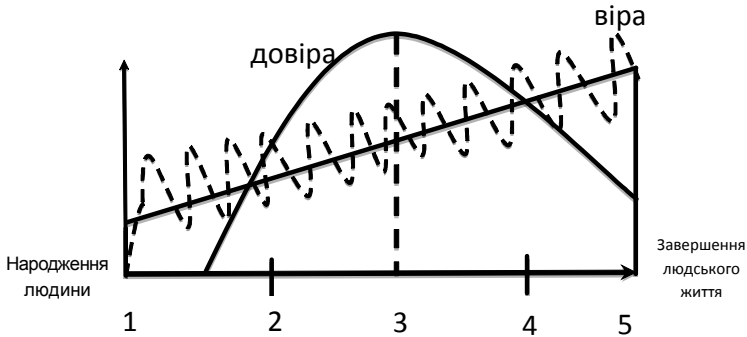
Нам імпонує циклічний характер філософії віку, обґрунтований у концепції Епштейна. Перший етап людського життя починається із народження дитини. Якщо повернутися до понять “віра” та “довіра”, то з'ясується, що віра є вродженою властивістю людини, натомість довіра або недовіра – надбанням досвіду. Цей факт добре простежується у розвитку дитини та досліджений українськими вченими К. Ушинським (1824–1871) (у педагогіці), доктором психологічних наук, професором Е. Помиткіним (1962 р.н.) (у психології); російськими філософами С. Франком (1877–1950) і В. Шердаковим (1934 р.н.) та ін. [10; 12; 13; 16].

Таким чином, із народженням дитини їй притаманне тільки почуття віри. Довіра (недовіра) починає розвиватися у дитини із її дорослішанням, проходячи разом усі кризові періоди людини (наприклад, криза підліткового віку). Із кожним роком почуття “довіра” (“недовіра”) зростає у зв'язку із пізнанням соціуму, досягаючи певного апогею на етапі молодість (17–29 р.). Як правило, це збігається із завершенням формування особистості.

За теорією особистісного розвитку американсько-німецького психолога Е. Еріксона (1902–1994), виділені та описані вісім етапів і сім життєвих психологічних криз, які неминуче наступають у кожної людини. Із них перша криза довіри-недовіри відбувається протягом першого року життя [5, с. 48–50]. За нашою гіпотезою, криза довіри-недовіри періодично актуалізується впродовж усього життя особистості, а її траєкторія має гіперболічний характер. До формування особистості криза довіри-недовіри зростає, а, досягнувши апогею, спадає.

Зміни станів розвитку, односпрямованість і незворотність часу життя примушують людину задуматися про вічне, незбагненне, таким чином посилюючи почуття віри і послаблюючи почуття довіри (*рис.*).

Отже, відповідно до розглянутих вище наукових концепцій та запропонованих власних припущень можемо зазначити, що єдиного наукового підходу щодо тлумачення поняття “довіра” ще не сформовано. Узагальнення підходів до трактування та власне бачення дозволяють зробити загальні висновки про те, що природа довіри та механізм її функціонування змінюються в сучасному соціумі через різноманітні трансформації, які супроводжують людину впродовж життя, та мають замкнутий циклічний характер. Причому циклічність вимірюється довжиною життя кожної людини. Крім того, криза довіри-недовіри має параболічний характер із точкою апогею (етапів культурного становлення особистості), а рівень довіри прямолінійно зростає із невеликим коефіцієнтом зростання залежно від змісту та якості її повсякденного мислення.



**Рис. Криві динаміки розвитку довіри та віри впродовж людського життя**

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер; [пер. с нем.] / сост. П.С. Гуревич и др. – М.: ООО “Фирма” Изд-во АСТ”, 1999. – 590 с.
2. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс; [пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник]. – К.: Основи, 1999. – 726 с.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1996. – 178 с.
4. Эпштейн М. К философии возраста: Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов / М. Эпштейн // Звезда. – 2006. – Т.4. – С. 200–211.
5. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых / Э. Эрикссон. – М.: Прогресс, 1996. – С. 147.
6. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман; пер. с нем. – СПб.: Наука, 2007. – 648 с.
7. Обушний М.І. Політологія: Довідник / М.І. Обушний, А.А. Коваленко, О.І. Ткач; за ред. М.І. Обушного. – К.: Довіра, 2004. – 599 с.
8. Оссовський В.Л. Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації / В.Л. Оссовський. – К., 1999. – 137 с.
9. Паращевін М. Показники узагальненої довіри серед населення України / М. Паращевін // Українське суспільство : моніторинг соціальних змін. Зб. наук. праць / За ред. д.ек.н. В. Ворони, д.соц.н. М. Шульги. – К.: Ін-т соціології НАНУ, 2014. – Т.1. – 346 с. – С. 133–140.
10. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
11. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
12. Ушинський К.Д. Твори: в 6 т. Т.6: Матеріали для третього тому “Педагогічної антропології”. Психологічні статті. Біографічні матеріали / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. шк., 1955. – 615 с.
13. Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека / С.Л. Франк. – Мн.: “Харвест”; М.: “АСТ”, 2000. – 631 с.
14. Фукуяма Ф. Доверие / Ф. Фукуяма. – М.: АСТ – Эрмак, 2004. – 730 с.
15. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: [наук. вид.] / А.В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
16. Шердаков В.Н. Иллюзия добра / В.Н. Шердаков // Моральные ценности и религиозная вера. – М., 1983. – 279 с.
17. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социологические исследования. – 2001. – №1. – С. 6–16.
18. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.

## МОДУЛЬ 20 (2018 рік)

... складати багато книжок –  
не буде кінця,  
а багато навчатися –  
мұка для тіла!

...  
Бога бійся, і чини Його  
заповіді,  
бо належить це кожній  
людині!

Бо Бог приведе кожну справу  
на суд,  
і все потаємне, – чи добре  
воно, чи лихе!

(Біблія / Пер. проф. Івана Огієнка. – УБТ, 2002. –  
Книга Еклезіястова : 12 : 12–13. – С. 753–754)

## ВЧИНКОВЕ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: КОНТУРИ МЕТОДОЛОГЕМИ КОНЦЕПТИЗАЦІЇ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Анатолій А. ФУРМАН

*У пропонуваному дослідженні обґрунтовується ідея методологічного опрацювання філософсько-психологічного уявлення про особистість як про **самобутній концепт**, що у логіко-змістовому реалізуванні вимагає оперування довершеним значеннєво-смісловим наповненням цього категорійного поняття у відмежуванні від його конкретно мовної форми виразу. Так постає **методологема концептизації**, що сутнісно полягає у створенні цілісного ідеально-мисленнєвого образу (так званої концептуальної схеми) того, що являє собою особистість як інтегративна якість-властивість особи, а відтак дає змогу в теоретичній рефлексії подолати предметно-дисциплінарні обмеження у вивченні цього самобутнього образу-мо-*

делі в контексті життєзреалізування людини. Доводиться, що психофізіологічне є підґрунтям, а соціальне – матеріалом у становленні особистості, тоді як її сутність становить **повноцінний учинок** у його процесно-динамічному (вчинення як взаємоспричинений циклічний перебіг ситуації, мотивації, низки дій і післядії), часопросторовому (ситуаційно змінна конфігурація сил, умов, подій) та результативно-статичному (ступінь розвитку і повнота суб'єктивної актуалізації особистості) аналітичних вимірах. У такий спосіб постає її вчинкова самоорганізація як методологічна проблема пізнання канонічних (еталонних, вершинних) форм її буттєвості і життєздійснення. Конструктивно синтезовані та порівняльно схарактеризовані розрізнявальні ознаки особистості як “вимовистої категорії” у філософських концепціях О.Ф. Лосєва і С.Л. Рубінштейна. Водночас подані сутнісні визначення новоствореної одним із авторів (див. [32–34]) концептуальної картини смисложиттєвої сфери особистості як системи свідомісних організованостей життєактивності, що впорядковує її інтенційні та потенційні запити, засвідчує повномірне осягнення себе і дійсності, становить екзистенційне осереддя її персоніфікованого буття з виходом на неозорі горизонти самотворення, що викристалізовується у вчинках осмислення буття й осенсовування життя.

**Ключові слова:** людина, світ, особа, особистість, категорійне поняття, теоретичний конструкт, концепт, концептизація, сутність, явище, ноумен, феномен, об'єктивація, усупільнення, вособистіснення, вчинок, учинення, О.Ф. Лосєв, С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець.

**Проблемне поле дослідження.** Психологічне пізнання тієї суб'єктивної реальності, що описується терміном “особистість” має понад столітню історію, тобто відтоді, як авторські концепції особистості запропонували О.Ф. Лазурський, В.М. Бехтерев, В. Джемс, Дж. Дьюї, З. Фрейд, В.В. Зеньківський та інші, що ґрунтувалися головним чином на утвердженні у психології природничо-наукового підходу до витлумачення душевних явищ. Нині ситуація у теоретичній і прикладній персонології нагадує “багатоголосий пташиний спів у ранковому літньому лісі”: для освоєння і використання всіма бажаними пропонується кілька десятків тільки визнаних науковим загалом концепцій і теорій особистості як у зарубіжній [див., наприклад, **8; 23–25; 37**], так й у вітчизняній психології (В.І. Вернадський, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, О.Ю. Кульчицький, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Ф. Моргун, В.П. Москалець, В.М. Мясіщев, К.К. Платонов, В.В. Рибалка, О.М. Ткаченко, Б.Й. Цуканов, А.А. Фурман та ін.). Причому засаднича проблема полягає в тому, що визначення психологічного змісту того, що таке особистість, фактично за обсягом не просто тотожне будь-яким формам і самоорганізаційним схемам

свідомої активності людини, що вочевидь методологічно необґрунтовано, а ще й не виправдано долучає до структури особистості “біологічну підсистему” (К.К. Платонов [21]), психофізіологічні чи суто темпераментальні властивості особи [див. 25]. Скажімо, у фундаментальному енциклопедичному виданні “Теорії особистості у вітчизняній психології” 2006 та істотно доопрацьованому 2015 року, підготовленому В.В. Рибалкою, до теорій особистості віднесені концепції і моделі, які перебувають на периферії відомих авторських теоретичних систем і в яких особистість рефлексивно вивчається як дотичний складник, чинник чи продукт соціального розвитку, педагогічного формування (виховання) чи особистого самоздійснення; мовиться перш за все про концептуальні контури особистості в культурно-історичній теорії вищих психічних функцій Л.С. Виготського, педагогічну систему перевиховання дітей і юні А.С. Макаренка, християнсько-антропологічну модель особистості В.В. Зеньківського, теоретичні погляди на особистість у рамках учення В.І. Вернадського про перехід від біосфери до ноосфери планети Земля, інтегративну концепцію українського персоналізму О.Ш. Кульчицького та ін. (див. [23; 24]).

У підсумку отримуємо кілька сотень емпірично описових визначень особистості: “Особистість... є поняття соціальне, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому “особистість” є поняття історичне. Вона містить єдність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння...” (Л.С. Виготський [6]). “Особистість не може бути абсолютизована, вона не розвивається сама із себе, але набуває свого змісту у спілкуванні зі світом цінностей, у живому соціальному досвіді, у зверненні до Бога” (В.В. Зеньківський [7]). Особистість сутнісно передусім “характеризується як система відношень (і ставлень. – А.В.Ф., А.А.Ф) людини до навколишньої дійсності” (В.М. Мясіщев [19]). “При поясненні будь-яких психічних явищ особистість постає як воедино пов’язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні діяння (до цих внутрішніх умов задіюються і психічні явища – психічні властивості і стани особистості)” (С.Л. Рубінштейн [29]). “Особистість є особлива якість, яку природний індивід набуває у системі суспільних відносин” (О.М. Леонтьєв [13, с. 15]). Особистість – це людина, котра “досягнула такого рівня розвитку, за якого її погляди і відношення-ставлення набувають стійкості і вона стає здатною свідомо та творчо перетворювати дійсність і саму себе” (Л.І. Божович [5]). “Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю, мірою того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи ті суспільні функції...” (Г.С. Костюк [12]) і т. д. і т. ін.

Воднораз в одному з кращих зарубіжних посібників знаходимо схоже, хоча емпірично й більш витончене визначення: особистість – це “багатство психічних систем, що визначає єдність і безперервність у поведінці та пере-

живаннях людини, у тому вигляді, в якому ця множинність може проявлятися і сприйматися самою особою та іншими людьми” (Дж. Капра, Д. Сервон) [2, с. 30]. Відтак і тут особистість зводиться до чотирьох ознак: а) це така повнота психічних систем, що б) визначає поведінку та переживання, котрі в) можуть формовуватися і г) сприйматися як самою особою, так і навколишніми. Іншими словами, будь-яка поведінка чи переживання, виходячи із вищенаведеного визначення, характеризує людину саме як особистість, а не як особу, суб’єкта чи індивідуальність, що, по-перше, примітивізує змістово-сміслову наповнення категорійного поняття “особистість”, по-друге, невинувато широко визначає критеріальні ознаки того, хто насправді є особистістю, і, по-третє, вносить невизначеність у понятійно-категорійний лад сучасної психології, ототожнюючи особистість або із суб’єктом, або із особою.

Більш теоретично зрілим є визначення особистості, що обґрунтоване акад. С.Д. Максименком в обстоюваній ним генетичній концепції (див. [16]): “Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції і має свій унікальний та неповторний внутрішній світ” [15, с. 7]. Не заперечуючи евристичних можливостей генетико-моделювального методу, який майже століття розробляється й деталізується вченими-психологами (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, С.Д. Максименко та ін.), все ж зазначимо, що *особистість – це канонічна форма буттєвої присутності людини у світі й останнього у її психодуховному засвіті і водночас це спосіб достеменного, суб’єктно натхненного її життєзреалізування, у якому головною цінністю є вчинкове діяння, вчинення, завдяки яким вона об’єктивує свою творчу сутність, виявляє неповторну людську природу, реалізує покликання, вреситі-ресит переживає всю гаму ставлень до світу й досягає – розумом, почуттями, інтуїцією – можливості відкрити для себе смисл буття і сенс життя* (В.А. Роменець та ін. [1; 22; 26; 27], П.А. М’ясоїд [20], А.А. Фурман [34], О.Є. Фурман [38]). А це означає, що особистість становить окремий, сутнісно канонічно-вчинковий, зріз чи вимір буття людини й може бути адекватно пізнана тільки з міждисциплінарних позицій, для яких характерний найширший горизонт філософсько-наукового теоретизування (див. детально [32–34]).

Окрім того, левова частина визначень особистості мало що не враховує її дійсного онтичного вкорінення, себто сутнісно буттєвої, екзистенційно просякнутої й учинково оформленої присутності людини у світі, а ще й описує феномен особистості статично, одноманітно, змертвлено, а відтак зформалізовано, спрощено, ареально. Насправді цей психодуховний феномен – винятково складнодинамічне, розвитково пульсуюче, життєдайно змінне утворення. “Адже особистість – це форма і спосіб буття, особливий стан життя, знахідка еволюції, – пише К.М. Мамардашвілі, – . . . це “велична думка природи”” [17, с. 173]. А думка як психоенергетичне ядро особистості на-

роджується тільки в *акті самого* думання і живе у процесі власного *самовчинення*, тобто самовиповнюється і самовичерпується у внутрішньому плані того у життєвій конкретиці самісного *вчинкового акту*, котрий натхненно і відповідально здійснює ця особистість (див. далі).

**Мета** пропонованої наукової розвідки полягає у філософсько-психологічному обґрунтуванні *методологами концептизації* на предмет того, що в ідеальному значеннево-смысловому наповненні являє собою *особистість як ідеальна самоорганізаційна якісна характеристика людини*, котра розвитково актуалізується як цілісність лише у здійсненні нею *повноцінного вчинку*, як довершений фрагмент її життєзреалізування в актуальному теперішньому суспільного повсякдення.

### ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Серед сув'язі труднощів пізнання сутнісної природи особистості (різноманітність філософських традицій і теорій, маловизначеність предмета вивчення, вплив соціально-історичних і політичних факторів), як не парадоксально, першість належить *методологічним*. Передусім мовиться про значеннєві інтерференції та смислову поліфонію категорійного статусу поняття “особистість”. Річ у тім, що ця категорія соціогуманітарної науки, як і будь-яка інша, є функцією від такого найзагальнішого поняття, котрому властиві максимальний обсяг і мінімальний зміст, гранична абстрагованість від природної матеріальності та відображення найфундаментальніших зв'язків так чи інакше об'єктивованої дійсності. Ось чому так важко, а то й просто неможливо, дати одну, чітко визначену, дефініцію таких категорій, як “психічне”, “соціальне”, “екзистенційне”, “духовне”, “свідомість”, “цінність”, “свобода”, “соціум” тощо, адже їх зміст немов розтікається безкраїми значеннево-смысловими обр'ями локально об'єктивованого свідомістю людини (тобто феноменально наявного), а насправді безмежного (себто ноуменально непрявленого) світу. Скажімо, у цьому аналітичному розрізі М.О. Бердяєв писав, що “особистість людська більш утаємничена, ніж світ” [4 с. 14], вона і “є свобода, котра протистоїть необхідності”, і як реальність духовна “передбачає існування духовного світу” [Там само, с. 62].

На підтвердження сказаного звернімося до двох концепцій особистості філософсько-психологічного формату теоретизування – О.Ф. Лосєва, що створена у лоні *діалектики міфу*, котрий розуміється відомим мислителем як “**буття особистісне** або, точніше, як *образ буття особистісного, особистісна форма, образ особистості*” [14, с. 73], та С.Л. Рубінштейна, що обґрунтована свого часу (1957) у винятково напруженому проблемному полі філософської думки – найскладнішого питання пізнання природи психічного, свідомості у їх відношенні до буття, до матеріального світу (див. [28]).

Щонайперше О.Ф. Лосєв чітко методологічно розрізняє категорійний пояс або вимір ідеального життя-інтелігенції особистості та суто буттєвий,



онтичний. Зокрема, називаючи формулу “*міф є буття особистісне*” “простою та єдиною категорією, яка відразу ж вимальовує всю своєрідність міфологічної свідомості” [14, с. 73], він, як слідує з рефлексивного аналізу його тексту, виокремлює принаймні десять *відрізнявальних ознак* категорійного поняття “особистість”: (а) наявність самосвідомості, котра (б) має постійно діяльно виявлятися, (в) висвітлюючи перспективну глибину в часовому та історичному контекстах, (г) утримувати стале ядро і (д) пов’язані з ним змінні акциденції (з лат. *accidentia* – випадковість) як його енергійні самовияви, (е) є носієм антитези внутрішнього і зовнішнього, тобто протиставляє себе всьому зовнішньому, що не є вона сама; (є) заглиблюючись у самопізнання, (ж) у собі віднаходить цю саму антитезу суб’єкта та об’єкта, пізнаючого і пізаного, що (з) обов’язково в ній – особистості – переборюється, (и) причому не просто долаються, а в актах усвідомлення і самоспостереження названі протилежності синтезуються, зливаються до повного нерозрізнення, “тотожності мене зі мною як суб’єкта з об’єктом”.

Отож, особистість, висновує О.Ф. Лосєв, “як самосвідомість й відтак як завжди суб’єкт-об’єктне взаємопізнання, є необхідним чином *вимовиста категорія*” [14, с. 74]. І далі він висловлює ідею, яка у творчості С.Л. Рубінштейна була різнобічно обґрунтована та отримала статус принципу психологічного пізнання. В особистості обов’язково присутні два різних й одночасно неподільних плани: щось внутрішнє, але таке, що подане тільки через *зовнішнє*. І це закономірно, адже особистість – це завжди виявлення, жива феноменологія, а тому сутнісно – і *символ* (тобто багатозначний предметний образ, що актуально функціонує в ідеальних площинах мислення, свідомості). “Але найголовніше, підкреслює Олексій Федорович, це те, що особистість є обов’язково здійснений символ і здійснена інтелігенція” (розмова проникливість. – А.В.Ф., А.А.Ф).

Фактично у цій точці філософського теоретизування О.Ф. Лосєв здійснює інтелектуальну проєкцію запропонованої ним категорійної моделі особистості на безліку множинну картографію її онтофеноменальних оприявнень. Це однозначно підтверджують такі слова: “Якщо ми говоримо про символ як такий, [то] він залишається чистим поняттям, про який невідомо, які речі він осмислює та оформляє... Особистість насправді завжди є речова здійснюваність інтелігенції і символу. Особистість є ф а к т. Вона існує в історії. Вона *живе*, бореться, народжується, розквітає й умирає. Вона – це завжди обов’язково *життя*, а не чисте поняття. Чисте поняття має бути здійснене, уречевлене, матеріалізоване. Воно повинно постати із живим тілом та органами... [14, с. 74]. Причому ці безкрая феноменальна містерія особистісної присутності людини у світі і предметно-речове бездоння у її внутрішньому засвіті не виникають самі собою, а “являють собою не більше як становлення вічності”: “Одна й та ж річ, одна й та ж особистість може бути відтак подана *та зображена нескінченно різноманітними формами*, дивлячись на те, у якому плані просторово-часового

буття ми її мислимо...” [Там само, с. 91].

Сутнісний аналіз теоретичної моделі особистості С.Л. Рубінштейна дає змогу також виокремити десять *розрізнявальних ознак*: особистість – це: (а) єдино пов’язана, цілісна сукупність внутрішніх умов, (б) через які переломлюються всі зовнішні впливи (властивості вищої нервової системи, установки, наміри, мотиви тощо) і які уможливають розуміння закономірностей перебігу психічних процесів, пояснення психічних явищ; (в) система її відношень і ставлень до навколишнього світу, до суспільного оточення, до інших людей, (г) причому ці відношення реалізуються у реальній діяльності, в конкретних справах, (д) завдяки яким вона пізнає природу, суспільство і власне “Я” та змінює їх; (е) крім того, для людини як особистості фундаментальне значення має свідомість, (є) і не лише як знання, а й як ставлення, як свідоме позиціонування; (ж) це завжди “суб’єкт у сенсі “Я””, тобто носій усвідомлених мотивів свідомих дій, але у єдності зі спонуками його недовільної діяльності; (з) сукупність взаємопов’язаних психічних властивостей людини (передусім характеру і здібностей) у співдії і взаємодоповненні із психічними процесами; (и) врахування головного: зовнішнє зумовлення розвитку особистості закономірно поєднується із його “спонтанністю”, де нічого не виводиться безпосередньо, не становить механічну проекцію зовнішніх умов.

Рефлексивне зіставлення вищенаведених ознак вказує на їх сутнісну близькість, хоча й з тими другорядними відмінностями, що спричинені як різними контекстами теоретизування (загальнофілософським – в О.Ф. Лосева, і філософсько-психологічним – у С.Л. Рубінштейна), так і особливостями авторських тезаурусів і мовних стилів. Причому Сергій Леонідович не заперечує, що особистість становить не тільки предмет психології. Але, зважаючи на те, що психічні явища необхідно входять в особистість, то “без психології не може бути всебічного вивчення особистості” [28, с. 272]. І далі: “...поняття особистості є суспільна, а не психологічна категорія. Це не виключає однак того, що сама особистість як реальність, як шмат дійсності, володіючи багатоманітними властивостями – і природними, а не лише суспільними – є предметом вивчення різних наук, кожна з яких вивчає її у своїх специфічних зв’язках і відношеннях. До числа таких наук необхідно належить і психологія, тому що немає особистості без психіки, більше того, – без свідомості...” [Там само].

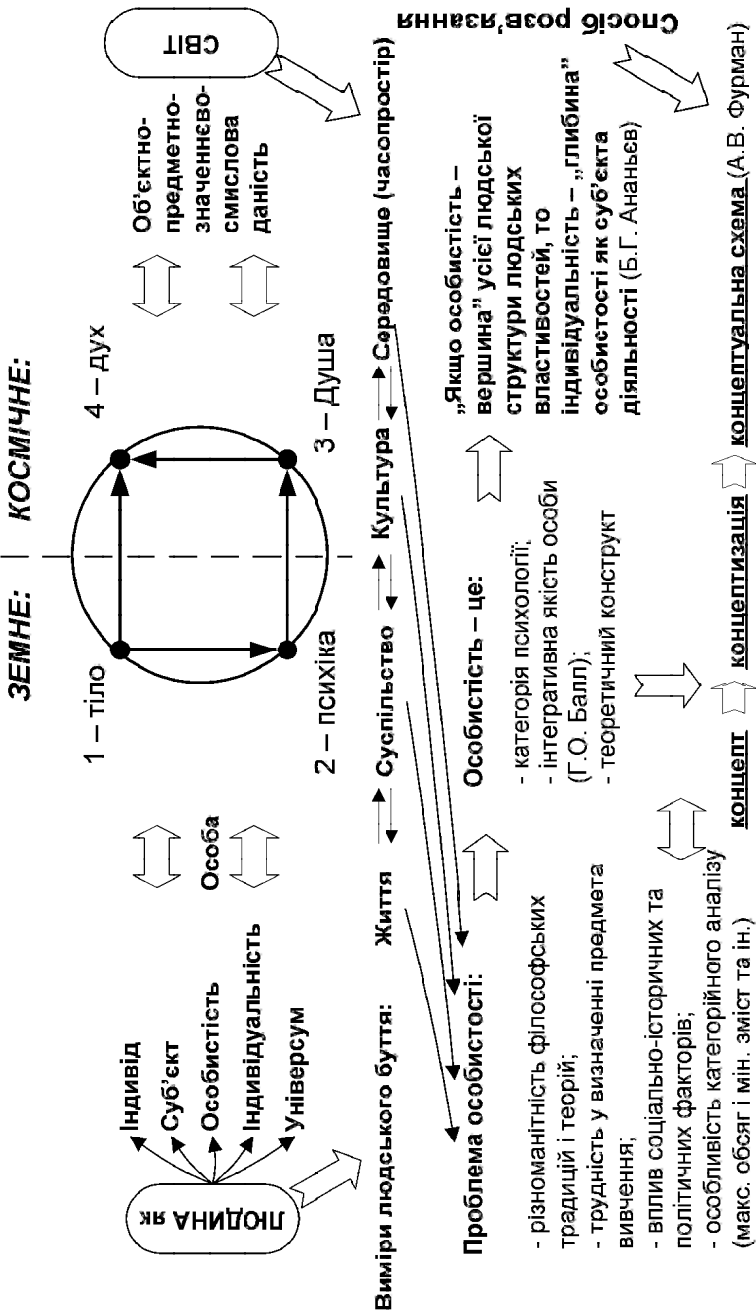
Воднораз непереборна комплексність проблемної ситуації щодо пізнання, конструювання, формування і самотворення *особистісного світу людини*, передусім зважаючи на ціннісно-смыслову поліфонію її суб’єктної присутності і самодійснення в конкретному соціумі, як показано в нещодавно виконаних монографічних дослідженнях одного з авторів (див. [33; 34]), залишається. І здолати цю реальну сув’язь проблем, парадоксів та логічних недоречностей можна, на наш погляд, тільки в один, донині відомий та неодноразово перевірений на ефективність, *методологічний*

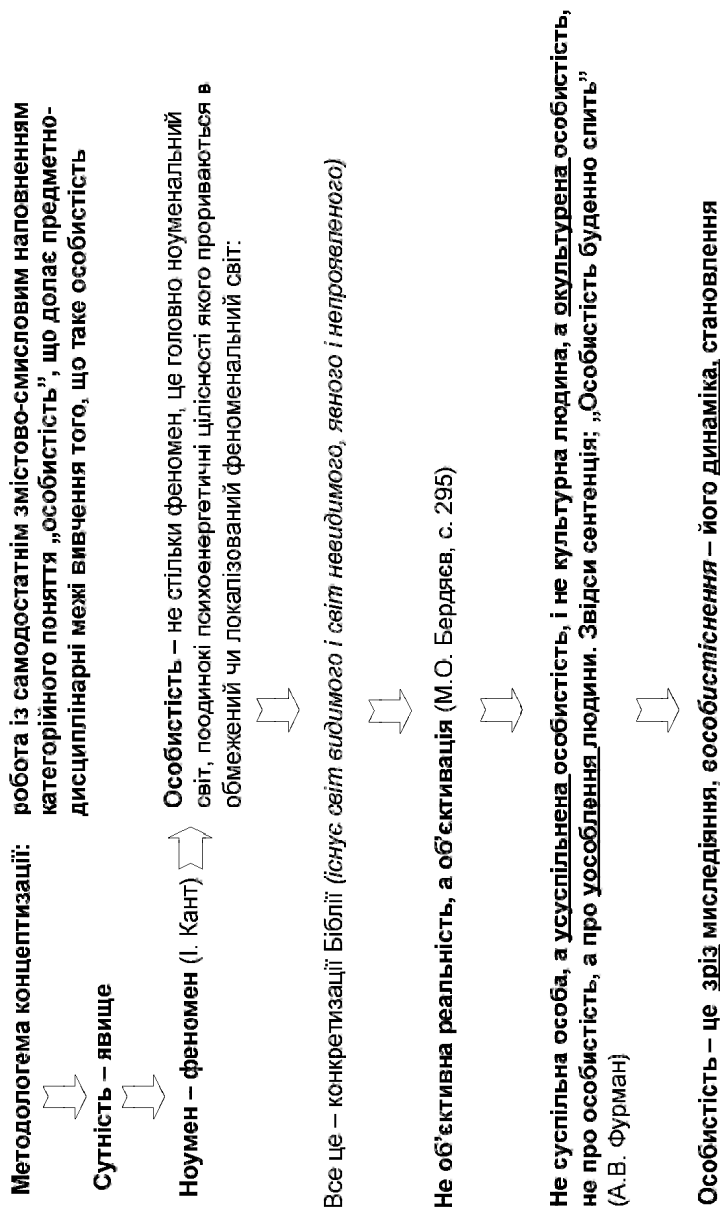
*спосіб*: особистість потрібно опрацювати не тільки як соціопсихологічне утворення, інтегративну рису-якість особи, психодуховне явище і категорію сучасної теоретичної психології, а й як **самобутній концепт**, що у логіко-змістовому зреалізуванні вимагає рефлексивного оперування довершеним значеннево-смысловим наповненням цього категорійного поняття у відмежуванні від його конкретно мовної форми виразу (див. [6, с. 75–86; 34, с. 131–214]). Іншими словами, потрібна цілеспрямована робота у сфері чистого мислення із його ідеально-сутнісним змістом. Причому логіка тут має охоплювати чотириетапний цикл чітко упредметненого (як один із образів суб'єктивної реальності людини) теоретизування: *категорія – концепт – концептизація – концептуальна схема* (див. [36, с. 170–181]), де особистість як рамкова умова коректного здійснення методологічних зусиль характеризуватиме статистику проблемно-модульного мислення, а *вособистіснення* – його динаміку. Звідси, власне, походить виголошена нами сентенція, що потребує окремого розгляду: “*особистість буденно спить, і тільки вчиняючи, вона має змогу проснутися як психосоціодуховна сутність*”.

В обстоюваних тематизмах й постає **методологема концептизації**, що завдяки виходу в рефлексивно багатовимірну методологічну позицію “над” (наукою, історією, технікою, буденністю) долає предметно-дисциплінарні межі вивчення того, *що таке особистість*. Сутнісно вона полягає у створенні цілісного ідеально-мисленнєвого образу (так званої концептуальної схеми) останньої, дозволяє в теоретичній рефлексії відмежувати від цього образу-схеми все те, що їй визначально невластиво. Так, скажімо, психофізіологічне в усупільненого індивіда є підґрунтям, а соціальне – матеріалом у становленні особистості, тоді як її сутність становить *повноцінний чинник* у його процесно-динамічному (вчинення як взаємоспричинений циклічний перебіг ситуювання, мотивації, низки дій і післядії), часопросторовому (ситуаційно змінна конфігурація сил, умов, подій, у якій і за якої здійснюється вчинення) та результативно-статичному (ступінь розвитку і повнота суб'єктивної актуалізації особистості) аналітичних вимірах.

Логіку обґрунтування оновленого – *циклічно-вчинкового* – методологічного підходу відображає запропонована нами схема (див. *рис.*), що взаємоузгоджує зміст та обсяг низки засадничих концептів, категорій і визначень, котрі у синтезі філософсько-психологічних знань увиразнюють теоретичне розуміння особистості як ноумено-феноменальної дійсності і як образу суб'єктивної реальності, що потребує окремого методологічного вивчення.

Отже, особистістю людина стає тоді, коли: а) потрапляє чи входить у пограничну (критичну, проблемну, екстремальну, конфліктну тощо) ситуацію, котру має перебороти, здолати чи рішуче змінити своє ставлення до неї; б) умотивована вижити, перемогти чи статися на межі чи навіть поза межею своїх психодуховних можливостей і сил; в) діє за будь-яких умов і перспектив здобути перемогу чи досягнути поставленої мети, а відтак





*Рис. Вчинкове самоздійснення особистості у світі як канонічний спосіб її людського буття*

здійснює діяння і діяльність, має справу життя; г) самоусвідомлює те, що відбулося з нею і з довкіллям за певними канонами і цінностями; д) на своєму життєвому шляху домагається переважання у собі суб'єктивного, альтруїстичного, патріотичного, духовного над об'єктивним, егоїстичним, відчуженим, матеріальним. І найголовніше: *натхненною особистістю є тільки та людина, котра реально здійснює повноцінні учинки* (В.А. Роменець), постійно задіюючи у суб'єктно-екзистенційне річище особистого вчинення і думки, і почуття, і волю, і свідомість у справу власного життя. І навпаки, наявність учинку – це показник актуалізації майже безперервного вчинення людини саме як зрілої самобутньої відповідальної особистості.

Зважаючи на сказане, введемо такі концептні розрізнення: *індивідом* народжуються, *суб'єктом* стають у процесі усупільненої життєдіяльності; *особистість* утверджують під час учинкового опонування природній чи соціально організованій дійсності, долучаючись до діяльнісного окультурення себе і довкілля; *індивідуальність* щохвилино обстоюють у проблемних ситуаціях життєповсякдення, актуалізуючи царство свободи у собі й навколишньому часопросторі, *універсумності* набувають за умов уможливленого трансцендентування в актах любові, кохання, вірування, обоження, творчості, внутрішньої свободи та ін.

Водночас усе висловлене про онтофеноменальну дійсність особистості та її концептні й понятійні репрезентації у філософії і психології незвідано ускладнюється, якщо міждисциплінарне теоретизування доповнити *ціннісно-смісловим виміром або модусом її буттєвості*. Тим більше, що цінності, як відомо, повсюдно вкорінені у людському ковітальному повсякденні. Це повною мірою підтверджують принаймні два напрями розвитку гуманітарної думки: аксіопсихологія особистості З.С. Карпенко у взаємодоповненні її предмета і методу, ідей і концепцій, моделей і мислесхем (див. [10; 11]) і вітакультурна психологія смисложиттєвого розвитку особистості одного з авторів (А.А. Фурман [33; 34]). Якщо перший, датуючись фактичним виникненням у 1998 році [9], активно розвинутий представниками наукової школи (Г.К. Радчук, В.П. Голован, В.М. Мицько, А.А. Сімак та ін.) й конструктивно осмислений з рефлексивних позицій (див. [32]), то утвердження другого охоплює останнє десятиліття психологічних пошуків. Тому зафіксуємо *основні концептні згустки* цих пошукувань.

Встановлення закономірностей, механізмів і спіралей траєкторій розвитку, функціонування та самоорганізації смисложиттєвої сфери особистості – це на сьогодні одне з найскладніших і найактуальніших проблемних завдань методологічно компетентної теоретичної психології. Річ у тім, що воно світоглядним осередком центрується довкола універсумних засновків людського буття. Саме смисложиттєві орієнтири вчинення спричиняють подання чіткої ієрархічної структури мрій, думок, переживань, інтересів, переконань і суджень, сприяють оптимізації розвитку і самовдосконаленню людини як відповідальної (М.М. Бахтін) і натхненної (В.А. Роменець) осо-

бистості. В авторському розумінні сенси відображають вищий рівень індивідуально інтенційованих потреб, які, осягаючись собою і набуваючи для неї всеосяжної значущості, перетворюються у смисли, котрі, своєю чергою, трансформуються в оновлені сенсоформи мислення і свідомості, впорядковують спрямованість діяльності та гармонізують систему вчинкових взаємодій суб'єкта життєдіяльності зі світом.

Зрозуміло, що життя не коректно розуміти як виключно індивідуальний психічний процес, воно має вітально-екзистенційний і соціокультурний виміри, а його смислотворчим орієнтиром притаманна чітко виражена синергійна організація, що охоплює почуттєві, інтелектуальні, духовні, естетичні і власне мислєдіяльні та мислєвчинкові складові. “Життя як психічний феномен, – пише В.А. Роменець, – містить у собі всю сукупність психічних явищ – від окремих процесів до складних синтетичних утворень”, де “*оптимум* функціонування всіх психічних здатностей і здібностей робить життєві процеси ніби не помітними для самої людини” [27, с. 643]; тому життя у його розмаїтті форм має бути *предметом* психології, взятим у процесі розвитку [20, с. 433]. Отож людське життя, взаємодоповнюючи два зустрічних потоки смислової реальності, а саме об'єктивних смислів емпіричних реалій і буденних подій, котрі усвідомлюються особою, і виявлених, розкритих особистісних сенсів її власного існування, – це, звісно, не тільки психосоціокультурний феномен, а й персоніфікована *смислосенсова цілісність*, якій підпорядковані субпрактики міжособистісних стосунків, духовного становлення особи-діяча і розвитку соцієтальної психіки загалом у її суб'єктивному багатоманітті джерел, форм, модальностей, конфігурацій.

Сфера особистісного буття – це самобутній, хоча й не абсолютний, субстанційний простір формування, розвитку і задоволення її моральних, розумових та естетичних запитів й інтересів, а духовно багатою є та людина, яка живе в гармонії із собою і світом, яка опікується вищими цінностями добра, любові, краси, блага тощо, має чітку життєву позицію, інтенційно виявляє прагнення до ідеалу і через послідовність учинків, докладаючи надзусилля, прямує до його втілення у повсякденні, врешті-решт за будь-яких обставин реалізує на межі самопожертви вибрану справу життя, тобто “стверджує себе через героїчне і завдяки героїчному, але такому, що містить у собі вселюдське... Вчинки на рівні особистості, її логіки, аргументує В.А. Роменець із власних канонічно-психологічних позицій, є не тільки творчими взагалі, а й конкретно *моральними*, адже тільки вони свідчать про всезагальність вимог до вчинкових акцій. Ця всезагальність виражається у *вчинковій героїці*, коли особистість високо підноситься над суто індивідуальними вимогами і здійснює вчинки, що охоплюють усе людство” [27, с. 912].

У цьому аналітичному розрізі пошук сенсу життя – непорушний атрибут самого людського життя (В. Франкл [31], В.А. Роменець [1; 19; 23–24]). Внутрішня робота особи із осмислення зовнішнього світу та осенсовування повсякдення має не лише пізнавальну і світоглядну функції, а й *самісно*

методологічну, адже вказує на напрямки, способи, засоби та інструменти її здійснення й у підсумку визначає продуктивність та успішність життєвого шляху як “індивідуальну історію, протягом якої вона формує свою особистість” (С.Л. Рубінштейн). “Вчинки стають подіями, констатує власне розуміння життєвого шляху В.А. Роменець, якщо вони виражають значне перетворення змісту духовного життя індивіда, вносять сутнісні зміни в соціальне середовище. Вчинки-події відкривають нову життєву перспективу, зливаються з формуванням або запереченням певних цінностей світу. На цій основі постає духовна *біографія особистості* з її вузловими моментами – *подіями внутрішнього життя*” [27, с. 657]. Тому віднаходження зрілою особистістю власної системи смислоформ – це водночас і творення нових ковітальних конфігурацій власного існування, оформлення наявних і потенційних сенсів і значень, котрі врешті-решт й регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки та забезпечують їх подальшу передачу від себе до інших новітніх кодових систем (сми́слів), знаків (сенсів), символів (значущостей), унормованих еталонних кодів (культури).

І дійсно, екзистенційно актуалізована, себто справжня, реально згармонізована особистість психодуховно обіймає у собі увесь людський світ, за потреби вмільо переміщається в ньому і навіть змінює та конструює його культурні характеристики відповідно до своїх ідеалів, цінностей, мислесхем, проєктів й одночасно залишається сама собою – неповторною індивідуальністю. У будь-якому разі переважання духовно-сенсового рівня взаємодії особи з оточенням внутрішньо діалогічно уможливило ситуації її самотворення як індивідуальності-універсума, що уреальнюється за пріоритетних умов унявлення хоча б однієї із сакральних психодуховним форм її присутності у повсякденні – віри, честі, любові, свободи, краси, істини, правди, блага, відповідальності тощо.

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.

2. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 26-53.

3. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник – 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.

4. Бердяев Н.А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с. – (Б-ка этической мысли).

5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: [монография] / Ли́дия Ивановна Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Выготский Л.С. Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).

7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии (Париж, 1991) / Василий Васильевич Зеньковский. – М.: Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. – 224 с.

8. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Джан В. Капрара, Дениэл Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.

9. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / З.С. Карпенко. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. – 219 с.

10. Карпенко З.С. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З.С. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – №1. – С. 23-31.

11. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко // Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.



12. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
13. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. *Лосев А.Ф.* Миф – Число – Сущность / Алексей Фёдорович Лосев; сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Махонькова. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
15. *Максименко С.Д.* Атрибутивные параметры жизненной энергии человека / С.Д. Максименко // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. – Х.: Изд-во ХНПУ имени Г.С. Скороводы, 2012. – С. 7–21.
16. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості: [наук. монографія] / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ “КММ”, 2006. – 256 с.
17. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию / Мераб Константинович Мамардашвили; сост. и общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – 2-е изд., измен и дополн. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Культура”, 1992. – 416 с.
18. *Москалец В.П.* Психология личности: [навч. посібник] / Виктор Петрович Москалец. – К.: Вид-во “Центр учбової літератури”, 2013. – 262 с.
19. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы: [сб. трудов] / Владимир Николаевич Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
20. *М’ясоїд П.А.* Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / Петро Андрійович М’ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
21. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов; отв. ред. А.Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 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. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології: [навч. посібн.] / В.В. Рибалка. – К.: ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
24. *Рыбалка В.В.* Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: [пособие] / В.В. Рыбалка. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
25. *Рибалка В.В.* Формула особистості і персонологічне мислення / Валентин Рибалка // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 88–100.
26. *Роменець В.А.* Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 832 с.
27. *Роменець В.А.* Історія психології ХХ століття: [навч. посіб.] / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – Вид. 3-тє. – К.: Либідь, 2017. – 1056 с.
28. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание: [монографія] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
29. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: [3-е изд.] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
30. *Сафонік Л.М.* Концептуалізація сенсу життя у некласичних філософських підходах: соціально-антропологічний контекст: автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Лідія Миколаївна Сафонік. – Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів, 2017. – 40 с.
31. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
32. *Фурман А.А.* Концепція особистості в аксіологічній психології: контури сутнісної евристики / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – № 4. – С. 89–103.
33. *Фурман А.А.* Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: [монографія] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.
34. *Фурман А.А.* Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: [монографія] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – 508 с.
35. *Фурман А.В.* Ідея професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль, Ялта: Економічна думка, 2008. – 205 с.
36. *Фурман А.В.* Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
37. *Фурман А.В.* Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 16–38.
38. *Фурман (Гуменюк) О.* Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / О. Фурман (Гуменюк) // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47–81.
39. *Хьёлл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьёлл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия “Мастера психологии”).

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СУТНІСНОГО ПІЗНАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ФОРМАТІ ГНОСЕОЛОГО-НОУМЕНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ ФІЛОСОФУВАННЯ

Анатолій В. ФУРМАН,  
Ольга ШАЮК

*Об'єктом дослідження є толерантність як гносеоноуменальний (теоретичний) конструкт, осмислення якого проектується з онтофеноменологічного аспекту вивчення на ідеальну площину рефлексивної свідомості інтелектуальними засобами повноцінної мислєдіяльності та професійного методологування. Предмет* **детального вивчення** *становлять основні методологічні підходи до пізнання толерантності у форматі сучасного гносеологічно й ноуменологічно зорієнтованого філософського дискурсу, а відтак і їх складники – концепти, принципи, засновки, категорії і похідні нормативи проблемно-модульної мислєдіяльності. Методи дослідження:* критичного аналізу, рефлексивного синтезу, критеріального порівняння, логіко-емпіричної індукції, логіко-сислової дедукції, теоретичного і методологічного моделювання, конфігурування і типологізації, проблемно-модульного методологування, мислєнєвого експерименту. У результаті проведеного дослідження отримав теоретичне обґрунтування зміст гносеолого-ноуменологічного її пізнання у взаємодоповненні п'яти підходів: гносеологічного, епістемологічного, герменевтичного, етико-релятивістського і синергетичного. Узагальненим науковим результатом роботи є розробка методологічної моделі бінарного дослідження толерантності, а саме як способу людського буття та вітакультурної форми його оприявлення у життєдіяльності людства, нації, етносів, організацій, груп та окремих осіб і як гносеоноуменальної дійсності, котра присутня у площині ідеальних узмістовлень суспільної та індивідуальної свідомості. Інваріантні підходи осмислення та інтерпретації толерантності, будучи мислєнєво організовані у рамках гносеологічно-ноуменологічного напрямку філософських розмірковувань, сутнісно споріднені тим, що відображають інтелектуальний бік, аспект чи канал конструювання ідеальної дійсності свідомості (див. детально [34]), що в нашому випадку отримала назву й артикульована терміном “толерантність”. Тому

*лише у взаємодоповненні таких процедур усвідомлення, як пізнання, дознання, розуміння, визнання та екзистенціювання дають вичерпну панорамну картину, що таке толерантність як оптично вкорінена й духовно оприявлена людська чеснота.*

**Ключові слова:** *гносеологія, ноуменологія, філософське пізнання, толерантність, теоретичний конструкт, методологічний підхід, проблемно-модульна миследіяльність, рефлексивна свідомість.*

### **Стан філософського осмислення і наукової дослідженості проблеми.**

Величезна зацікавленість проблемою толерантності і пошуки практичних рекомендацій та рішень у встановленні толерантних взаємин у суспільстві спричинили її активне обговорення, всебічний аналіз та обґрунтування уже існуючих позицій і підходів до її розуміння: толерантність активно розглядається в найрізноманітніших аспектах: державно-правовому, етико-філософському, політико-ідеологічному, психолого-педагогічному, соціологічному та інших. Проте така, безумовно заслужена, увага і доволі всебічне вивчення цієї проблеми зумовлюють сьогодні чимало складнощів і протиріч, неоднозначність її оцінки, розуміння місця і ролі у сучасному соціумі. Так, з одного боку, вчені, чії думки доволі часто різняться, погоджуються, що толерантність є чеснотою, цінність якої заперечити важко, а також засобом та умовою збереження стабільності і цілісності сучасного демократичного суспільства, з іншого – дискусії ведуться з приводу меж толерантності, тобто того, наскільки і в яких ситуаціях толерантність має бути присутня та чи є в неї ліміти. Крім того, неоднотайність проглядається і в обґрунтуванні засновків, передумов, чинників та механізмів дії-перебігу цього насправді складного ковітального явища.

Вагомий внесок у формування *сміслового поля* феномену толерантності належить філософам, котрі співвідносять її із низкою інших феноменів і понять, серед яких найпомітнішими є особливе серединне душевне настроєння (Аристотель), соціальна згуртованість (Платон), міра згоди (Г. Ляйбніц), віротерпимість (Дж. Локк), доброта (І. Кант), самобутність та усвідомлення рівноцінності всіх людей (М. Бердяєв та ін.).

Філософські концепції сьогодення торкаються толерантності в аспекті трьох основних проблем, довкола яких і формується сучасне її бачення:

1) неперехідної актуальності толерантності для людства, для його самозбереження і подальшого культурного розвитку. Ця проблема розглядається у руслі тематики лібералізму, національної ідентичності та мультикультуралізму (М. Волцер, Є. Бистрицький) як одне із фундаментальних моральних понять, довкола яких можуть життєреалізовуватись особистість і соціум (П. Ванберген, С. Мендас, Ж. Раз), як ідеал і життєво важливий принцип, що дає людству шанс вижити (А. Морван), як умова поступального руху вперед і культурного розвитку через взаємодію різних ідей, а також як збагачення, отримане з розмаїтості досвіду (К. Мур);

2) відповіді на запитання: що таке толерантність і чи існує загальноприйняте її визначення? Тут дослідження центруються довкола співвідношення толерантності із особистістю та її автономією, а відтак із індиферентністю й критеріями визнання істини. У цьому разі толерантність позиціонується як допущення, як прийняття того, з чим не погоджуєшся і що засуджуєш, іноді як пасивна поступливість і, на ґрунті можливих комбінацій, схвалення чи несхвалення та прийняття виділяють “слабку форму толерантності”, “негативну толерантність” та ін. (П. Леслет). Дослідники, які заявляють про активний характер толерантності, вказують на її принципову відмінність від індиферентизму, натомість вважають, що вона спричиняє напруженість між прихильністю до власних поглядів і невизнанням інших (Б. Уільямс, П. Гарнсей, Ж. Бастид);

3) визначення розумних меж толерантності, виходячи за які, вона перестає бути безпечною і перетворюється у свою протилежність – *інтолерантність*. Розбіжності в дослідженнях торкаються з’ясування того, де саме проходить така межа, і чи можливо з упевненістю встановити останню, який учинок може бути названий як об’єктивно толерантний, а який нетерпимий (Д. Рафаель), які критерії нетерпимості є обов’язковими і водночас достатніми, чи дозволяє “принцип взаємності”, на якому базується толерантність (Р. Друа), не перетворитись їй у її протилежність, сягнувши поведінкового абсурду, самозаперечення. Відтак на цих логістичних засадах було сформульовано *парадокс толерантності*: “необмежена терпимість повинна привести до нетерпимості” (К. Поппер);

Натомість у психології наявні прямі та непрямі апеляції до *концепту толерантності*, обґрунтовані закономірності її розвитку у ситуаціях спілкування, соціальної взаємодії, міжособистісних і міжгрупових стосунків, соціального пізнання, а також висвітлені особливості її генези та формовияву у груповій динаміці, конфліктах, ціннісних орієнтаціях, групових нормах, мотиваційних полях, організаційній культурі, менеджменті, масових і глобальних процесах, під час соціальної і культурної адаптації, інноваційних трансформацій і суспільних реформ.

Концепції та дефініції, котрі у психологічній літературі співвідносяться із толерантністю, теж доволі неоднозначні й охоплюють найрізноманітніші рефлексивні уявлення про її сутнісне наповнення. Так, у різних авторів толерантність визначається як: а) схвальна поведінка та відмова від нав’язування поглядів однієї людини іншій, б) прийняття домовленості про “правила гри”, в) повага до інших поглядів, г) певна якість взаємодії, д) особливі міжсуб’єктні відносини, е) зниження сенситивності до об’єкта, ж) психологічна стійкість, з) система позитивних установок, к) сукупність індивідуальних якостей, л) система особистісних та групових цінностей; м) терпимість особистості до будь-якого тиску чи диктату зовні тощо. Також здійснюються спроби описати відмінності толерантності від таких понять-уявлень, як *терпимість*, *конформність*, *довіра*, *доброта*, *вихованість*,

*шляхетність, добропорядність, духовність* та ін.

Зважаючи на те, що толерантність постає об'єктом уваги дослідників у різних сферних вимірах наукового пізнання, основне завдання полягало у здійсненні комплексного аналізу й у прискіпливому міждисциплінарному вивченні її і як явища-риси, і як категорії сучасного філософсько-наукового дискурсу, і як теоретичного конструкту.

Першою спробою такого багатопредметного та міжнаукового розв'язання цієї проблеми став проект комплексного фундаментального дослідження толерантності як потенційної основи нової державної українотворчої ідеології, запропонований одним з авторів (А.В. Фурман [див. 31]). В ньому здійснено філософсько-методологічне обґрунтування генези толерантності як фактора сталого суспільного розвитку і чинника соціокультурної інтеграції українства в онтолого-феноменологічному, гносеолого-ноуменологічному, психосоціальному та психософійному засадничих напрямках його рефлексивного миследіяльнісного опрацювання. У зазначеному форматі нами також окремо аргументовано і презентовано продуктивність розробки онтолого-феноменологічного напрямку вивчення толерантності. Досліджено толерантність як спосіб людського буття, а відтак як вітакультурну форму його оприявлення у життєдіяльності людини та здійснено рефлексивне осмислення репрезентованого цим терміном ідеального зрізу свідомості. За допомогою мислеформ, засобів та інструментів професійного методологування типологічно охарактеризовано п'ять методологічних підходів дослідження толерантності, а саме онтолого-історичний, онтогенетичний, есхатологічний, аксіологічний та вітакультурний. Крізь формат інтерпретацій зазначених підходів здійснено висвітлення толерантності як категорійного поняття і світоглядної універсалії (див. *рис. 1*).

Водночас в аналітичних рамках окресленого теоретико-методологічного рефлексування толерантності як онтофеноменальної форми буття обґрунтовано її як засадничу цінність сучасної культури, як усвідомлену, осмислену і відповідальну життєву позицію, реалізація якої в кожній окремій ситуації має певний смисл і вимагає від толерантної особистості благодатного пошуку смислу і прийняття людського світу як рівноправного [див. 32].

**Мета даного дослідження.** У рамках методологем і наукових параметрів комплексного проекту “Генеза толерантності: витоки, реалії та перспективи українотворення” [31] аргументувати продуктивність розробки *гносеолого-ноуменологічного напрямку дослідження толерантності як соціокультурного явища у логіко-змістовому взаємодоповненні гносеологічного, епістемологічного, герменевтичного, етико-релятивістського і синергетичного підходів до пізнання цього онтофеноменального утворення людської буттєвості.*

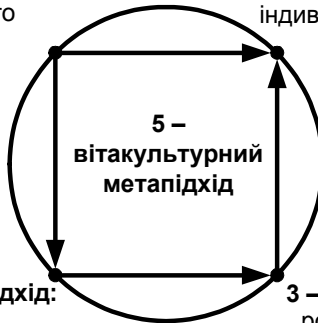
Толерантність як гносеоуменальна дійсність, себто як важливий концепт сучасного філософського і наукового осмислення та професійного методологування, що пройшов етап зародження, виникнення й утвердження,

**1 – онтолого-історичний**

**підхід:** уможливорює вивчення динаміки розвитку, становлення та філософського наукового осмислення толерантності у форматі історії людства і виокремлення специфічних властивостей історичних моделей толерантності, які заклали основу для оформлення її сучасного оприявлення

**4 – аксіологічний підхід:**

створює простір для вивчення толерантності в перспективі ціннісних орієнтацій людського існування і дозволяє зрозуміти її як одну із найважливіших аксіологічних форм організації людського співіснування, а відтак як характеристику високої зрілості ціннісно-сислової сфери людини як особистості та індивідуальності і водночас як суспільної цінності та індивідуальної ціннісної орієнтації

**2 – онтогенетичний підхід:**

дозволяє показати поступальний процес формування та розвитку толерантності як якості особистості, котра трансформується й еволюціонує у віковому форматі від найпростіших форм її прояву (довіра, повага) до найбільш складних і рекурсивних (гуманність, мудрість)

**3 – есхатологічний підхід:**

розкриває толерантність в аспекті усвідомлення людиною кінця історії в духовному просторі сучасності та пов'язує її не стільки з темами покарання чи загибелі людства, скільки із соціальним, інтелектуальним, екзистенційним і діяльно-творчим пластами самоактивності особистості як засадничими чинниками істинно есхатологічного світосприйняття

*Рис. 1. Онтофеноменологічний напрям дослідження толерантності*

також базується на інтелектуальних ресурсах онтологічних поглядів на соціальну й суто особистісну реальності.

Дослідження толерантності у форматі гносеоуменологічного напрямку дозволяє проаналізувати це важливе вітакультурне явище як людську чесноту в руслі гносеологічних, епістемологічних, герменевтичних, етико-релятивістських і синергетичних інтерпретацій, що уможливорює усвідомлення і прийняття складності і багатовимірності як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння та оцінки різними

людьми, групами, спільностями, а також відносності, неповноти і суб'єктивності персональних уявлень, самісної картини світу людини-громадянина.

### 1. ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Пізнання, як відомо, є специфічним різновидом духовної діяльності людини, процесом інтелектуального осягнення навколишнього світу, отримання й нагромадження системних раціональних знань. А знання – це достовірні відомості про світ, що існують у формі окремої суб'єктивної реальності як усвідомлений ідеальний образ певного фрагменту дійсності. *Гносеологія* як учення про те, як люди пізнають світ і самих себе в ньому, як отримують достовірні знання, та *епістемологія* як вчення про генезу, об'єктивування, функції і критерії істинності останніх, центруються довкола онтології, адже наше розуміння знання залежить від уявлень і понять про світ довкола нас, тобто про те, що прагнемо пізнати, змінити, сконструювати.

Гносеологічний підхід передбачає використання багатого потенціалу теорії пізнання для з'ясування самої суті толерантності, її достовірності та істинності, ставлення до реальності, виявлення соціально-групових, особистісних, державно-національних та загальноцивілізаційних параметрів. У цьому аналітичному контексті примітно, що категорія “толерантність” разом з категоріями “ненасильство”, “неагресивне мислення”, “неагресивна поведінка”, “справедливість”, “повага”, “рівність”, “солідарність” є одним із ключових смислових складників поняттєвого апарату “*культури миру*”.

Толерантність, без сумніву, належить до філософських категорій, оскільки означає спосіб взаємодії, окремий світоглядний реєстр функціонування свідомості. Її розвиток має доволі довгу історію, проте довгий шлях осмислення змістового обширу цієї категорії не означає суцільної однастайності у її трактуванні філософами. Зокрема, й донині відсутня довершена *філософія толерантності*. Як би не розумілась толерантність сьогодні, незаперечним є той факт, що вона історично і сутнісно становить альтернативу насильству в конфліктах, спричинених протилежністю світоглядних позицій і вчинково постає конструктивним способом його здолання у практиці суспільного повсякдення. Вона уможлиблює порозуміння та співробітництво між особами, які дотримуються несумісних переконань і вірувань.

Гносеологічний підхід у названому аналітичному упередженні пояснює когнітивні механізми толерантності і дозволяє розкрити сутність когнітивної складової останньої. *Когнітивний компонент* толерантності щонайперше виявляється в умінні людини зрозуміти все те, що відбувається довкола, що мотивує й організує світопобудову, охоплюючи й рефлексивну свідомість та діяльне рефлексивне мислення. Розуміння ж сприяє перебудові персональних смислів й утворює важливий момент самісного зростання та самоактуалізаційного розвитку особистості.

Кожна людина, звісно, дивиться на потік подій через формат своїх уявлень. Як слушно вважає Дж. Келлі, на подіях “не вигравіювано їхне

значення” [40]. Людина сама визначає для себе значущість кожної події. Більше того, подія починає впливати на особу лише після того, як вона її *проінтерпретувала*. Таким чином усі люди є заручниками своїх інтерпретацій, як аргументовано доводить П. Рікер (див. [23]). Однак важливо й те, що особа спроможна змінити свою життєву ситуацію лише тоді, коли перегляне своє уявлення про неї, тобто коли з толерантних позицій розумно поставиться до іншого, у тому числі й до альтернативного, знання.

Толерантність як складне соціально-психологічне явище виявляється також на підґрунті суб’єктивного тлумачення особистістю того, що відбувається довкола. Тоді як причинами виникнення інтолерантності є оперття суб’єктивних оцінок на забобони, атрибуції, стереотипи, установки (атитюди), соціальні репрезентації [4]. У цьому контексті важливість останніх не підлягає сумніву, оскільки саме *конструкт соціальна репрезентація*, на думку вчених, діє як інтегральний компонент антропологічних категорій, за допомогою яких можна виміряти та проінтерпретувати найширший діапазон психосоціальних процесів, подій, ситуацій, ставлень і т. ін., які виникають у межах феноменальних оприявнень толерантності.

Описані вченими механізми дії соціальних репрезентацій використовуються для пояснення процесів виникнення та прояву толерантності-інтолерантності. Так, толерантність співвідноситься з роботою конструктивної соціальної категоризації, а інтолерантність – контрастної, деструктивної. Розглядаючи ці полярності не як односпрямовані й однозначні психологічні реакції, а як складні когнітивні дії (соціальні репрезентації, когнітивні схеми, сценарії), дослідники допускають їх можливу неузгодженість і суперечливість. Так, експлікативні можливості категорії “соціальні уявлення” для опису процесів формовияву толерантності до “інших” безпосередньо витікають із змісту специфічних функцій цих репрезентацій – ідентифікаційної, інтерпретаційної та власне когнітивної, до якої входять афективні та нормативні елементи. Доведено, що соціальні репрезентації виконують роль “ідентифікаторів”, які дають змогу віднести “інших” до конкретної соціальної групи; пропонують ті чи інші визначення суб’єкта, зрозумілі її членам, що долучаються до “загального бачення реальності, притаманного групі, яке може не співпадати або суперечити поглядам інших угруповань. Своєрідне бачення реальності й спрямовує дії та взаємозв’язок членів даної групи” [12, с. 94]. Водночас вони реалізують інтерпретаційну функцію, регулюючи міжособисті стосунки та визначаючи поведінку і комунікативні зв’язки кожного у взаємодії з довкіллям. У будь-якому разі повне використання особою свого когнітивного потенціалу в контексті соціорепрезентації збагачує її психокультурний світ афективними й нормативними складниками, сприяє екстеріоризації досвіду та інтеріоризації гуманних моделей поведінки і толерантного мислення.

Примітно і те, що теорія соціальних репрезентацій, пояснюючи механізми виникнення й дослідяльного закріплення толерантності може вдало поєднуватися із традиційними для когнітивної психології концепціями



самокатегоризації, особистісної відповідальності, когнітивного дисонансу і т. ін. Так, теоретико-методологічна робота із *концептом самокатегоризація*, за Дж. Тернером, дає змогу співвіднести уявлення людини про саму себе із культурними нормами і соціальним контекстом [27]. Самокатегорії – це когнітивні групування ознак, котрі притаманні самій особі. Базою для такого групування є два рівні соціальної ідентичності – особистісний (рівень “Я”) і груповий (як своєрідне членство у малих групах, так і приналежність до того чи іншого великого загалу). Причому одна з найважливіших властивостей процесу самокатегоризації – це залежність значущості обставин даного конкретного моменту життя особистості від соціального контексту, в рамках якого й відбувається порівнювання себе з іншими людьми. У цілому “категоризація являє собою активний, динамічний процес, сутнісно компаративний, варіабельний, контекстуальний і співвідносний із певною системою відліку” [27, с. 117].

Психологічна теорія відповідальності К. Муздибаєва описує соціальну типовість особистості [21]. Йдеться про здатність останньої дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов’язки та виявляти готовність відповідати за свої вчинкові дії. Очевидно, що, з одного боку, саме ця риса особистості може і повинна забезпечувати нормативні компоненти толерантності, з іншого – відсутність такої відповідальності в інших людей – це одна із найвагоміших причин вияву до них інтолерантності. В останньому випадку мовиться про *атрибуцію відповідальності*. Ф. Хайдер виділив п’ять “рівнів особистої відповідальності”, кожний із яких оцінюється на основі взаємозв’язку між “особистісними ресурсами” і “силовим тиском оточення” [39]. Вважається, що ці рівні слушно розглядати як можливі ступені формування інтолерантності:

1) асоціація – відсутні причинно-наслідкові зв’язки між особою і подією (прикладом є ситуація, коли дітей звинувачують у гріхах батьків);

2) причинність – можливість здійснення вчинку в людини була, але не було ні намірів, ані мотивів (у випадку з інтолерантністю це здебільшого безпідставна підозра, скажімо, у подружній зраді);

3) передбачливість – усе те, що й на рівні причинності, однак особі приписується те, що вона могла передбачити результат (зазвичай таке діяння називається безпечністю, необережністю, що почасти має місце у рамках управлінської толерантності у ставленні керівника до підлеглого);

4) навмисність – особа могла здійснити дію, намагалася зробити це, жадаючи саме цей результат (тому вона справді за це відповідає);

5) виправдання – все те, що й на попередньому рівні, але сама дія оцінюється як примусова (скажімо, у форматі соціально-економічної толерантності-інтолерантності це ставлення до мігрантів, безпритульних дітей, бомжів тощо).

Отже, теорія когнітивного дисонансу дає змогу детально проаналізувати конкретні механізми конструювання толерантності (інтолерантності), а

також переконатися в її динамічності і варіативності [28]. За Л. Фестінгером, дисонанс – це наслідок недостатнього виправдання вибору, тобто це негативний спонукальний стан, який суб'єктивно відчувається як дискомфорт. Щоби його здолати, можна йти одним із трьох шляхів: а) змінити свою поведінку чи ставлення до себе (імовірно, це в подальшому приведе до аутоінтолерантності); б) змінити ставлення до об'єкта (наприклад, стати інтолерантним до нього); в) знецінити значення його вчинку (або риси) для себе і для інших.

Толерантність у гносеологічному вимірі найяскравіше виявляється саме у суперечливих ситуаціях – при розходженні думок, зіткненні поглядів – і дозволяє розглядати це неспівпадіння як прояв плюралізму, багатства індивідуальних сприйнятів та інтерпретацій. Інтюлерантність, навпаки, витікає із позиції наявності норми, відповідності правильному, і тому відхиляє саму можливість множинності поглядів, розцінюючи це як помилки і навіть як навмисну протидію. Толерантність – це здатність людини гуманно розходитись у думках із співрозмовником, водночас це вміння не переводити когнітивний конфлікт у конфлікт міжособистісний. І важливим при цьому є визнання складності, багатовимірності й нередукованого розмаїття оточення і власне інтерпретативної природи людських суджень про нього, а відтак і безпідставності зведення найрізноманітніших поглядів до загальної істини й неодмінної множинності індивідуальних картин світу. Саме ці аспекти підкреслюються в Декларації принципів толерантності, коли говориться, що толерантність – це перш за все правильне розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності (див. [10]).

А тому, на думку Л.В. Скворцова, гносеологічною основою толерантності має бути виправданий і філософськи осмислений скептицизм і політика терпимості, яка все ж не передбачає терпимості до всього: чи то до будь-яких соціальних явищ, чи то до форм людської поведінки. Відтак під понятійний образ толерантності не можна підводити ні вимоги абсолютної свободи особистості, адже остання нерідко приводить до деспотизму [25]. Окрім того, саме гносеологічний підхід дає змогу окреслити межі толерантності, на які, звісно, впливають і історичні та політичні традиції, і культурна самобутність, і стан соціуму й разом з тим він уможливорює уникнення позачасових, біосоціальних та універсальних її інтерпретацій, максимально враховуючи параметри змін – під впливом соціальної динаміки, інтелектуальної, соціальної чи духовної зрілості особистості, групи, колективу.

Складність визначення кордонів і критеріїв толерантності пов'язана з неможливістю повного раціонального обґрунтування цього феномену. Вчені апелюють до релігійних, моральних або ідеологічних норм, громадської думки, загального блага і т. п. До того ж, осмислюючи сутнісну картину толерантності, доводиться враховувати специфіку (місце і час) кожного конкретного випадку. Зрештою, межу підводить вільний вибір так чи інакше

відповідального суб'єкта життєдіяльності. Тому кордони толерантності і допустимі нею відмінності збігаються з межами свободи окремої особистості. А тому цілком можна погодитися з Міллевським “принципом шкоди”, в якому йдеться про таку максиму: “Єдино виправдане втручання у свободу дій будь-якої людини – це самозахист, запобігання шкоді, що може бути нанесена іншим” [19, с. 10]. Зазначений принцип вочевидь засвідчує невідчужувані права людини як підвалини миру і стабільності в суспільстві. Не можна бути толерантним до тих, хто, посилаючись на плюралізм і все ту ж толерантність, своїми судженнями і діями відмовляє людині у праві на життя, підриває основи громадського порядку, розпалює релігійну та міжнаціональну ворожнечу.

Особливо цікавий аспект “граничної” визначеності толерантності знаходимо в Карла Поппера: “В ім'я терпимості слід проголосити право не бути терпимим до нетерпимих. Ми повинні оголосити поза законом усі рухи, які сповідують нетерпимість, і визнати підбурювання до нетерпимості і гоніння таким же злочином, як підбурювання до вбивства, викрадення дітей або відродження работоргівлі” [22].

Більш м'яку позицію у цьому питанні займає Дж. Ролз: “Хоча найнетерпиміша секта не має права скаржитися на нетерпимість, її свобода повинна обмежуватися тільки тоді, коли толерантні щиро і з достатньою підставою вважають, що існує загроза їхній власній безпеці та безпеці інститутів свободи. Терпимі повинні обмежувати нетерпимих лише у цьому [єдиному] випадку” [24, с. 197]. Тим самим Ролз домагається ущільнення проблеми, що, своєю чергою, робить більш кумулятивним процес виявлення сутнісної специфіки людської терпимості.

До гносеологічного підходу також примикають дослідження, які пов'язані з аспектом визнання істини. Зовсім недавно теоретико-методологічна позиція керувалася виключно методологією монізму, яка тлумачилася як обов'язкова умова досягнення істинного знання, просування до абсолютної істини. Всякий інший підхід засуджувався як такий, що веде до омани або навіть до свідомої брехні. Наукова революція розсунула пізнавальні горизонти. Її парадигма базується на діалозі різних наукових шкіл і напрямів, на потребі йти шляхом накопичення знання до розуміння зв'язків реального світу, гносеологічного потенціалу як раціонального, так і ірраціонального, знання і віри. Істина буття стала осмислюватися тут як процес, що може природним чином поєднуватися з толерантністю. Отож конкуренція і співпраця різних шкіл постають передумовою виходу на фундаментальні теоретичні розв'язки, розробки значущих для всього людства питань припущення як особистісної, так і соціальної толерантності.

Отже, процес людського пізнання реалізується не абстрактно, а в конкретних формах. Він знаходить різне відображення й витлумачення у різних концепціях. Саме тому в один і той самий період при наявності однієї і тієї самої наукової картини світу можуть існувати різні системи методологічних

настановлень щодо розуміння, тлумачення й усвідомлення толерантності, а також різні системи принципів та підходів до дослідження зазначеного феномену.

## 2. ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Свого часу В.Г.Ф. Гегель сказав: “Істина є велике слово і ще більш велика справа. Якщо дух і душа людини ще здорові, то у неї при звуках цього слова повинні вище підійматись груди” [9, с. 108]. Ці слова яскраво засвідчують, що істина доленосна і значуща для людини, і що стосується вона не лише нашого пізнання, але й самого нашого буття. *Істина надає життю сенс*. Вона присутня у свідомості людини навіть тоді, коли та займає скептичні позиції. На визнанні загальної істини тримається впорядковане суспільне життя. Інакше кажучи, істина – це така опромінена сонцем свідомості дійсність, яка передусім узгоджується з тим, що окультурена й усупільнена людина розуміє під тим чи іншим предметом, у чому вбачає його сутність. У цьому сенсі істина є відповідністю понятійного уявлення своєму предмету. Водночас постає питання: чи не може істина бути відносною, суб’єктивною, адже ще Аристотель небезпідставно вважав її властивістю людських уявлень і суджень.

В епістемології існує концепція “істинності” знання, яка виходить з того, що останнє вважається істинним, якщо воно може без будь-яких суперечностей долучитися до певної світоглядної чи концептуальної системи. І це природно, адже описуючи будь-які явище чи феномен, нам першочергово доводиться накладати їх на систему вартісних орієнтирів. Цим самим, обстоюючи й висловлюючи свої уявлення і судження, кожен має змогу продемонструвати і своє ставлення до об’єктивної реальності чи суб’єктивної дійсності.

Кращий спосіб виявити істину – це дебати, роздуми і дослідження. Досягнення істини вимагає взаємного співробітництва, глибоких роздумів про протилежні погляди і переконання за допомогою розумних доводів. Змушування і погрози застосування сили, хоча й непоодинокі, все ж не мають місця у сфері продуктивного пошуку істини. Власне таку епістемологічну практику відображає традиційне розуміння толерантності, яке полягає в обґрунтуванні недосконалої власних поглядів: “... я знаю, що моє знання обмежене, значить логічно повинен допустити можливість іншого погляду на предмет обговорення” [17, с. 80]. Тому в цьому разі толерантність постає як допущення імовірності й навіть істинності іншого, а також визнання за іншим чи іншими права на володіння істиною.

Саме такою, на думку вчених, і є *філософія толерантності*, котра обстоює плюралізм істин, переосмислюючи множинності поглядів у сучасному суспільстві. Важливим моментом тут є те, що Р. Валітова позначає як “відмову від привілеї першої особи. Йдеться про ставлення особи до істини та про її переконаність у володінні нею. Беззаперечна віра в помилковість

суджень Іншого і в істинність суджень власних не може призвести до порозуміння. Хто розмірковує чи висноує з абсолютних позицій, той легалізує право судити і себе аналогічним чином, тому *толерантна особистість* ніколи не претендує на володіння повною, вичерпною істиною. Бо світ поза нами, як і будь-хто Інший поруч з нами, – це принципово інша реальність, і немає іншого шляху її осягнення, окрім того, як зробити її своєю, себто частиною своїх почуттів, думок, уявлень. Толерантність передбачає зацікавленість в Іншому, бажання відчутти його світосприйняття, яке “стимулює до роботи розум вже тому, що воно – інше, чимось несхоже на власне сприйняття дійсності” [6, с. 35].

Поміщаючи смислове поле толерантності в русло епістемології, вчені стикаються з певними труднощами, з котрими філософія вже знайома кілька тисячоліть, і кореняться вони в скептицизмі. У філософському дискурсі скептицизм визначається як позиція, в основі якої перебуває недовіра до будь-яких визначених поглядів та уявлень, сумнів в існуванні істини і можливості наявності якогось надійного її критерію [29]. Триєдина теза Горгія – ніщо не існує; якщо є щось суще, то воно не пізнаване; якщо навіть воно пізнаване, все ж його неможливо виразити і пояснити – визначає принциповий сумнів до всього сущого, прикладом чого може бути відомий вислів Протагора: “Про богів я не можу знати ні того, що вони існують, ні того, що їх немає” [2, с. 318].

Отож мовиться про проблему повноти знання, яка полягає в тому, що ми не можемо стверджувати про абсолютну вичерпність нашого знання. Власна особистісна обізнаність впливає на наші оцінки, відображається в авторських судженнях, у персональному ставленні до того чи іншого явища. Оскільки ж ми не до кінця знаємо ноуменальне підґрунтя явища чи події, то й не можемо остаточно сформулювати свою ціннісно-смилову позицію відносно нього; як не прикро, але завжди щось залишається непроясненим, неосягненим розумом, недовершеним за смислосенсовою мозаїкою чи композицією. Тому *самісної толерантності* потребує це неповне проблемне знання.

Проблема толерантності безпосередньо пов’язана з проблематикою повноти-неповноти знання, і виникає вона тоді, коли ми опиняємося перед чимось чужим, невідомим для нас, тобто коли стикаємося із власною необізнаністю. Водночас, коли знання возвеличує людину, збагачує її духовно, то незнання породжує страх, страх перед невідомим, який, зі свого боку, викликає нетерпимість. Ця особливість створює чимало проблем для людства, адже більшість конфліктів виникає на підставі загальної недовіри до альтернативної думки та від страху перед власним незнанням. Знаменита фраза Франсіско-Хосе де Гойя “Сон розуму породжує чудовиськ” розцінюється як інверсія філософського спостереження про те, що “чудовиська” народжуються тільки там, де розум заснув глибоко і надовго, або водить мавпцями власного невігластва в ситуації, де владарюють страх і нетерпимість.

## 3. ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД

Феноменологія інтерсуб'єктивності набуває логічного розвитку в *герменевтиці*, завдання якої, на думку Г.-Г. Гадамера, – прояснити чудо розуміння людини людиною. І це чудо полягає не в тому, що душі таємниче сполучаються між собою, а в тому, що вони причетні до загального для них смислу [7]. У цьому сенсі на рівні універсального розуміння – це найвагоміша процедура осягнення чи породження як смислу, так і цілісних смислових модулів, гірлянд, полів і навіть онтологій, котра спричиняє потребу в пізнанні та мисленні й становить певний спосіб експлікації того, що визначально передзадано (наприклад, у життєвій ситуації чи тексті), або продукування нового знання у єдності з іншими аналітичними та рефлексивними процедурами; водночас воно передбачає інтерпретацію та можливість переінтерпретації символів, схем, моделей, текстів, також його визначення як “інтуїтивного проникнення одного життя в інше” (В. Дільтей), як передумови будь-яких мисленневих процесів, актів і діянь. Отож у цьому методологічному ракурсі *розуміння* – це “онтологічне визначення людського буття, яке задає його непереборний горизонт” (М. Гайдеггер), пошук герменевтикою смислу в ролі власного предмета і водночас процедур приписування значень, уміння діяти відповідно до соціокультурного контексту, а відтак і таке онтологічне самовизначення людини, котре повноформатно наявне у площині її практичного ставлення до світу і практичності розуму зокрема, коли розуміння утверджується як властивість природно створеної події як екзистенція вчинення, як жива осмислена дія (див. детально [30]). Онтологічна вимога герменевтики — оберігати будь-яке тлумачення від навіювань, від обмежених розумових звичок.

Сьогodenня ковітального існування особистості характеризується тривогою, сумнівами і недовірою. Водночас воно сповнене великими можливостями, реалізація яких залежить не тільки від самої особи, але й від інших людей. Усвідомлення важливості постійної трансформації у такому нестабільному світі, орієнтація на значущу соціальну роль у життєдіяльності зумовлюють спрямування індивідуального буття на вміння адекватно і динамічно контактувати із навколишнім світом, на здатності вибудовувати і розвивати з ним конструктивні відносини. Відтак порозуміння людей і толерантність як форма уважливості ставлення до чужої думки та іншого погляду стають засадничими атрибутами суспільного співжиття, а відтак і гуманітарним інструментом розвитку міжособистісного спілкування і взаємодії, де пізнання і розуміння становлять головні умови утвердження толерантності.

Про будь-який предмет, феномен чи явище можна говорити двояко, а то і протилежним чином. “Скільки людей – стільки думок”, – так ще в древній античності сказав Публій Теренцій, і всі вони правильні, тільки одна краще іншої, але далеко не істинна. Люди приречені на плуралізм думок: як немає

однакових людей, так не існує однакових суджень, сприймань і світосприйняття. І розуміння, і витлумачення завжди просякнуті певним життєвим досвідом самої людини (Г. Гадамер) та зумовлені зсередини її мовою (Р. Рорті). Більше того, обидві вказані процедури є культурно та історично залежними. *Герменевтичний дискурс, центрований на з'ясування сутності та феноменології толерантності*, дозволяє подивитися на розмаїття сучасного буття, на його унікальність та неповторність крізь призму розуміння, тобто через певну, раціонально організовану, смислову оптику пізнання.

Історія, суспільство і людина мають доволі складну матеріально-духовну онтологію. Попри всі позитивні сторони матеріального, саме воля громадян, котрі у ковітальному часопросторі створюють соціальний світ, є рушійною силою усіх психосоціальних процесів. Власне в такому світі людське розуміння утворює підґрунтя будь-якої взаємодії, й тому закономірно постає як спосіб існування людини, а відтак становить моральну основу людського буття.

Історія і культура – це канал адаптування соціальної дійсності до мислення, точніше – до ідеального засвіту мислення-свідомості. Попри те, що людина живе в об'єктивному світі, вона знаходиться у просторі історії та психокультури, у світі соціально-історичних цінностей та особистісних смислів. Тому, на думку вчених, щоб зрозуміти людину, потрібно зрозуміти умови її життя та звичаї, думки й отримані знання, глибинні засновки її бажань і прагнень. Зважаючи на етнонаціональний вимір українства, крім того, треба відшукати індивідуальне у смисловому полі соціально-історичних установок і цінностей нашої автентичної культури [7]. Розуміння і всестороннє осмислення людини як гуманної одиниці суспільства – ось головна *сутність герменевтичного статусу толерантності*.

Проблема розуміння вимагає перш за все досвіду осмислення, тобто смислового осягнення, яке невинно продовжує виражатися засобами мови, осмислення, яке ніколи не починається з нуля і ніколи не замикається на нескінченності [8]. Цей досвід – те засадниче осереддя, яке задає алгоритм розуміння, стає відправною точкою формування актуального розумінневого горизонту пізнання (в нашому упредметненні – толерантності). Тобто розуміння актуалізується в “конгеніальних” для нас проявах людського досвіду. “Ця конгеніальність, це тотожність знаків і реєстрів, у яких ми сприймаємо чуттєві відчуття рефлексів і відзвуків, за допомогою яких Я виражається назовні, властива всім людям і є типовою для всього роду людського” [11, с. 140]. Вона зумовлена тим, що чуттєво-духовна природа людини виражає себе в чуттєвому сприйнятті. “Розуміння є найдосконаліше пізнання, яке для нас, як людей, можливе... У процесі розуміння повністю задіяна вся духовно чуттєва природа людини, що одночасно дає і бере, породжує і сприймає. Розуміння – найлюдяніший акт людської душі і всяка, справді людська, діяльність, що полягає в осягненні смислових полів... Розуміння – найбільш істинний зв'язок між людьми й основа будь-якого морального буття. І віддалене у просторі й часі, і все, що люди хотіли,

зробили, створили в далекому минулому і навіть в незапам'ятні часи, слід розуміти як слово того, що говорить і знаходяться тут і тепер” [11, с. 240].

Все, що не стосується людської природи: предмети, рослини, тварини – розуміннево осягається тільки частково, і тільки через ті зв'язки, які відповідають категоріям нашого мислення, але вони не мають для нас індивідуального та особистісного буття. І лише інколи людей можемо розуміти повністю, і це розуміння може бути синтетичним і водночас аналітичним, індуктивним чи дедуктивним. Тому власне розуміння й характеризується як найбільший акт людської сутності, як творчий акт, як “іскра, що променить між двома зарядженими електричними тілами”, або як канонічна психодуховна форма людського буття.

Отже, розуміння – це найбільш досконалий фільтр людського пізнання, воно стає принципом комунікації, входить в онтологію соціального життя, яка, власне, і визначає сутність людини як гуманного творіння. З іншого боку, розуміння – це не саме пізнання. Швидше, це своєрідне перебування людини у світі іншого, у його істинній буттєвості, сенсовірне задіяння Іншого у свій життєвий простір. “Зрозуміти який-небудь предмет... просто означає взяти його” [16, с. 421], себто “взяти” предмет думкою, розкрити його сутність, привласнити його сутнісне наповнення, залишивши при цьому сам предмет недоторканим. А тому людина, людські стосунки і вчинки піддаються такому розумінню, де відсутній критерій біполярності, натомість діють критерії багатозначні й отже герменевтичні, котрі констатують, що всі люди – завжди “інші” люди, які мислять і вчиняють по-іншому, але завжди заслуговують на порозуміння, смислове прийняття їхніх несхожих особистісних світів.

Досвід людства ставить завдання інтегрального розуміння, яке охоплює елементи віри, а саме впевненості в тому, на що або у що є надія. В соціальному вимірі – це перш за все віра в іншого, без якої неможливі відверті та довершені міжособисті стосунки. Також це важлива підтримка та фасилітативне настановлення, яке допомагає розкрити особистісний потенціал іншої людини. У її підґрунті джерелить почуття глибокої базисної довіри до світу як фундаментальна психічна передумова всього життя. Скажімо, Е. Еріксон стверджував, що почуття глибокої довіри до себе, до людей, до світу – це наріжний камінь психічно здорової особистості [38]. Ось чому розуміння, підкріплене вірою, є умовою найвищої впевненості людини у собі та в іншому, становить важливе джерело *особистісної толерантності*.

Проблема толерантності і розуміння іншої людини тісно пов'язана із “саморозумінням” особистості, з пошуком її власної ідентичності. Пізнаючи себе, досягаючи порозуміння із собою, особа впорядковує власне життя. Найважливіше – вміння бути самим собою, або, як писав М. Монтень, “найбільша річ у світі – задовольнятися собою” [20]. Незбагненність людини стосовно себе призводить до її самотності, тобто до можливості “залишитися сам на сам із собою” [3, с. 341]. Лише поява “нової людини”, “над-Я”, “свідка



і судді” загалом уможлиблює порозуміння і комунікацію між людьми. В буттєвості особистості дух є єдина істота, яка не здатна ставати об’єктивною [36], проте онтично потребує розуміння і толерантного ставлення. Він постійно шукає та ідентифікує себе за характером і цінностями, нормами, ідеалами, моделями, героями. В цьому сенсі людина завжди має володіти здатністю бути собою й одночасно бути іншою, тобто “Я-сама як інша” [23]. “Герменевтичне коло” як методологічний принцип розуміння буття, таким чином, своєрідно поєднує, замикає початок і кінець цього процесу: щоб зрозуміти людину, треба зрозумітися в тому, що є людина, а щоб мати розуміння людини, треба осягнути всю її сенсодайну велич.

В цьому полягає суть проблеми розуміннєвого контексту толерантності й одночасно магістрального способу її вирішення, що уможлиблює злагожену спільність людського життя та особистісного розвитку кожного суб’єкта суспільного повсякдення.

#### 4. ЕТИКО-РЕЛЯТИВІСТСЬКИЙ ПІДХІД

В етико-релятивістському підході толерантність інтерпретується як самостійна загальнозначуща цінність, як загальний принцип, дія якого не обмежена жодними умовами. Приклад толерантності такого типу може бути виражений у вимозі рівнозначності будь-яких ідей, уявлень, поглядів. У цьому сенсі толерантність тотожна плюралізму. Описувана таким чином толерантність базується на тому, що “єдність Буття і Світу дана нам... не в жорсткому ієрархічному підпорядкуванні, а через розмаїття людських складників, форм людської думки і практики, які не співпадають, почасти конкурують, але творчо взаємодоповнюються” [26, с. 212]. Складність, суперечливість людського буття завжди вимагає живого динамічного осмислення, яке відходить від ентропії одноманітності, від суб’єктивних претензій на винятковість певного світогляду, який може нав’язуватися іншим як “абсолютна істина”, водночас відмовляється від байдужості до істини, індиферентності до власної ідейної позиції. Зорієнтована у такий спосіб свідомість уможлиблює таке розуміння відносин між представниками різних поглядів, концептуальних каркасів, систем цінностей, яке передбачає не просто терпимість, а гостру зацікавленість у цих інших способах розуміння світу, бажання вступити з ними у взаємодію, налагодити діалог.

Отже, плюралізм поглядів з філософських, ціннісних, принципових теоретичних питань уможлиблює взаємодію цих поглядів, їхню взаємну критику і самокритику, в результаті якої різні пізнавальні та смисложитєві позиції можуть змінюватися, а в деяких випадках навіть відхилятися. Взаємодія з відмінними від наших позиціями, зіставлення власних уявлень і фактів з аргументами на користь іншого погляду постає як необхідна умова розвитку світогляду. Відтак розвиток поглядів окремих людей, розвиток культур, наукових програм передбачає комунікацію, діалог з представниками інших позицій, ціннісних уподобань, світоглядних переконань.

У будь-якому разі плюралізм націлює на діалог, який “є осмисленою, зрячою, емоційно зігрітою, пережитою у глибинах людського спілкування діалектикою. А діалектика мислиться як теоретичне узагальнення живого досвіду діалогу” [26, с. 213] – філософського, політичного, релігійного чи етнічного. Воднораз основу діалогу становить увага до досвіду іншого та до його узагальнення, що уможливлується через прийняття відмінної або й альтернативної цінності. Власне така аксіологічна установка психосоціально солідаризує плюралізм і толерантність.

Проте утвердження ціннісної парадигми, заснованої на толерантності і плюралізмі, на думку багатьох дослідників, певною мірою стирає грані між добром і злом. Згідно з релятивістських уявлень, ці поняття мають відносний характер. Йдеться про ідею етичного релятивізму – принцип, який заперечує існування абсолютного зла або абсолютного добра і, як наслідок, вказує на об’єктивність обов’язкових моральних норм. “Добро може перероджуватися у зло, зло може перероджуватися в добро” [5, с. 113].

В сучасних дослідженнях виділяють дві тенденції у розвитку етичного релятивізму: “низький” і “високий” релятивізм. За нормативами “низького” будь-яка мораль відносна, оскільки відносним (ментально й культурно залежним) є саме розуміння добра. Оскільки моральність – це правила соціальної гри, то абсолютним може бути лише наявність правил моральності, що обов’язкові для розвитку соціуму, тоді як абсолютною є тільки праведність як повнота дотримання правил [15]. Натомість з позицій “високого” релятивізму будь-яка мораль відносна, оскільки за абсолют береться “добро” як вектор соціального і духовного розвитку людини. Тому дотримання правил може бути відносним, неповним або неналежним, тому й мораль здатна відмовитися від норм праведності, якщо вони не приводять до добра.

Якщо для “низького” релятивізму добро, як правило, отожднюється із загальноприйнятстю, то “високий” релятивізм наполягає на тому, що будь-яка мораль завжди пам’ятає про відносність усіх своїх правил: “такий релятивізм наполегливо схиляє людину до моральної незалежності, – до того, щоби за власну моральність кожна людина відповідала самотійно, перед самою собою, не володіючи правом робити посилення на загальну думку, ні навіть на визначені самим Всевишнім святі заповіді” [15, с. 8].

Неважко зрозуміти, що високий релятивізм – це своєрідний різновид абсолютизму, при якому відносність зберігається для етичних цінностей, проте самі ці цінності порівнюються з іншим, поза етичним ідеалом, і в даному випадку, із цінністю життя. На думку дослідників, при такому підході очевидною є неповна адекватність “високого” релятивізму тим соціальним відносинам, які він фіксує. А тому доцільно ввести поняття “природна моральність” за аналогією з терміном “природне право” для характеристики позаетичної природи “абсолютних” засад моральності, яке фіксує той факт, що норми моралі формуються тільки у процесі розвитку соціальних відносин.

“Природна моральність” дозволяє означити межі толерантності, яка не

ототожнюється з абсолютним радикальним релятивізмом, із всездозволеністю. При такому підході основою толерантності постають позаетичні цінності та ідеали, перш за все ідеал збереження життя, ідеал забезпечення соціальної стабільності суспільства. Такий підхід фіксується в “Декларації принципів толерантності” ЮНЕСКО: “Ні за яких обставин толерантність не може служити виправданням посягань на ці основні цінності (універсальні права і свободи)... Виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими” [10, с. 2]. Документ ЮНЕСКО формулює універсальні права і свободи людини як позаетичні основи толерантності.

### 5. СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Важливим для розуміння багатогранного феномену толерантності є його аналіз у контексті синергетики як міждисциплінарного напрямку аналізу світу у всьому його розмаїтті, що, як слід очікувати, дозволить розширити загальне поле феноменальної та ензистенційної буттєвості цього актуального феномену сучасності.

Синергетика – це новий міждисциплінарний філософсько-науковий напрямок, що виник на початку 70-х років ХХ століття. Одним з його головних завдань є пізнання загальних принципів, що узасаднюють процеси самоорганізації, які реалізуються у системах різної природи: фізичних, біологічних, технічних і соціальних. Інакше кажучи, синергетика – це напрямок у філософії науки, що здійснює міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів й моделей складного багатопричинного поведіння розвиткових, динамічних систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину. Сам термін “синергетика” походить від грецького слова, яке можна перекласти як “сприяння”, “співробітництво”, “синтез енергій”. У будь-якому разі суттєвим когнітивним аспектом синергетики є вивчення системних і метасистемних властивостей предметів та явищ. Важливо, що синергетикою виявлено феномен цілісності (інтегративності, адитивності, емерджентності, тотальності [13]), де має місце холистичний ефект, коли у системі (цілісності) з’являються властивості, що не притаманні її компонентам, тобто маємо такі властивості системи, що не дорівнюють сумі властивостей її складників. Таким чином синергетика вивчає феномен цілого, що виявляє себе у сфері життя, котре існує як принципово цілісна надскладна дійсність. Саме на основі такого розуміння феномену толерантності він набуває соціального змісту й може аналізуватися в контексті як теорії систем, так (що найважливіше) із принципів і підходів системомислєдїяльнїсної методології (Г.П. Щєдровицький і його філософська школа).

Розуміння синергетичних принципів співіснування і “кoeволюції” частин у цілому “є основою сучасного мистецтва жити разом”, підґрунтям для

збереження розмаїття в умовах глобалізації та інтеграції. А це означає “жити один з одним, а не один проти одного; жити так, аби не зменшувати шанси інших, у тому числі й майбутніх поколінь, жити також добре; піклуватися про тих, хто бідний і безправний, а також про стан навколишнього середовища, розширювати коло нашої уваги, співчуття і турботи” [14].

Отже, *синергійний світогляд* обстоює переконання, що жити разом – це мистецтво єдності через розмаїття, це терпима вибудова власної самості, свого неповторного, унікального особистісного Я шляхом одночасного виокремлення з довкілля і поєднання з ним. А це означає, що кожен елемент складної цілісності, будь це особистість, група, етнос, підтримує свою ідентичність, творить себе через ціле, й разом з тим перетворюючи та збагачуючи його. “Він має забути себе, аби знайти себе, зайти свою спорідненість зі світом, аби пізнати себе, виплекати себе по-іншому” [Гам само]. До того ж вважається, що цілісність пропадає, коли порушується відповідність компонентів системи, коли деякі з них, так би мовити, в’януть чи сходять із дистанції життя. Проте у сильній системі можлива регенерація ослаблих властивостей, відновлення їх через інші компоненти, так що кожна іпостась здатна виявляти ціле, виконуючи розвивально-компенсаторну функцію.

Неминуча в будь-якій ланці соціальна ентропія, як відомо, дезорганізовує і руйнує соціум (систему), вносить дисгармонію у суспільні відносини і породжує невпевненість у повсякдення самої людини. На думку вчених, спроможність існувати мають лише ті соціальні утворення, які здатні спрямовувати свій потенціал на протидію деструктивним процесам і на усунення їхніх негативних наслідків. Тому реальна здатність складної самоорганізаційної системи відтворювати і розвивати свої власні потенції на протидію ентропійним процесам вказує на ступінь її життєвої успішності та продуктивності, будь це соціум чи особистість. Відтак “зіткнення соціальної ентропії і соціальної активної конструктивної дії слушно розглядати як серцевину життєдіяльності суспільства, як епіцентр його боротьби за власне існування” [1, с. 27], а отже і як джерело гармонії, порозуміння, соціальної злагоди.

Зазначена ідея особливо плідна в контексті вирішення проблем полікультурного суспільства. Вона спрямовує на пошуки такого балансу етноцентризму та етнічного альтруїзму, який дозволяє зберегти оптимальний рівень психічного напруження: з одного боку, підтримувати етнокультурне розмаїття, з іншого – налагодити міжкультурний діалог і служити всім членам суспільства.

Прагнення людини до гармонії цілого є властивістю людської психіки. Природне бажання цілісності примушує людину вчиняти ірраціонально, алогічно, за *принципом прийняття*: визнання – співчуття – довіра. Долаючи раціональність, відмовляючись від методу заперечення, вона спроможна без підозри сприймати будь-що незрозуміле, здатна відвикнути недовіряти навколишнім, “з порога” відкидати все нове, готова перестати бачити ворога у всіх, хто говорить чи мислить по-іншому.

Взаємодія людей вимагає не тільки розуміння та усвідомлення чіткого обґрунтування позицій людини, а й уміння розділяти її почуття – позиціювати співчуття, “подумки стати на місце опонента і з середини, з його допомогою, розглядати будинок, який він побудував” [18, с. 417–418]. Принцип співчуття тісно пов’язаний із традиційним *принципом людської моралі*: “Не роби іншому того, чого не хотів би для себе”. Адже мораль, як справедливо пише Ю. Шрейдер, починається із розуміння сумірності людей, з того, щоб зуміти поставити себе на місце іншого і подивитися на світ його очима, проїнятися його переживаннями і турботами [37].

Співчуття, засноване на любові до людей, до свого довкілля, на любові, яка дає відчуття цінності буття, є складовою успішної соціалізації людини в соціумі, підґрунтям вільного, відкритого діалогу, уможливленого адекватністю сприйняття, не спотворену чужими пристрастями, а відрефлексовану, відкритість та ефективність спілкування, готовність до всебічного обговорення проблем, створення атмосфери взаємної довіри і співробітництва. Іншими словами, це і є комунікація, живильна толерантність, заміна конфлікту компромісом і консенсусом, це певний рівень цивілізованості під час диспутів, це освіченість громадян. У всіх цих випадках велику роль відіграє довіра. І це закономірно, адже міра довіри до інших, що властива кожній окремій людині, істотно впливає на процес міжособового пізнання, спричиняє його і визначає своєрідність результату, тобто свідомий образ іншої людини. Особливості образу конкретної людини, зумовлені суб’єктивним рівнем її довіри до навколишніх, тому регулюють вироблення у суб’єкта довіри певних форм поведінки, спілкування, вчинення. Ось чому бути толерантним без довіри до світу неможливо.

Отже висновуємо, що базова довіра до світу є фундаментальною умовою *позиції толерантності*. Толерантна людина не боїться іншого і готова якщо не взаємодіяти з нею, то, принаймні, його прийняти, спробувати зрозуміти. Іншою фундаментальною умовою позиції справжньої толерантності є наявність довіри до себе. Саме вона дозволяє людині приймати інше, бути терпимою до нього доти, поки це прийняття не суперечить її цінностям і смыслам, поки це інше не шкодить їй. Тому самодовіра має гармонійно поєднуватися з довірою до світу, перш за все соціального з усім його розмаїттям позицій, поглядів, цінностей. Водночас взаємність позицій – це передумова справжньої діалогічності, можливості почути іншого і бути, як особистість, почутою самій. Отже, з одного боку, довіра є важливим чинником толерантності, а з іншого – толерантність являє собою щабель, етап на шляху до взаємної довіри як джерела соціального і психодуховного благополуччя суспільства.

Загалом синергетичний підхід є досить інформативним у контексті виникнення і функціонування толерантності, де остання розглядається як сформований механізм, що має своїм призначенням мінімізувати негативні наслідки неминучих конфліктних зіткнень між конкуруючими сторонами

та сприяти розгортанню конструктивних можливостей для їх примирення і співпраці, зміцнювати взаємну довіру між різними етносоціальними, конфесійними, політичними, іншими спільнотами та групами людей і на цій основі підвищувати рівень соціальної солідарності [35].

### ВИСНОВКИ

Дослідження толерантності у форматі гносеолого-ноуменологічного напряму дозволяє проаналізувати її як важливе поняття сучасного філософського і теоретичного осмислення та професійного методологування і презентувати у руслі гносеологічних, епістемологічних, герменевтичних, етико-релятивістських та синергетичних інтерпретацій (*рис. 2*). Таке логіко-змістове взаємодоповнення суттєво поглиблює розуміння толерантності і фундує її як концепт, який базується на інтелектуальних ресурсах онтологічних поглядів на реальну дійсність і позиціонує її як певну гносеноуменальну дійсність, що уможливило усвідомлення і прийняття складності і багатовимірності як самої життєвої тканини суспільства, так і варіативності її сприйняття, розуміння та оцінки різними людьми, а також відносності, неповноти і суб'єктивності власних уявлень, власної картини світу. Такий формат розуміння толерантності мінімізує негативні наслідки неминучих конфліктних зіткнень між конкуруючими сторонами та сприяє розгортанню конструктивних можливостей для їхньої співпраці, зміцнює взаємну довіру між різними етносоціальними, конфесійними, політичними, іншими спільнотами та групами людей і підвищує рівень соціальної солідарності загалу.

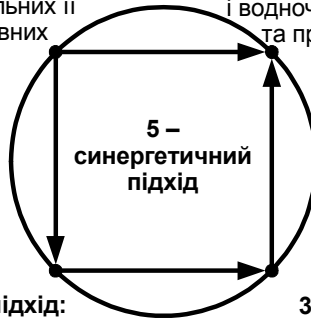
У результаті реалізації *авторської методологічної схеми* до сутнісного пізнання толерантності отримані такі **у з а г а л ь н е н н я**:

1. Толерантність в аспекті **гносеологічних трактувань** постає як визнання розмаїтості, неоднорідності, а відтак складності людської дійсності, усвідомлення можливості існування множинності поглядів, форм самовираження і способів оприявлення людини в соціумі як індивідуальності; таким чином, толерантність утверджується як здатність особи конструктивно сприймати несхожість індивідуальних сприйняттяв та інтерпретацій, що унеможливило перетворення когнітивного конфлікту в конфлікт особистісний, соціальний.

2. **Епістемологічний аспект** толерантності сутнісно опрацьовує систему раціогуманістичних знань стосовно природи цього психокультурного феномену в усіх вимірах його інтелектуальної та екзистенційної буттєвості (світ знань – у термінології Попера) і неможливості стверджувати вичерпність цього знання, його формовиявів, особливостей розвитку; водночас зазначений аспект виявлення фундаментальної важливості факту продукування і використання цього знання для розуміння найрізноманітніших ознак явища толерантності та усвідомлення того, що успішне функціонування людських стосунків передбачає їхнє раціональне обґрунтування, культуру рефлексії і критичної дискусії, порозуміння і взаємоповаги.

**1 – гносеологічний підхід:**  
толерантність як готовність особистості чи групи пізнавати і приймати реальну дійсність та суб'єктне довілля у їхній розмаїтості, складності та багатогранності через призму варіативності індивідуальних її інтерпретацій та когнітивних схем

**4 – етико-релятивістський підхід:**  
толерантність як відмова від догматизму, однозначних (регідних) оцінок абсолютної істинності будь-яких знань чи норм через усвідомлення відносності морально-етичних засновків людської природи і водночас як універсальна цінність та принцип спільного людського життя



**2 – епістемологічний підхід:**  
толерантність як усвідомлення неповноти і суб'єктивності власних уявлень і системи знань про картину світу і соціальне оточення та відмова від претензії на абсолютизацію їхніх змісту, форм вияву, рівнів самоорганізації, а також терпимість до альтернативного знання

**3 – герменевтичний підхід:**  
толерантність як здатність до порозуміння через осмислення, самопізнання і саморозкриття себе як актора гуманних стосунків без втрати почуття збереженості і повноти життєвого зреалізування власного Я; прийняття поглядів та інтерпретацій інших

*Рис. 2. Гносеолого-ноуменологічний напрям та його підходи до пізнання толерантності як соціокультурного явища*

3. **Герменевтичний підхід** уможливує вивчення толерантності із позицій розуміння, а отже в аспекті різних здатностей людської природи – говорити і спілкуватися із собі подібними засобами мови і живого – вербального і невербального – мовлення, взаємодіяти з іншими через індивідуальні вчинкові дії, визначати свою присутність у фізичному і духовному світах, формувати власну ідентичність, бути повноцінним суб'єктом свого життя, автором своїх справ та розуміти інших через канал самопізнання і розуміння себе як толерантного діяча-партнера.

4. **Етико-релятивістське тлумачення** толерантності висвітлює її із позицій визнання відносності, суперечливості і недосконалості моральної природи людини та амбівалентного ставлення до неї, відмови від будь-яких моральних абсолютів, а тому в цьому аналітичному ракурсі толерантність

набуває статусу самостійної загальнозначущої цінності, трактується як принцип, дія якого не обмежена жодними умовами чи переконаннями.

5. Аналіз толерантності в контексті **синергетики** як міждисциплінарного пізнання екзистенції людського буття в усьому його розмаїтті дозволяє розширити загальне поле функціонування цього концепту в напрямку розуміння його цілісності, холістичності; тут толерантність постає як мистецтво взаємодії особистості з іншими, тобто як єдність через різноманітність, вона є передумова гуманної мозаїки самості, свого неповторного, унікального особистісного Я шляхом одночасного персонального виокремлення з довкілля й інтенційного поєднання з ним.

1. *Алтухов В.* Философия многомерности мира / В. Алтухов // Общественные науки и современность. – 1992. – № 1. – С. 15–27.

2. Антология мировой философии: в 4-х т. – М.: Мысль, 1969. – Т. 1, ч. 1. – 622 с.

3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / Михаил Бахтин; сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

4. *Бардиер Г.Л.* Социальная психология толерантности: [монография] / Галина Леонидовна Бардиер. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 120 с.

5. *Бердяев Н.* Диалектика божественного и человеческого // Николай Александрович Бердяев. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 620 с.

6. *Валитова Р.Р.* Толерантность: порок или добродетель? // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.

7. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: основы философской герменевтики: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

8. *Гадамер Х.-Г.* Актуальность прекрасного: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.

9. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. – Т. 1. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.

10. Декларация принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 2–4.

11. *Дройзен И.Г.* Историка / Иоганн Густав Дройзен; пер. с нем. Г.И. Федоровой; под ред. Д.В. Складнева. – СПб.: Владимир Даль, 2004. – 584 с.

12. *Калькова В.Л.* Исследования социальных представлений в европейской социальной психологии / В.Л. Калькова // Социология: Реферативный журнал. – 1992. – №4. – С. 92–94.

13. *Кизима В.В.* Тоталлология (философия обновления) / В.В. Кизима. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 272 с.

14. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2011. – 272 с.

15. *Круглов А.* Моральный релятивизм / А. Круглов // Здравый смысл. – 2001. – № 4 (21). – С. 7–8.

16. *Лосев А.Ф.* Знак, символ, миф: труды по языкознанию / А.Ф. Лосев. – Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 477 с.

17. *Ладов В. А.* Идея толерантности в философии языка / В. А. Ладов // Исторические корни российской ментальности: маг. всеросс. науч. конф. – Томск, 2002. – С. 79–83.

18. *Мейен С.В.* Принцип сочувствия: размышления об этике и научном познании / С.В. Мейен. – М.: ГЕОС, 2006. – 210 с.

19. *Милль Дж.* О свободе / Дж. Милль; пер. с англ. А. Фридмана // Наука и жизнь. – 1993. – №11. – С. 10–15; № 12. – С. 21–26. – С. 10.

20. *Монтень Мишель.* Опыты / Мишель Монтень. – М.: Правда, 1991. – 656 с.

21. *Муздыбаев К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.

22. *Поппер К.Р.* Открытое общество и его враги. – Т. 1: Чары Платона; пер. с англ. / Карл Раймунд Поппер; под ред. В.Н. Садовского. – М.: Феникс, Междунар. фонд “Культурная инициатива”, 1992. – 448 с.



23. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Поль Рикёр. – М.: Медиум, 1995. – 416 с.
24. Ролз Джон. Теория справедливости / Джон Ролз; пер. с англ. В. Целищев, В. Карпович, А. Шевченко. – Новосибирск: Изд. НГУ, 1995. – 532 с.
25. Скворцов Л. В. Толерантність : иллюзия или средство спасения / Л. В. Скворцов // Октябрь. – 1997. – № 3. – С. 138–155.
26. Столович Л.Н. Плюрализм в философии и философия плюрализма / Леонид Столович. – Tallinn: Ingrid, 2005. – 336 с.
27. Тернер Дж. Социальные влияния / Дж. Тернер. – СПб.: Петер, 2003. – 256 с.
28. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: “Ювента”, 1999. – 318 с.
29. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
30. Фурман А.В. Біциклічна модель організації процесів розуміння / Анатолій В. Фурман // Вісник культурного млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 4-12.
31. Фурман А.В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проект) / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 6–20.
32. Фурман А. В., Шаюк О. Я. Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу / А. В. Фурман, О. Я. Шаюк // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 31-61.
33. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
34. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – № 4(70). – С.16–38.
35. Ханстантинов В.О. Теоретико-методологічні засади дослідження толерантності / В.О. Ханстантинов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 36–42. – (Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін / відп. ред. О.В. Бабкіна).
36. Шелер М. Избранные произведения / Макс Шелер. – М.: Изд-во “Гнозис”, 1994. - 490 с.
37. Шрейдер Ю. Лекции по этике: [уч. пособие] / Ю. Шрейдер. – М. “МИРОС”, 1994. – 135 с.
38. Эриксон Э. Основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадёжности // Психология развития. Хрестоматия; сост. и общая ред.; авт. колл. сотруду. кафедр психологии развития и дифф. психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – С. 97–126.
39. Heider F., Simmel M. Experimental Study of Apparent Behavior // Amer. Journ. Jf. Psychol. – 1944. – V. 57. – P. 243–259.
40. Kelly G. A. The Psychology of Personal Constructs / G. Kelly. – New York : Norton, 1955. – 258 p.

## ПОНЯТІЙНО-СМИСЛОВИЙ РІВЕНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Анатолій А. ФУРМАН

*У статті описані основні атрибути пізнавальної активності особистості, центрованої на способах можливих формовань в цілеспрямованого креативного пошуку у розбудові теоретичної психології на можливостях узагальнення і пояснення дослідником самого процесу відображення дійсності, на витлумаченні закономірностей функціонування мислєдїяльності як мистецтва зреалізу-*

*вання людської думки в інтелектуально-рефлексивному осмисленні світоустрою. Саме понятійно-смісловий рівень осягнення реальності дає змогу синергійно поєднати свідомісні конструкти суб'єкта пізнання, його унікальні риси-якості, особливості мислення і специфіку психічної пошукової активності у скоординованому поступі до таємниць неохватного за сенсосмісловим наповненням буття.*

**Ключові слова:** *психологічне пізнання, людина як суб'єкт та особистість, поіменування, поняття, категорія, знак, значення, смисл, упредметнення, змістовлення, поняття як система знань, понятійне мислення, категорійний лад, мовні універсалії, текст, переконання.*

**Актуальність дослідження.** Змістонаповнення свідомості наскрізь пронизане ставленням до того, що мислиться незалежно від самої свідомості. Одним з аспектів цього вмісту є наявний фізичний об'єкт, іншим – та надскладна природна якість мислення як вершинного рівня задіяння людини в осмислення світу-буття. Будь-яке пізнання вимагає, окрім феноменального сприйняття (безпосереднього відчуття реальності), оперування думками, які, своєю чергою, залежать від трьох основних моментів мислєдїяльності. По-перше, мінливість сприйняття впливає на процес думання, адже людина надїлена нестійкою природою уваги як фокуса концентрації свідомості, що призводить до значного подрїбнення чи фрагментації образів-сприймань дїйсності. По-друге, обсяг думки обмежений фізіологічними особливостями людської істоти, її інтелектуальними здатностями, рівнем натренованості при вирішенні нагальних задач, розвитковими аспектами, пошуковим інтересом тощо. Нарешті, третім моментом пізнавального спрямування особистісної свідомості є змістовлення самої думки як універсалії, що значеннево організується у часопросторі колективної психічної активності (зміст і сутність творяться в актуальних умовах загалу й об'єктивних вимогах епохи), тобто виходить за межі персоніфікованого сприйняття дїйсності суб'єктом когнітивного пошукування [23]. Тому з позицій інтелектуальної рефлексії варто розглядати психологічне пізнання у форматі теоретико-методологічного поєднання понятійно-категорійного, логіко-мисленневого і філософсько-буттєвого рівнів світогляду суб'єкта-дослідника.

**Виклад основного матеріалу.** Пізнавальна активність людини формовивляється у поняттях як логічних формах думки, що відображають, фіксують і позначають істотні ознаки речей і явищ об'єктивної дїйсності. Поняття зазвичай тлумачиться як одна з основних форм мислення, чим підкреслюється його надважлива роль у когнітивних процесах і психічній активності загалом. Рух-поступ від чуттєвого розпізнання довколишньої дїйсності до абстрактного мислення (оперування образами реальності) характеризується переходом від відображення світу в формах відчуттів,

сприймань та уявлень до віддзеркалення його в поняттях і на їх основі в судженнях і теоріях. Мислення, таким чином, може розглядатися як процес оперування поняттями, завдяки котрим процедура розмірковування набуває характеру узагальненого дійства цілісного осягнення дійсності, а в людській свідомості відображаються глибинні, сутнісні сторони-властивості світоустрою. Більш того, *поняття як ємний вираз думки* постає чіткою формою пізнавальної, розумової діяльності, певним способом відтворення фактів, подій і явищ докільля на теренах абстрактного мислення, виявом осяжності й осмисленості предметної реальності [25].

Як і будь-яка думка, поняття виражається певною знаковою формою, котрою у природній мові постає загальне описове *ім'я* для позначення змісту і суті означуваного поняття в певній сфері його застосування. Зазвичай поіменування мають свою специфіку відображення у свідомості кожного суб'єкта психічної активності, тож поняття утримують їх смислонаповнення та функціонально організують в уявно-образне виділення предметів за категорійними (доменними) ознаками. Саме поняття пов'язують ці імена з тими об'єктами, які вони упредметнюють через мовні знаки у процесах комунікації і мислення. Цей універсальний акт М.К. Мамардашвілі свого часу назвав *законом поіменованості або названості*, а А.В. Фурман деталізував феномен поіменування як першоумову подієвого засвіту життя свідомості (див. [21]).

Для того щоб поняття розумілося однозначно всіма представниками спільноти (наукової перш за все), воно повинно володіти *смыслом* (змістовним, сутнісним наповненням). Класично в українській мові *смысл* тлумачиться як: а) уявлення про щось, поняття, розуміння чого-небудь; б) внутрішній зміст, суть чого-небудь, значення; в) мета, завдання, призначення чого-небудь, користь, вигода [16]. Загалом *смысл* є категорією семіотики, а точніше – семантики і постає характеристикою значеннєвого призначення мовної конструкції (слова). Багатозначність латинського слова – *sensus* покладено в основу полісемії відповідних лексем в англосаксонських мовах (фр. – *sens*; іт. – *imsenso*; ісп. – *senentido*; англ. – *sense*; нім. – *sinn*). Тому *sensus* слушно розглядати як: 1) чуттєве сприйняття; 2) інтелектуальне розуміння; 3) значення, що засвідчує складне та багатокомпонентне ставлення людини до чуттєвого та інтелегібельного. Латинському терміну “*sensus*” властива множинність тлумачення, та й синкретизм Давньої Греції наповнював співзвучні терміни “*αἴσθησις*” та “*ἔννοια*” єдністю чуттєвого та інтелектуального сприйняття дійсності; тож у класичних постулатах античності немає розбіжностей між знаком і значенням, феноменальним і раціональним (це мов дві сторони однієї медалі) [14, с. 47].

Говорячи про поняття, варто відмежуватися від теорії знаків у філологічному їх роз'ясненні. Натомість слід розглядати їх як певну форму абстрагування мислення від предметної дійсності, тобто на рівні пізнання світу за допомогою мови-значення, або смислоузмисловлення. Те, що в семантиці

називається смислами знаків, є певними уявними утвореннями, результатами деякої умоглядної трансформації предметів дійсності і подальшої фіксації їх у мові. Ці утворення різняться за структурою, ієрархією, наповненням та знаходять своє вираження у своєрідності та розмаїтті форм розумової, пізнавальної активності людини. У зв'язку з питанням співвідносності знакового оформлення поняття і значенням слів, які його поіменують, слід розмежовувати два типи ситуацій порозуміння співтовариства у процесі спілкування: 1) під час долучення людини до пізнавальної діяльності або у її повсякденному житті як особистості, де вона задіює ті поняття, що класифікуються (систематизуються) у предметне коло понятійно-категорійного апарату певного сегменту пошукувань (у тому числі й наукових) та вважаються загальнозживаними для конкретної спільноти (суспільної страти, соціального інституту, професійного загалу, етнічної громади тощо); 2) інтуїтивно-рефлексивний підбір найбільш доцільного поіменування у формі поняття в науковому або побутово-повсякденному тлумаченні, що позначає найсуттєвіші ознаки предметного набору та властивості цілого термінологічного кластеру для точного і поглибленого розуміння означеної дефініції [3].

У першому випадку поняття може бути сформульовано на основі кількох або навіть одиничного спостережуваного випадку. Як правило, воно становить результат складного процесу розумової діяльності дослідника з долученням пам'яті, сприймання, уваги, мислення. У випадку здійснення процедури інтуїтивної селекції найбільш зважених понять справа часто ускладнюється недостатньою чіткістю предметних значень уживаних слів. Тож процес міжособового порозуміння передбачає уточнення цього значення шляхом перегляду того, у яких контекстах чи за якими правилами вживається слово в конкретному співтоваристві. При цьому закономірно виявляється багатозначність і полісемія того чи іншого слова [18].

Узагальнена в поняттях предметна реальність спочатку укорінюється в образах чи уявленнях. У пізнавальному процесі знак і образ (перший слугує базисом для формування другого), слово і поняття (одиничне поіменування є підґрунтям загального) нерозривно пов'язані між собою. Для класу феноменальних (чуттєво сприйнятих) об'єктів довколишньої дійсності властиві деякі загальні уявлення, "усереднені" (взяті пересічно) образи цих предметів. Оперування поняттями більшою чи меншою мірою пов'язане з уявленнями. Предмети, факти і явища, що кристалізуються у поняттях, пов'язуються у свідомості людини з певним класом їх ознак, тобто із цілісним баченням дійсності. Навіть маючи справу з суто абстрактними предметами, людина прагне ввести до плетива своїх міркувань елементи наочності, конструюючи для цієї мети окремі уявлення – наочно-образні моделі і схематизми абстрактних об'єктів.

Розрізняють *два типи понять*: одиничне і загальне. Одиничним є поняття, обсяг якого постає окремим кластером інформації про конкретний

предмет, а загальні утримують за обсягом клас, що складається більш ніж з одного предмета. Сутнісно їх розгляд пов'язаний зі способами утворення описових імен предметної дійсності і виявляється в розрізненні окремих предметів та їх уніфікованих класів. У деяких випадках виникають утруднення при спробі вирішити питання, чи є деяке поняття загальним або одиничним тією мірою, якою мислиться предмет. Сумнівів не викликає категорійна усезагальність предметного (речового) поняття, але труднощі виникають з визначенням місця у даній класифікації абстрактних понять, таких як *буття, любов, благо* тощо [19]. До прикладу, в обсязі поняття “буття” (маючи на увазі спосіб існування чого-небудь), виділяють буття окремої людини, суспільства чи божественної іскри у Всесвіті; любов також диференціюється за ознаками пристрастності чи рівноважності, “вічності” або плинності, продуктивності чи маніакальності; благо сповідується пересічною людиною чи має вагомість для всього загалу і т. ін.

Як загальні, так і поодинокі поіменування підбираються інтуїтивно, однак не завжди досить точно позначають увесь сутнісний зміст уживаних слів. Їхнє застосування часто цілковито не усвідомлюється суб'єктом когнітивної дії, не повною мірою розуміються ним ознаки, за якими вирізняються або можуть бути виділені позначені цими словами предмети чи явища. В цьому випадку не варто вказувати на чітке узмістовлення відповідних загальних поіменувань складників довколишньої дійсності чи пошукового інтересу, тож у лексичі особи використовуються не поняття, а сигнальні формовияви мови. Так, людина може користуватися загальнозживаними словами, докорінно не розуміючи їх значення й етимологію, не вміючи відповідати на питання, що саме вона має на увазі та які сутнісні ознаки притаманні мислимим нею предметам. В одних випадках зі словами подібного гатунку пов'язані лише деякі більш-менш чіткі уявлення (чуттєві інтуїції), і саме за їх посередництвом здійснюється зв'язок слів з предметами дійсності, а в інших – певні інтелектуальні інтуїції, що виникли у процесі засвоєння мови як не завжди точного способу виразу власної думки [3]. Першоосновою зазначених інтуїтивних зв'язків поіменувань з предметною реальністю є спільна практична діяльність людей і, звичайно, їх живе спілкування у даному процесі-дійстві. Люди виділяють предмети деяких класів і дають їм загальні назви завдяки здатності цих предметів задовольняти їх певні потреби, бажання, інтереси.

У практиці наукового пізнання поняттями називають і ті абстракції, які репрезентують інтуїтивно зживані поіменування. Таким чином, термін “поняття” застосовується в більш широкому сенсі як будь-який предмет, який став об'єктом думки (отже, названий, мислимий, уживаний в усіх форматах мислеактивності). Через узагальнений характер відображення предметів у понятті, світ усякчас мислиться більшою чи меншою мірою абстрактно, хоча це не означає, що самі образи-думки завжди аморфні (безформні) сутності. Лише в деяких випадках предметами понять є ті чи

інші ідеалізовані позначення реальності як абсолютних значень чи всеосяжних об'єктів (характеристики світоустрою або множин предметів, що стали самостійними об'єктами думки, скажімо, *простір, час, форма, число* тощо). У широкому сенсі слововжиток “предмет поняття” є фокусом свідомості, вектором спрямування думки-інтенції до рис-якостей, сутнісних характеристик елементів явищ, подій, процесів реальності, що постають об'єктами когнітивних пошукувань суб'єкта життєдіяльності. Якщо поняття істотно вирізняються з-поміж інших своєю макроструктурою і в них мислиться системна якість об'єктів реальності, то вони набувають *категорійного значення*. Всі ж інші поняття одиничні, вони подібні між собою в тому, що мислимі в них предмети – це окремі конкретизовані об'єкти, що розглядаються як чіткі умістовлення думки [3, с. 101].

Тож у понятті виділяються деякі класи предметів за допомогою їх узагальнення, систематизації, структурування. Результати таких операцій – формування “вузлів” пізнання, навколо яких концентруються всі наші знання. Дані тлумачення є основоположними у філософії Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі та співвідносяться з *концептом ризому*, який фіксує принципово позаструктурний і нелінійний спосіб організації цілісності, що залишає відкритою можливість для іманентної автохтонної мобільності та, відповідно, реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурування [4]. У пошукуваннях французьких мислителів споглядається руйнація традиційних уявлень про структуру як семантично централізовану і непорушну даність, адже ризома (організаційний простір-концентратор знання) розуміється як засіб позначення радикальної альтернативи замкненим і статичним лінійним структурам, що передбачають чітку каузальну орієнтацію. Тож сутнісне осягнення дійсності семантично поєднується авторами з фундаментальним для класичної європейської думки процесом-дійством “укорінення знань”, що, своєю чергою, диференціюються на власне “корінні” (гангліозні, стрижневі) та “мереживні” (розгалужені, децентралізовані) знання [4; 14].

У процесі пізнання людство постійно збагачує-примножує знання про світ, маючи кожен раз в основі того чи іншого їх усистемнення певні поняття. Більше того, поняття потрібні не тільки для формулювань і пояснень закономірностей світоустрою, вони породжують нове знання, яке становить результат емпіричних чи умоглядних узагальнень. Істотну роль у формулюванні законів і принципів постання наукового знання відіграють *дефініції*, які являють собою, як відомо, загальні твердження, що відносяться до тих чи інших класів предметів, узагальнених у поняттях; або стислі логічні визначення, котрі уміщують найістотніші ознаки понять. Вони дозволяють суб'єкту пізнання вловити суть досліджуваного, осмислити його зміст, наповнення, формоорганізованості (див. детально [10]).

Позначаючи смислонаповнення загальних поіменувань і маючи за знакові форми описові загальні назви, поняттева мозаїка за своїм сутнісним умістом є

своєрідними змінними мови, що утримують специфічну функцію – *демаркації* як проблеми пошуку критеріїв, за якими можна було б відокремити теорії, що є науковими з позицій емпіричної науки, від незначних припущень та тверджень. Питання демаркації – це також проблема визначення горизонтів наукового пізнання, що відокремлюють його від інших способів людського вияву думок, почуттів і переконань. Завдяки поняттям абстрактне мислення характеризується як узагальнене відображення дійсності і водночас як спосіб її мисленнєвого констатування. Будь-який окремий предмет, явище, факт, дійство пізнаються на значеннєво-смісловому фундаменті певного загального поняття як окремо окреслена буттєва сутність у загальному часо-просторі реальності [22].

Сутнісна характеристика предметів деякого класу, що оприявнюються на певному рівні пізнання, постає засновком якісного розуміння специфіки цих предметів, але лише тією мірою, якою дана типологічна своєрідність відома суб'єкту пошукової активності на приявному етапі розвитку знань. Виходячи з цієї сутності, є змога пояснити відомі загальні, специфічні, не випадкові для даного предметного кола ознаки. У процесі подальшого розвитку знання про відповідно поіменовані упредметнення відкриваються їх нові риси-якості, укорінені властивості, їхні можливі й актуальні співвідношення з іншими предметами дійсності чи мисленнєвими образами. В результаті пошуку супідрядних зв'язків предметного поля когнітивного пошукування відбувається проникнення у “глибшу” сутність цих предметів, здійснюється відкриття таких їх ознак, що організують нові – імовірно-предметні – обрії пізнання [3, с. 122].

Основні, істотні ознаки предметів деякого виду становлять підґрунтя їх якісної специфіки, оскільки зумовлюють усі інші загальні (сукупні) й унікальні для даних предметів риси-якості. У разі конкретизації предметної дійсності у понятті, доцільність його використання має причинний або цільовий характер, натомість у разі поіменування абстрактних об'єктів – структурний або функціональний засновок. Але в будь-якому випадку сукупність основних ознак у поєднанні із законами певної сфери застосування понять для оперування фактами та явищами дійсності формується за правилами і принципами логіки. Сутність предметів того чи іншого виду становлять зазвичай ознаки, недоступні спостереженню, вони виявляються теоретичним способом саме у результаті побудови й обґрунтування теорії, що докорінно пояснює відомі риси-якості предметів пошукового інтересу.

В системі пізнаних ознак певного виду виділяються: 1) основні, істотні характеристики конкретних предметів дійсності, що становлять їх сутність; 2) похідні – зумовлені основними рисами-якостями, що уточнюють сферу застосування поіменувань; 3) випадкові або ситуативні ознаки, що мимоволі виринають за конкретних обставин і специфіки формовиваєв окремих предметів реальності. Похідні ознаки характеризуються як природно властиві предметам, оскільки продукуються сутнісними рисами-якостями як

категорійними атрибутами. Істотні властивості належать предметам фактично, і завдяки їм похідні ознаки виокремлюються у понятті шляхом виконання процедури локального у змістовленні об'єктивної реальності. Тут йдеться про логічну обов'язковість поняттєво-категорійного структурування і систематизації певного кола предметної дійсності [6]. Ситуативні особливості здебільшого використовуються дослідником контекстуально з позицій їх відповідності мінливим станам довкілля, плинності обставин задіяння предметів відповідно до його пошукового інтересу. Якщо сутність предмета означена, то виявляється, що одні ознаки беззаперечно цілковито належать йому, а інші є випадковими у зв'язку з перманентними метаморфозами зафіксовані у площині теоретичної чи емпіричної свідомості науковців світу.

Сукупність усіх можливих ознак, які можуть бути виведені з масиву даних (емпіричних чи умоглядних), слід назвати *повним змістом поняття*, що тлумачиться як окрема систематизована цілісність конкретного знання. Точніше кажучи, поняття перетворюється у систему знань через виявлення ознак, що становлять фактичний або логічний зміст предметної дійсності. Інакше кажучи, розрізняються поняття як смислонаповнення загального поіменування предметів дійсності і як система раціональних знань [18]. Загалом постання концепту "поняття" як змістовлення словесного знаку організується шляхом виділення найсуттєвіших його складників (ознак, властивостей, характеристик та ін.), що воедино означають обсяг і якість предметів, поіменованих цим словом.

Поняття як система знань – це сукупність відомих нам як основних, так і поодиноких ознак, мислимих у поіменуваннях об'єктів довкілля, а також чітке усвідомлення того, в яких конкретних формовиявах раціоналізованої думки (концепція, гіпотеза, модель, теорія, парадигма) насправді існують ці узагальнені у понятійному вигляді-відображенні предмети. Зауважимо, що для характеристики цієї системи варто звернутись до витлумачення змісту поняття як системи ознак, тоді як співвідношення між поняттєвими змістовленнями варто інтерпретувати через осяжність інформації про мислими в понятійному полі предмети, що репрезентуються у формі предиката [3, с. 159].

У науковому пізнанні понятійна форма мислення використовується здебільшого як спосіб узагальнення об'єктів деякого класу, що розглядається у смисловому контексті поіменування певного обсягу предметів когнітивного інтересу дослідника. Така функція поняття важлива для забезпечення визначеності мислення як умови-чинника однозначності вживання виразів мови. Понятійне мислення залучає у свідомість особистості константні поіменування з окресленими – значеннєвими та смисловими – межами їх застосування. Сама ж ця мислєдіяльність здатна децентралізуватись, спроможна синергійно задіювати різнопланові операції думання, здатна правильно формувати логічні класи, ідентифікуючи об'єкти дослідження,



погоджуючи обсяг і зміст понять з ситуативною мінливістю їх грамотного мовленнєвого вжитку.

Поняття формується у процесі пізнання дійсності через соціальне та особистісне практикування дослідника, його досвід, надпотужну роботу думки у сходженні до обріїв пізнання істини. Найбільш простою формою розвитку поняття є розширення його фактичного змісту як *складника* деякої *теорії*. Оскільки фактичний зміст поняття залежить від певної множини знань, то можливе його розпросторення разом із поглибленням наукового, дисциплінарного чи суто прикладного знання, тобто в результаті розвитку самої теорії, у складі якої опрацьовується конкретне поняття. Саме поняття по суті не змінюється, залишаючись тим самим змістовно стабільним, зберігаючи своє основне значення, але розширює межі і простір свого застосування, або стає всеохватним за обсягом у своєму категорійному вимірі [13].

Узагальнення деякого поняття до висот максимальної абстрагованості від дійсності становить операцію утворення з нього певної множини – *категоризацію*, що підсумково оформляється із більш широким обсягом як категорія. Цей перехід здійснюється шляхом певного послаблення – розмивання в ідеальному світі свідомості змістовності самого поняття. Потреба в узагальненні понять, що породжують *категорійний лад науки*, у т. ч. психології, виникає, зокрема, за потреби узагальнення формулювань законів і закономірностей. Ось чому категорія у психології – це всеохватне поняття, яке відображає універсальні властивості і відношення об'єктивної дійсності до суб'єктивного засвіту, загальні принципи-засновки розвитку всіх матеріальних, природних і духовних явищ. Категорійна доладність (систематизація понять) є складовою психічної активності особистості, що визначає процедури її розумової актуалізації, де категорії завдяки можливостям дешифрування самі стануть носіями програмної організації мислєдіяльності [25].

Розподіл понять – це операція дроблення обсягу цілісного поіменування на підкласи, що являють собою види предметів, мислимих у цьому понятті. Але в даному випадку розподіляється не саме поняття, а його обсяг або діапазон мовленнєвого застосування. Однак конкретне виділення видів предметів здійснюється у відповідних поняттях, кожне з яких є результатом обмеження первинного його поіменування. Отож сама процедура дроблення може бути охарактеризована як процес виявлення можливих видових ознак поняття. Мета такого розподілу полягає в тому, щоб виділити всі допустимі види предметів за чіткими критеріями, а це, своєю чергою, потрібно для здійснення систематичного переосмислення окреслених у понятті субпредметів. Дана аналітична робота є одним з істотних етапів розвитку когнітивної сфери особистості, за якої здійснюється конкретизація поняття і відбувається розкриття його змістовної сутності. Розподіл має неабияке пізнавальне значення, адже більш істотними є характеристики предметів, які слугують підставами цього поділу [3, с. 204].

Вибір підстави для аналітичного розгляду предметного кола пошукувань зазвичай залежить від конкретного пізнавального завдання, у зв'язку з яким виникає потреба “подрібнення” понять. Даний пізнавальний прийом називається *класифікацією*, що утримує операції первинного і вторинного понятійного поділу (“дроблення” обсягу деякого вихідного поняття, подальший аналіз отриманих при цьому компонентів і т. д.). Тож загально визнана процедура класифікації проходить за принципом мисленнєвого розподілу завдання, а його результати фіксуються і зберігаються у певному сегменті (тієї чи іншої царини науки) загального фонду людських знань.

Розподіл обсягу поняття на види, а відтак і класифікація їх чи інших предметів, здійснюються за чіткої диференціації їх істотних характеристик (ознак). Однак ознаки можуть бути суттєвими чи визначальними та неконститутивними, зокрема вживатися у специфічному їх сенсі. Наприклад, поняття “концепт” у філософському тлумаченні утримує смисл і значення поіменування, у соціально-психологічному – патерн конкретної культури чи суспільства, а у філологічному – стійку мовну чи авторську ідею, що має традиційний вираз. Тож у даному разі визначальним принципом формування означення є специфічно усталене ставлення конкретного суб'єкта-дослідника (або професійного загалу) до подій, явищ, фактів, предметів дійсності, що функціонує на основі порівняння їх з попередніми знаннями і досвідом. Залежно від того, яке саме понятійне поле задіюється при визначенні суттєвості ознак, розрізняють класифікації природні і штучні [8].

Визначення є логічним способом установлення або уточнення зв'язку мовленнєвої фонетики з тим, що воно позначає як мовний вираз. Цей спосіб полягає у приписі висловам деякого сенсу (або уточнення, поглиблення наявного сенсу), який виділяє те, що повинно бути предметним значенням цього виразу. Знакова форма, що виражає смисл, змістовлення чи сутність предметного означення – *дефініція (визначення)* – позначає виразність мовного знаку (слова). Це може бути одиничне поіменування, загальна назва, предикат або ж пропозиція. У лінгвістиці вирізняється розподіл на визначення: номінальні і реальні, явні і неявні. Номінальним є визначення, котре поіменовує предмет та описує його загальне значення, а реальним те, що розкриває суттєві ознаки цього предмета. Явні визначення завжди чітко і влучно вказують на конститутивні риси-якості предмета, а неявні конструюються з допомогою посилянь на співвідношення предметів, їх опис, характеристику, порівняння, розрізнення тощо. Через дефініцію вираз думки набуває змістовлення і практичного значення [3, с. 218].

Окрема думка як явище психологічне є нічим іншим як предметною дією осмислення дійсності, перенесеного у внутрішній, розумовий план та оприявного надалі у внутрішній мові. У площині розумових операцій предметний зміст дії представлено не чуттєвими образами, а лексичними значеннями мови, яка опосередкована знаками (літерами) і формулами

(словами). Тому все мислиме постає в самоспостереженні не у вигляді чуттєвої картини (предметів, звуків мови або звукових артикуляцій), а у вигляді мовних значень без їх звукового виголошення і мовної розподільності, у формовияві потаємних “лакун свідомості” або “позаобразного мислення” [19; 20].

Усім знаковим системам, які слугують висловленню думки, притаманні загальні властивості, які називаються *мовними універсаліями*. Вони необхідні для фіксації й опису абстрактних образів, які можна виокремити в окремі поняття шляхом розрізнення їх сутнісних ознак. Чи не найважливіша з них – відкритість мовної системи, яка уміщує не тільки потенційну нескінченність безлічі знаків, а й безмежність морфологічних і синтаксичних правил утворення чи можливого моделювання нових знакових форм висловлення думки. Вільне комбінування, формування нових одиниць мови вимагають наявності в семіотичній системі синтактики, тобто доладності правил, відносно яких з елементарних знаків можна послідовно утворювати більш складні [24]. У мові синтактика втілена у морфології і синтаксисі. Завдяки їм словосполучення і пропозиції можуть мати сенс, що не зводиться до значень окремих слів. Принаймні синтактика дозволяє описувати події-явища реальності без введення нових знаків (морфем або слів) і таким чином полегшує виконання пізнавальної функції мови.

Особливу роль у процесі абстрактного мислення і фіксації його результатів відіграють універсалії семантичного рівня мови як сфери значень і смислів. На відміну від синтактики, що являє собою комплекс правил оперування поняттями, семантика є системою сутнісних характеристик одиниць мови і взаємозв'язків між ними. В семантичному трикутнику Ф.Л.Г. Фреге “*знак – смисл – значення*” кожен компонент відіграє непересічну роль у формуванні цілісного сприйняття-розуміння поняття. Так, під значенням у рамках його системи уявлень розумілася предметна ділянка або співвіднесення поняття з певним поіменуванням, смисл тлумачився як сутнісний зміст простору його застосування, а знак поставав самим словом чи фонемою. Тобто слово (поіменування) має смислове навантаження і називає предмет (денотат, референт) у певному значенні, що є сигніфікативним відображенням поняття [24].

Важливою мовною універсалією є синонімія, що допомагає розкрити глибинну сутність понятійного кола пошукувань дослідника і сприяє пізнанню в цілому. У широкому сенсі *синоніми* – це наявні у мові знакові форми (не обов'язково лексичні), що мають однакове або близьке значення. Вони дозволяють широко тлумачити, роз'яснювати семіотичну вагомість одного знака (слова, поіменування) за допомогою інших, а також наділяти висловлення власних думок доладністю, чіткістю, об'єктивністю. Особливо важливі синонімічні шереги у соціономічних науках (породжують “свободу” думки), що на рівнях сфер їх використання, конотаційних зв'язків, частотності вживання, міжпредметної сполучуваності організують пізнання як форму досконалого долучення до дійсності і буття [21]. Загалом мовні

універсалії (зазначений перелік далеко неповний) покликані фіксувати широкий спектр результатів людської мислєдїяльностї. На їх основї вибудовується категорїйно-поняттєвий апарат будь-якої науки, що призводить до об'єктивно їстинних пошукувань.

Текст володїє дивною здатнїстю викликати в людській свїдомостї певнї уявлення, можливїстю впливати на особу їнтелектуально й емоційно. Але, з їншого боку, скїльки б людина не аналізувала текстовий масив, вона не знайдє нїчого такого, що могло б пояснити цю його здатнїсть. Бїльше того, матерїал тексту може позначатися значними варїативами його викладу, нїчого змїстовно не змїнюючи та повнїстю зберїгаючи свою сутнїсть і диспозицію бути зрозумїлим. Психологїчна готовнїсть свїдомостї суб'єкта пїзнання розумїти текст опосередковується смисловим навантаженням на вживанї термїни, що знаходяться в чїтко окреслених взаємозв'язках і спїввїдношеннях у тезаурусї конкретного дослїдника як особистостї та їндивїдуальностї.

Науковцї фїлософського табору думки стверджують, що недостатньо для рефлексїї пїзнання лише суб'єктно-об'єктного взаємозв'язку свїдомостї дослїдника та понять науки, вони вїднаходять новї шляхи поглиблення, переосмислення категорїйної доладностї у пошукуваннях їстини, доповнюючи їх суб'єктно-суб'єктними стосунками, тобто вїдносинами мїж "Я", "Ти", "Їнший". Цї проблеми дослїджувалися, зокрема, Л. Фойєрбахом, М. Бубером, М.М. Бахтїним, М.С. Бїблером, Г.О. Баллом, кожен з яких прагнув показати перш за все, що звернення до "Ти" або "Їншого" дозволяє розкрити сутнїсть "Я" [1; 2; 17]. Для Л. Фойєрбаха людська сутнїсть виявляється лише у спїлкуванні, в єдностї людини і суспїльства; М. Бубер переконаний, що до особистїсної цїлїсностї нї їндивїдуалїзм, нї колективїзм пробитися не можуть, тому тїльки вїдношення "людина – людина" є фундаментальним фактом екзистенцїї, коли "Я" стає собою лише через вїдношення до "Ти"; для М.М. Бахтїна жити – значить брати участь у дїалозї зї свїтом [1; 2; 17].

При традиційному аналізї суб'єктно-об'єктних вїдносин, як правило, передбачається, що об'єкт є буттям, суб'єкт всього лише занурюється у нього, хоча є сущим; об'єкт ототожнюється з реальнїстю і розглядається як гарант їстинностї (об'єктивностї) знання, а суб'єкт нїби не має реального їснування (постулати солїпсизму), тож не володїє чїтким знанням [17]. В даному аналітичному вимїрї знання розглядаються як щось опосередковане, сприйняте і засвоєне свїдомїстю у виглядї понять, вражень, думок, їдей, переконань. Ще І. Кант уперджував їснування об'єктивного знання, котре не зводиться до чуттєвого чи емпрїчно вивїреного пїзнання, хоча й вїдзначав проблеми "об'єктивного" спостерїгача й наукового пїдходу до осягнення їстини. Згїдно з його теорїєю пїзнання об'єктивно дане в суб'єктивному через *апїорне знання* [7]. Надалї подїбнї роздуми пїдлягали обговоренню у рамках методологїї як науки з вїднаходження оптимального шляху до

вирішення проблем істинності. З одного боку, закономірності пізнання формулюються суб'єктивно, але самі ці закони існують поза актом людського теоретизування. Знаний методолог і фундатор епістемологічного підходу до пізнання К. Поппер чітко визначив позицію, за якою не слід змішувати засновки індивідуального пізнання і закони розвитку науки в цілому, що ведуть до об'єктивного знання. Він визначав істину як утвердження і самототожність знання у власному бутті, тобто як відповідність (даність) знання буттю [11].

Введення понять “знак”, “значення” і “смысл” принципово змінює структуру пізнавальної діяльності, по-перше, у форматі обов'язкового врахування при розгляді понятійного вмісту думки мовного значення, по-друге, в актах перебудови всієї структури розгляду когнітивної діяльності, введення в неї таких параметрів, як значущість, вагомість, доцільність, сенс, референція тощо, і, по-третє, в узмістовленнях самої мови, які з урахуванням понятійного мислення як контекстного чинника набувають специфічних рис. Позначена у мовленні річ трансформується в об'єкт пошукового інтересу, споглядання й рефлексії. Здійснюючи акт референції, мовець репрезентує інтенційність власної думки у формовияви конвенційних мовних знаків, описуючи тим самим онтологічні засновки світу. Шифрування (кодування) і розшифровка (декодування) смислонаповнення думки відбувається залежно від вживаного контексту знакової форми (вислову), ці операції “ув'язують” семантику і смысл у єдине мереживо знання. Загалом знакові системи фіксують смисли, які є носіями культурних патернів, соціального досвіду і вселюдського знання [15].

Звичайно, однозначної інтерпретації співвідношення смислового вмісту застосування певної понятійної системи та її значення бути не може, бо саме значення розуміється по-різному: як лексичне, граматичне, предметне і експресивне; в аспектах значущості знакової форми (слова), мовлення і тексту (дискурсу); у вимірах взаємозв'язку сутнісного вмісту (фігури) висловлювання і контексту (фону) тощо. Смысл передбачає організацію вдумливої рефлексії, усвідомленого та відповідального руху-поступу думки до осягнення наскрізної ідеї всього проголошеного. Однак деякі найбільш істотні аспекти цих співвідношень варто шукати у співзалежності (супідрядності) сутнісного вмісту поняття (смислонаповнення) і двоїстого статусу значення, яке репрезентує як власне лінгвістичний зміст (значення містить висловлювання, роз'яснення, дискурс, тлумачення тощо), так і розумовий, мисленнєвий формовияв (сприяє концептуальному розумінню дійсності). Бівалентність значення постає, з одного боку, всеосяжною, стійкою ознакою всіх підсистем мови, а з іншого – дозволяє описувати дійсність у її конкретних, унікальних проявах [9]. Організація смислів невід'ємно пов'язана з часопростором їх зреалізування, коли надпотужна мисленнєва робота класифікує категорійні співвідношення, структурує когнітивні матриці, систематизує динамічні процеси свідомості, визначаючи тим самим

доцільність психічної активності загалом. Тож варто виділити предметне (значеннєве) і смислове поля мовних (знакових) виразів, де під першим розуміється фокусна спрямованість свідомості на референційний аспект розумової роботи, а під другим – системна мислєдіяльність, яка дозволяє досягнути дослідникові потаємні лакуни світобудови.

Співвідношення компонентів понятійно-категорійного апарату дослідника зазнає значних трансформацій залежно від специфіки об'єкта пізнавального інтересу. Так, словесно можуть позначатись не предмети довколишньої дійсності, а абстрактні поняття, що мають глибокий смисл і ґрунтовне тлумачення, в той же час наповнення деяких слів-поіменувань мінімізоване через їхню статистично уточнювальну роль у поданні масиву когнітивного матеріалу. Смисловий уміст знакової форми – це його властивість фіксувати, репрезентувати, пояснювати певні сторони, риси-якості, характеристики об'єкта пізнання, що визначають сферу застосування знака (поіменування). У науці таке смислове навантаження і є поняттям. Тож *наукове поняття – це точка перетину значеннєвого і смислового вмісту поіменування*, що цілісно описує всі рівні категоризації дійсності, починаючи від слів-позначень буденної мови і завершуючи концептуальним, теоретичним осмисленням світу [14].

Мірилами-засобами можливих свідомих трансформацій світу постають ідеї особи, в яких відображені явища дійсності не тільки в існуючих, а й у бажаних чи потрібних формовиявах. Наукове дослідження безпосередньо спрямоване на пошуки тих форм, згідно з якими світ повинен бути змінений (удосконалений), тому воно приводиться в рух волінням суб'єкта ціле-спрямованої діяльності. Скажімо, відомо, що за загальним характером цілей наукові дослідження умовно поділяють на фундаментальні і прикладні. Перші спрямовані на глибоке пізнання реальності без урахування утилітарного ефекту від подальшого застосування знань, на аналіз непізнаних явищ і пошук нових пояснень (теорій); другі націлені на використання наявних наукових знань задля побудови технічних об'єктів і вирішення різноманітних практичних проблем, що постають перед людством. Тож наукові знання конче значущі людині передусім для реалізації ідей світоперетворення й особистого самовдосконалення.

Процеси поглиблення і подальшої трансляції знань забезпечують передачу змістовних повідомлень, які виражають внутрішню переконаність особистості у їх вагомості для наукової спільноти чи пересічного загалу. Переконаність постає певною проміжною ланкою між знанням і практичною дією, вона не тільки і не просто є досвідна інформація, а становить запліднене волею, почуттями і переживаннями знання, в якому беззаперечно впевнений суб'єкт пізнавальної активності. Однак власних знань окремої людини в тій чи іншій царині не завжди достатньо, щоб лише на них сформувати власне переконання в істинності окремої ідеї і доцільності плану її подальшого зреалізування. Тому вона змушена виходити за межі своїх

переконань, критично їх зважувати, рефлексивно оцінюючи дійсність, опрацьовувати знання інших. Отож внутрішня переконаність, упевненість в істинності знання і правильності практичної дії не просто потрібна, а становить квінтесенцію її олюдної присутності у світі, її буттєвість.

Переконаність слугує виробленню чітких, однозначних рішень і спонукає людину до рішучих вольових дій у їх здійсненні. Вона дає змогу обстоювати власні оцінки, судження, погляди на закономірності і принципи світоустрою, встановлювати факти-явища життя і робити на цій основі зважені узагальнення. У розмаїтті підходів до питань переконаності науковці-психологи сходяться на думці, що переконання – це органічна єдність знання як засновку прийняття рішень, позитивне (наповнене сенсом) особисте ставлення до цього знання та його співвідносність (смысловое наполнение) зі здобутками людства. Причому переконання – одні з найважливіших компонентів світогляду особистості, котрі формуються на рівні свідомої жаги відстоювати власну позицію навіть у непростих ситуаціях. Тому вони безпосередньо пов'язані зі смислами і сенсами людини, адже лише значущі (поціновані, пропущені через свідомість, цілковито розуміннєво осягнені) погляди скеровують людську діяльність до обривів самовдосконалення [5]. Врешті-решт переконання здатне допомогти особистості усвідомлено й осмислено співдіяти зі світом, враховуючи й узгоджуючи її поведінку-вчинення з об'єктивним плином актуальних подій самісного буття.

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки техники. Ежегодник. – 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.

2. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Из-во “АСТ”, 2014. – 592 с.

3. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.

4. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; пер. с фр. и послесл. С.Н. Зенкина. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алетейя, 1998. – 288 с.

5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.

6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении : [изд., испр. и доп.] / В.В. Знаков. – Самара: СГПУ, 1998. – 183 с.

7. Кант И. Рефлексії до критики чистого розуму / Іммануїл Кант. – К.: Юніверс, 2004. – 464 с.

8. Кубаєвський М.К., Фурман А.В. Методологування як засіб розуміння смислу / Микола Кубаєвський, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 47-57.

9. Леонтьев А.А. Формы существования значения / А.А. Леонтьев // Психолінгвістическіе проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 5-20.

10. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : [учеб. пособие] / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.

11. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход / Поппер Карл Раймунд; пер. с англ. Д.Г. Лахути; отв. ред. В.Н. Садовский. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.

12. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрированої систематизації категорійно-поняттєвого апарату) : [навч. метод. посібник] / Валентин Васильович Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

13. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 148 с.

14. Сафонік Л.М. Концептуалізація сенсу життя у некласичних філософських підходах:

соціально-антропологічний контекст : дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Лідія Миколаївна Сафонік. – Львівський національний університет ім. І. Франка. – Львів, 2016. – 348 с. – Режим доступу: [http://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/03/dis\\_safonik.pdf](http://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/03/dis_safonik.pdf)

15. Сафонік Л. Смысловая мозаичность людского бытия : [Зб. наук. праць] / Сафонік Л. – К.: Вид-во “Гілея”, 2016. – Вип. 114 (11). – С. 232-236.

16. Смысл / Словник української мови : [в 11 т.]; за ред. І.К. Білодіда. – Т. 9. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – 405 с. – Режим доступу: [http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh/смысл](http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/смысл)

17. Фейербах Л. Сочинения : [в 2 т.] / Л. Фейербах; ред. кол. В.В. Бычков, П.П. Гайденко, М.Н. Громов [и др.]. – М.: Наука, 1995. – Т.1. – 512 с.

18. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : [монографія] / А.А. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – 508 с.

19. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.

20. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16-42.

21. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 16-38.

22. Хайдеггер М. Феноменологические интерпретации Аристотеля : [Экспозиция герменевтической ситуации] / пер. с нем., предисл., науч. ред., сост. Н.А. Артеменко. – СПб.: ИЦ “Гуманитарная Академия”, 2012. – 224 с.

23. Хилл Т.И. Современные теории познания / Томас И. Хилл; пер. с англ., общ. ред. и предисл. Б.Э. Быховского. – М.: Прогресс, 1965. – 533 с.

24. Шалютин С.М. Искусственный интеллект: гносеологический аспект / Соломон Михайлович Шалютин. – М.: Мысль, 1985. – 199 с.

25. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология : [курс лекций] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2014. – 466 с.

## СУСПІЛЬНИЙ ПРОЕКТ “ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОНД НАРОДНОГО МАЙНА”

Мирослав ДАВИДІВ

*Пропонований проект – це інтелектуальне і водночас громадянське втілення у життя авторської ідеї створення народних підприємств як окремих юридичних осіб, що засновуються Всеукраїнським фондом народного майна, або шляхом реорганізації діючих підприємств у межах Конституції і законодавства України. Обґрунтовано умови економічних і суспільних відносин нового типу, запропоновано перелік доповнень і змін до українського законодавства, а також окреслені засадничі світоглядні горизонти українського шляху в сучасних реаліях глобалізованого світу.*



**УМОВИ ЕКОНОМІЧНИХ І СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН НОВОГО ТИПУ**

Після відновлення державної незалежності 1991 року ефективність процесів державотворення і проведення реформ, реалізація права українського народу бути джерелом влади і організовувати життя на засадах демократії є сумнівною без виконання таких двох умов:

1. Український народ повинен мати право власності не лише на природні ресурси, як це передбачено Конституцією України (Ст.13), а й на об'єкти господарювання, майно та кошти, що можуть набуватися ним самостійно.

2. Від імені Українського народу права власника повинні здійснювати не тільки органи державної влади чи місцевого самоврядування, як це передбачено Конституцією України (Ст.13), але й реалізовуватися Українським народом безпосередньо в межах, визначених Конституцією та законами України.

Виконання цих двох умов є необхідним для правильного вирішення питання **власності і методів управління** господарством України. Воднораз це – золотий ключ успішної економіки. Українські управлінці використали його вкрай невдало, що й стало однією з головних причин появи проблем (приватизація шляхом розвалу створених до 1991 року підприємств, мільйони заробітчан, тотальна корупція, відсутність перспектив тощо), які, на перший погляд, розв'язати дуже складно, хоча й цілком реально, якщо реалізовувати на практиці дві умови, що наведені вище.

Починати потрібно від розширення змісту поняття “права власності Українського народу” та чіткого визначення поняття про об'єкти господарювання, майно та кошти, що можуть набуватися ним самостійно, які пропонується назвати “**народним майном**”\* . Це майно є складовою власності Українського народу (Стаття 13 Конституції України).

**ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОНД НАРОДНОГО МАЙНА**

**Мета проекту** – втілення у життя ідеї створення народних підприємств.

**Фонд** – громадська організація, юридична особа з ознакою прибуткової, що створюється ініціаторами проекту з метою утворення народних підприємств і координації їх діяльності та формування мережі організацій для забезпечення необхідних умов життєдіяльності народних підприємств (банки, фінансові структури, науково-дослідні інститути, охоронні підприємства).

Джерела матеріальної бази і коштів Фонду – будь-яка особа чи організація, яка у свій спосіб без жодних умов надає безкорисливу допомогу для реалізації проекту.

**Народне підприємство** – юридична особа, яка створюється Всеукраїнським Фондом народного майна або шляхом реорганізації діючих підприємств в межах Конституції і законодавства України.

Трудовий колектив від моменту створення народного підприємства самостійно вирішує питання його господарської діяльності, включаючи використання коштів для розвитку підприємства, оплату його працівників

та управління підприємством. Рішення Фонду є рекомендаційними для народних підприємств. Якщо існують загрози для їх діяльності, які можуть спричинити кризу чи банкрутство, то Фонд повинен вжити заходів для зміцнення підприємств (фінансова допомога, нові технології, модернізація, зміна спеціалізації та ін.).

Майно Фонду та народних підприємств є загальнонародною власністю. Воно не може продаватися, сертифікуватися, акціонуватися чи бути об'єктом інших дій з метою зміни власника. Воно може лише зростати за рахунок господарської діяльності народних підприємств або придбання матеріальних благ чи коштів, які будуть корисні для суспільства.

Загальнонародна власність не є самоціллю. Це лише інструмент, який дозволяє кожній людині реалізувати її право на прийняття рішення. У цьому й полягає перевага та перспектива не лише української, а й світової економіки.

## ПЕРЕЛІК ДОПОВНЕНЬ І ЗМІН ДО УКРАЇНСЬКОГО ЗАКОНОДАВСТВА

### КОНСТИТУЦІЯ УКРАЇНИ

**Стаття 13.** Земля, її надра, атмосферне повітря, водні та інші природні ресурси, які знаходяться в межах території України, природні ресурси її континентального шельфу, виключної (морської) економічної зони є об'єктами права власності Українського народу. Від імені Українського народу права власника здійснюють органи державної влади та органи місцевого самоврядування в межах, визначених цією Конституцією.

#### Д о п о в н и т и:

*Підприємства, організації, кошти і будь-яке майно, набуті Українським народом самостійно, є об'єктами права власності Українського народу, реалізація якого здійснюється безпосередньо Українським народом у межах, встановлених Конституцією України.*

### ГОСПОДАРСЬКИЙ КОДЕКС УКРАЇНИ

Стаття 63. Види та організаційні форми підприємств

1. Залежно від форм власності, передбачених законом, в Україні можуть діяти підприємства таких видів:

- приватне підприємство, що діє на основі приватної власності громадян чи суб'єкта господарювання (юридичної особи);
- підприємство, що діє на основі колективної власності (підприємство колективної власності);
- комунальне підприємство, що діє на основі комунальної власності територіальної громади;
- державне підприємство, що діє на основі державної власності;
- підприємство, засноване на змішаній формі власності (на базі об'єднання майна різних форм власності);
- спільне комунальне підприємство, що діє на договірних засадах

спільного фінансування (утримання) відповідними територіальними громадами – суб'єктами співробітництва.

Доповнити: *управління народним підприємством, що діє на основі власності Українського народу, здійснюється Українським народом безпосередньо.*

### ЦИВІЛЬНИЙ КОДЕКС УКРАЇНИ

Стара редакція:

Стаття 324. Право власності Українського народу

1. Земля, її надра, атмосферне повітря, водні та інші природні ресурси, які знаходяться в межах території України, природні ресурси її континентального шельфу, виключної (морської) економічної зони є об'єктами права власності Українського народу.

2. Від імені Українського народу права власника здійснюють органи державної влади та органи місцевого самоврядування в межах, встановлених Конституцією України.

Нова редакція:

Стаття 324. Право власності Українського народу

1. Земля, її надра, атмосферне повітря, водні та інші природні ресурси, які знаходяться в межах території України, природні ресурси її континентального шельфу, виключної (морської) економічної зони є об'єктами права власності Українського народу, *яке від імені Українського народу здійснюється органами державної влади та органами місцевого самоврядування або безпосередньо в межах, встановлених Конституцією України.*

2. *Підприємства, організації, кошти і будь-яке майно, набуте Українським народом самостійно (народне майно), є об'єктом права власності Українського народу, володіння, користування та розпорядження яким здійснюється безпосередньо у межах, встановлених Конституцією України.*

### МАТЕРІАЛ ДЛЯ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Після презентації другого видання нашої книги “Орієнтири українського шляху: Інструкція” [1], яка відбулася 14 грудня 2017 року в Івано-Франківській обласній науковій бібліотеці ім. Івана Франка, громадська організація “Український шлях” приступила до розробки і впровадження проекту **Всеукраїнський Фонд народного майна**. До проекту долучилася ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства” (голова А.В. Фурман). Так утворився колектив однодумців, який має намір у першому півріччі 2018 року ознайомити читачів з першими кроками для реалізації ідеї створення **народних підприємств**. Ініціатори проекту запрошують усіх небайдужих до співпраці.

### ОРІЄНТИРИ УКРАЇНСЬКОГО ШЛЯХУ

Український шлях – це шлях до Бога і Його настанов. Останні є найвищими цінностями для людства. Серед них завжди були свобода і гідність особи, сім’ї, народу, за яку поклали життя мільйони українців (див. детально [2; 3]).

Нас фізично винищували, забороняли українську мову, розкрадали і привласнювали культурні надбання, намагалися поставити на коліна... Але ми завжди скидали тенета рабства і руйнували плани поневолення українців на Богом даній нам землі.

Сьогодні такі плани “воріженьків” України хитро скореговано ідеєю заборони українському народу мати право власності на об’єкти господарювання та кошти і майно, які вони можуть набувати самостійно, бо реалізоване на практиці право власності є однією з найважливіших умов свободи вибору і права на прийняття рішення.

Вільним може бути лише той народ, який є повноправним учасником прийняття рішень у сфері суспільних відносин, економіки та державотворення. Це можливо за умови набуття народом на практиці, а не на папері, права володіння, користування і розпорядження створених своєю працею об’єктів господарювання, матеріальних цінностей та фінансових ресурсів.

Іван Франко свого часу сказав: “*Праця єдина з неволі нас вирве*”. Визрів час визначити це як головний орієнтир на українському шляху через терня до зірок.

(Цей матеріал буде надіслано засобом масової інформації після формування складу ініціативної групи).

### ПЛАН РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ НА 2018 РІК

1. Утворення ініціативної групи – до 1 березня 2018 р.
2. Підготовка сайту “Український шлях” – до 1 квітня 2018 р.
3. Пропагандистська робота з метою поширення ідеї народних підприємств – постійно.
4. Збір коштів для заснування Всеукраїнського Фонду народного майна – постійно.
5. Налагодження збору та систематизації інформації, необхідної для розгляду питання про заснування перших народних підприємств – постійно.

1. Давидів М.П. Орієнтири українського шляху: Інструкція / Мирослав Давидів. – Івано-Франківськ: ЛІК, 2017. – 96 с.

2. Фурман А.В., Давидів М.П. Методологічні орієнтири ідеології українотворення / Анатолій В. Фурман, Мирослав Давидів // Вітакультурний млин. – 2016. – Модуль 18. – С. 4–14.

3. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 3-є наук. вид. / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2014. – 168 с.

## СВІТ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ІГРОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ СУБ'ЄКТА (КОНТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПРОГРАМИ)

Олег ХАЙРУЛІН

*Дискурсивна розвідка, початкові результати якої викладено у статті, актуалізує проблематику життєдіяльності у реальності невизначеності, чинники якої спроможні позначатися на психодуховному стані, особистісному розвитку, способі та якості життя сучасної людини. В основу дослідження закономірностей проживання людини у часопросторі нестабільності закладається гра як онтофеноменальна даність ковітального її буття як суб'єкта та як інтегральна психологічна ознака-властивість його напруженого повсякдення. Змістом розвідки визначаються фундаментальні наукові положення, залучення яких дозволяє розробити психологічну технологію ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності, встановити відповідні принципи, підходи, форми, методи і засоби його гідного існування. Фундамент дослідження становить універсально-теоретичний кортеж, що охоплює постнекласичний науковий базис, канонічну теорію вчинку, вітакультурну методологію, культурно-аналітичний підхід у психології, теорію навчальних проблемних ситуацій, психологічні теорії діяльності суб'єкта в обставинах невизначеності, наукові надбання теорії дисипативних нелінійних структур і міждисциплінарний кластер теорії ігор. Утилітарним продуктом дослідження вбачається розробка психологічної технології ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності, включаючи модель розвитку здібностей людини до ігрового моделювання за вказаних умов.*

**Ключові слова:** *гра, невизначеність, світ VUCA, постнекласична наука, теорія вчинку, вітакультурна методологія, культурно-аналітичний підхід, теорія навчальних проблемних ситуацій, теорія дисипативних нелінійних структур, теорія ігор, технологія, моделювання життєдіяльності суб'єкта.*

Екзистенція сучасної людини є об'єктивним віддзеркаленням нової епохи, ознаки якої не мають релевантних історичних порівнянь. Порубіжжя ХХ–ХХІ століть співпало з бурхливою актуалізацією тих її аспектів, строкатий зміст яких утілюється в колоритному науковому та загальнокультурному акронімі – VUCA, що походить від англійських слів Volatility (укр. – “леткість, мінливість, волатильність”), Uncertainty (“не-

надійність”), Complexity (“заплутаність, складність”) та Ambiguity (“неоднозначність, неясність, невизначеність”) [9–11].

Оформлення сучасного світу як VUCA (англ. – VUCA-world), або простору існування з домінуючими ознаками волатильності, ненадійності, заплутаності та, як результат, невизначеності процесів і явищ, стало підсумком ХХ століття й остаточно закріпило логіку геополітичного облаштування сучасного світоустрою, окреслило його перспективи і проблеми розвитку.

Традиційні та звичні засоби контролю і впливу, що були відносно ефективними в минулому, сьогодні не спрацьовують. Загрозливими свідченнями цього стали жахливі терористичні атаки 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку, глобальна фінансова криза 2008–2009 років, активні регіональні конфлікти з ознаками “гібридної” або проксі-війни. Тому концепт “світ невизначеності” був обраний стратегічними світовими лідерами та науковцями для опису хаотичного, бурхливого й такого, що стрімко змінюється, середовища, яке швидко стало “новою нормою” (див. детально [9–11]).

Реальність існування людинності у світі невизначеності, тобто світі швидких змін, нестабільності і тотальної проблемності, об’єктивно викликає суттєві та часто неочікувані зміни й деформації у різних сферах життєдіяльності усупільненого індивіда, що, своєю чергою, не може не позначитися на його психодуховному стані, повсякденній діяльності, способі та якості життя.

Наведені обставини вимагають від сучасної наукової психології обґрунтованих пропозицій для створення теоретичних моделей і прагматичних технологій продуктивної ковітальної життєдіяльності людини в умовах невизначеності.

Аналіз актуальних здобутків виконання вказаного завдання свідчить, що переважні дискурси та проведені дослідження поступово зосереджуються в контурі з центром-платформою, що постає у вигляді поняття та феномену “гра” і дотичного ігрової тематиці терміна “рефлексивне управління” (В.О. Лефевр, Г.П. Щедровицький, В.Є. Лепський, Г. Зікерман, Дж. Ліндер, С.А. Кравченко, М.І. Найдъонов та ін.) [4; 7–9].

Феномен гри головним чином займає науково-дослідницький простір як загальнофілософський предмет. Дослідження Ф. Шилера, Г. Спенсера, К. Гроса, В. Вундта, Й. Гейзінги, Л. Витгенштайна, Х.-Г. Гадамера, О. Фінка, Р. Кайюа, Г.П. Щедровицького, А.В. Фурмана, С.К. Шандрука та інших мислителів заклали змістовні філософсько-теоретичні підвалини для сучасних прикладних розробок проблематики гри [4; 7].

Дослідження онтофеноменальних аспектів невизначеності та гри у їх поєднанні становлять для вітчизняної науки окремих міждисциплінарний сегмент, що унаглялює собою напрям бігевіористської економіки (Behavioral economics) та підрозділ “теорії ігор” (Дж. фон Нейман, О. Моргенштерн, Т. Шеллінг, Д. Канеман, А. Тверські та ін.) [7–9].

У психологічній науці з різних теоретичних позицій досліджено гру як особливий та один із основних видів діяльності індивіда (Г. Спенсер, В. Вундт,

С.Л. Рубінштейн, Л.С.Виготський, Б. Г.Ананьєв, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, В.П. Зінченко, О.С. Газман, В.П. Москалець, К. Сігов, К.Е. Фабрі, А.В. Фурман, С.К. Шандрук, С.Ф. Занько, Ю.С. Тюнніков та ін.). Проте історичне тяжіння науково-психологічних розвідок гри до міждисциплінарного, головно психолого-педагогічного, фронтиру сприймання її як діяльності, котра властива передусім дитині дошкільного віку, стало причиною певного дефіциту наукових знахідок для утилітарного використання гри як засобу життєдіяльності дорослої особи. Такий дефіцит є значним у царині досліджень суб'єктної активності людини у складних обставинах повсякдення, в умовах неповної інформації або її повної невизначеності.

Питання психологічного дослідження невизначеності здійснюються переважно поза контекстом гри та присвячені передусім проблематиці толерантності-інтолерантності до невизначеності та особливостям прийняття суб'єктом рішень у невизначених ситуаціях (Р.В. Нортон, Е. Френкель-Брунsvік, К. Стойчева, Р. Холман, В.О. Олефір, О.І. Санніков, Т.В. Корнілова, А.І. Гусєв, О.Я. Шаюк та ін.) [9].

В українській психологічній науці проблематика онтофеноменальної сутності гри розробляється науковою школою А.В. Фурмана (м. Тернопіль), діяльність якої зосереджується на розвитку теорії й удосконалення сценарних практик організаційно-діяльнісної гри. В основу своїх досліджень колективом науковців покладено методологічні підходи відомого українського вченого, засновника психософії вчинку В.А. Роменця та науковий спадок колективу, що працював під керівництвом російського філософа Г.П. Щедровицького, на теренах якого уперше виник концепт “організаційно-діяльнісна гра”, що став головним засобом реалізації СМД-методології. Ця методологія особливістю процесу мислення суб'єкта діяльності визначає його нелінійність, коли існує масив засновків для можливих рішень, тоді як увесь процес відбувається цілевизначальним, а не детермінованим чином (див. [1; 4–6]).

Від часу свого відкриття В.-К. Гейзенбергом *принцип нелінійності* все більше набуває в сучасній прикладній філософії та психології фундаментального значення, що виразно проявилось у теорії дисипативних структур І.Р. Пригожина та стало ключовим засновком розвитку концепції “постнекласичної науки” як третього етапу розвитку загальнонаукового (раціонального) знання [2; 3; 9].

Особливим здобутком наукової школи А.В. Фурмана є *теорія професійного методологування* як універсальна система, що дозволяє створювати та застосовувати із визначеною метою (адміністративно-організаційною, науково-дослідницькою, освітньою тощо) комплекс засобів усього гносеологічного діапазону: від загальнофілософських, наукових засновків певної предметної діяльності до протоколів конкретних дій, операцій, учинків [5; 6].

Стосовно людини як суб'єкта будь-якого виду діяльності ця теорія базується на висновках українських учених В.А. Роменця та А.В. Фурмана про канонічне значення Вчинку як ключового, атрибутивного базису та

еманації людини у її життєдіяльності [1; 4–9] і про новітні теоретичні підходи до структури, сутності та функціональності свідомості людини як “субстанційної форми людського буття”, “рамкової умови пізнання і методологування” [5; 6, с. 31].

Чотири рівні методологічної оптики виявлення структури, сутності та функціональності інтелектуально-прикладних, особистісних засобів життєдіяльності людини, за А.В. Фурманом, а саме: універсального, загального, особливого та одиничного порядків у їх поєднанні із п’ятьма сегментами-вимірами світосприйняття та буттєвості людини (теоретичний, методологічний, освітньо-програмний, досвідно-практичний та особистісний), створюють універсальну матрицю, яка уможливило розробку та впровадження теорії і технології ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності [5; 6].

Зміст і топографія чотирьох модулів наведеної методологічної оптики, будучи висвітлені від універсального до одиничного п’ятьма інтегрованими свідомістю променями-вимірами світосприйняття та буттєвості людини, здатні повноцінно та вичерпно описати розгортання її суб’єктно-діяльнісного потенціалу у всьому спектральному діапазоні, тобто на кожному етапі життєдіяльності – від ноетичної інтенції через пострефлексивну та ситуативну мислєдіяльність до вчинкового акту; від полюсу-екстремуму “чистого мислення” або модусу універсально теоретичного до полюсу-екстремуму ситуаційного мислення “тут і тепер” – модусу одинично особистісного.

Пропонована нами тема розвиває наведені вище методологічні підходи наукової школи А.В. Фурмана та започатковує вітчизняні психологічні розвідки проблематики гри як засобу життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності.

**Мета дослідження** полягає в аналітико-синтетичному обґрунтуванні та розробці теорії і технології ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта у повсякденні невизначеності.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1) встановити теоретико-методологічні засновки ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності;

2) здійснити методологічне обґрунтування та експериментальну перевірку концептуальної структурно-функціональної матриці ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта у часопросторі невизначеності; встановити типологію модальностей ігрового моделювання (ігрових модальностей) оптимально конструктивної діяльності особистості за невизначеності та конфліктної боротьби; подати сутнісну характеристику рівнів розвиненості здібностей людини до ігрового моделювання у вказаних умовах;

3) розробити психологічну технологію ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта в умовах невизначеності, встановити відповідні принципи, підходи, форми, методи і засоби вказаної життєдіяльності;

4) теоретично, методологічно й емпірично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію ігрового моделювання життєдіяльності суб’єкта



екта у ситуаційному плинні невизначеності, запропонувати модель розвитку здібностей людини до ігрового моделювання за цих умов;

5) розробити авторські діагностичні та корекційні засоби для вивчення життєдіяльності суб'єкта у часопросторі невизначеності на основі ігрового моделювання, а також в контексті сучасної української психології окреслити напрямки подальших досліджень названого моделювання на предмет ковітальної активності людини як особистості та індивідуальності.

**Об'єктом дослідження** є гра як онтофеноменальна даність ковітального буття суб'єкта та інтегральна психологічна ознака-властивість його напруженої повсякденної життєдіяльності у часопросторі нестабільності.

**Предмет дослідження** становлять психологічні принципи, підходи, форми, методи і засоби ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності.

**Гіпотези дослідження:**

1) за умов опанування та використання суб'єктом технології ігрового моделювання життєактивності в умовах невизначеності, його підготовки до соціального функціонування на основі моделі розвитку здібностей до вказаного моделювання, знання ним психологічних закономірностей гри як одного із засадничих видів діяльності та особливостей її утилітарного використання покращиться якість його психологічного благополуччя, актуальних поведінки і вчинків (навчання, праця, спілкування), що в напружених буднях повсякдення призведе до системного ефекту покращення суспільної рівноваги, соціальної толерантності та кооперативної взаємодії громадян;

2) завдяки розвитку навичок ігрового моделювання, здійснюваних на засновках циклічно-вчинкового підходу, суб'єкт життєдіяльності суттєво вдосконалюватиме власні психічні та інші функціональні можливості, набуватиме здатності завчасно та надійно розвивати й утилітарно (прагматично) застосовувати мотивацію впевненого, безальтернативного вибору власної особистої участі у ситуації природного (органічного) ризику, формувати та реалізовувати відповідні моделі продуктивної поведінки, зміцнювати й розвивати кращий персональний потенціал;

3) теорія ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності спрямовує у практичну площину вітакультурну філософію та методологію постнекласичного наукового дискурсу, зміцнює зв'язок його епістемологічної та утилітарно-прикладної складових, імплементує вчинковий принцип як обов'язковий для психодуховного благополуччя та успішної актуальної діяльності особистості;

4) універсальна придатність структурно-функціональної матриці ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта за проблемних обставин невизначеності, типології модальностей зазначеного моделювання його оптимально зорієнтованої конструктивної діяльності за срутних умов суспільного життя та конфліктної боротьби створюють можливості удосконалення змісту і процесів військового управління та науково-прикладних здобутків психології діяльності в особливих умовах, кризової психології;

5) навчально-розвивальний формат застосування теорії ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта у часопросторі невизначеності вдало імплементується у процес як самостійної, так і академічної, професійної підготовки особистості у вигляді програми навчального курсу, окремої освітньої дисципліни. Застосування моделі розвитку здібностей до ігрового моделювання у повсякденні невизначеності, типології модальностей ігрового моделювання з навчальною метою розвивають у суб'єкта здатність до оптимальної мислєдіяльнїсної активності за різних обставин проживання та підвищують його самоєфективність у реальних буденних ситуаціях із високим ризиком ситуаційних чинників нечіткості, інтенсивності та швидкоплинної мінливості процесів, що відбуваються та відбуватимуться навколо нього.

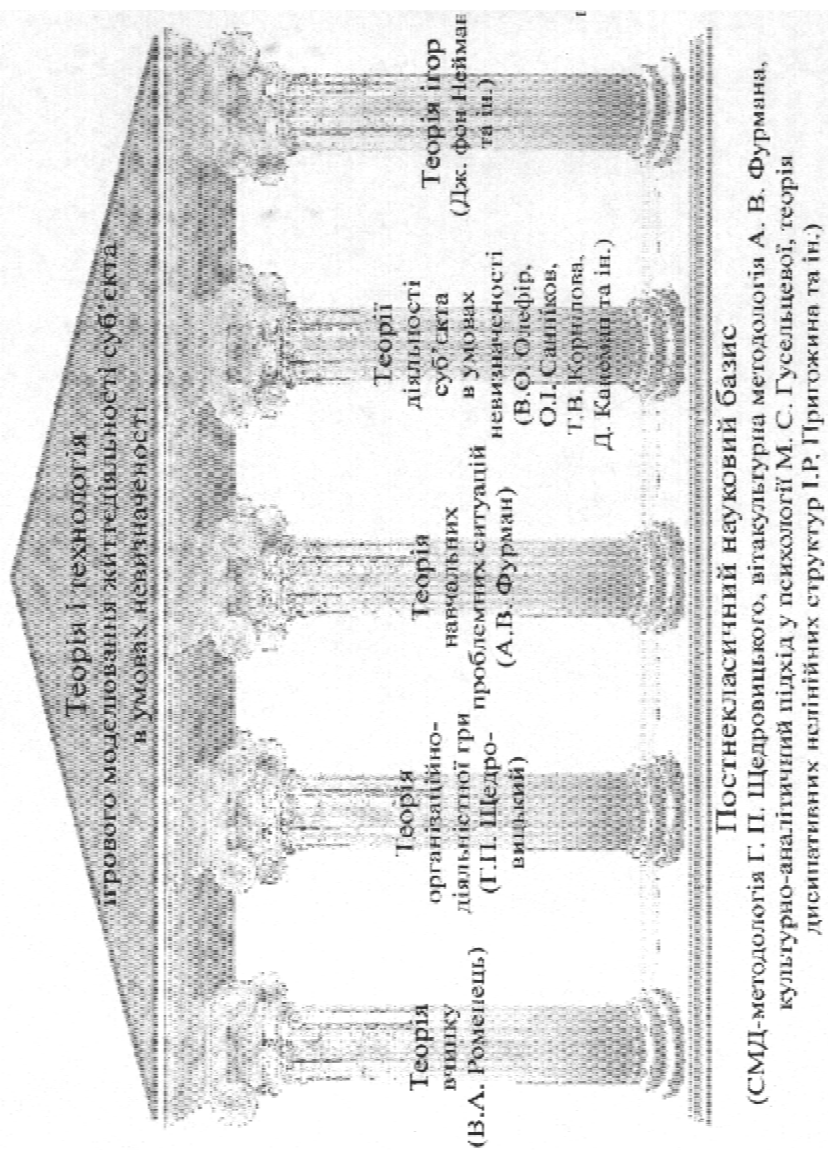
*Теоретико-методологічною основою дослідження є (рис.) [7; 9]:*

а) постнекласичний науковий базис (Пригожин, 1986, 1989, 2000; Стьопін, 1991, 2000, 2009; Фурман, 2001, 2013, 2014, 2016; Гусельцева, 2015; М'ясоїд, 2016 та ін.) як філософсько-методологічна платформа для розробки та обґрунтування психологічних пропозицій щодо технології ігрового моделювання життєдіяльності людини в умовах невизначеності, встановлення закономірностей, засобів та алгоритмів відпрацювання нею оптимальних учинкових дій за вказаних умов;

б) філософсько-психологічна теорія вчинку (Роменець, Татенко та ін. 1989, 1995, 1998), СМД-методологія, у тому числі теорія і практика організаційно-діяльнїсних ігор (Щедровицький, 1995, 2004, 2005; Фурман, Шандрюк, 2014а, 2014б), вітакультурна методологія (Фурман, 2005–2017, 2016), культурно-аналітичний підхід у психології (Гусельцева, 2013, 2015); психологічні теорії саморегуляції суб'єкта діяльності (Олефір, 2016), функціонально-рівневої регуляції вибору як прийняття рішення (Корнілова, 2006, 2014; Санніков, 2016); “проспективна теорія” (Канеман та співавт., 2005) та ін. як методологічна дослідницька оптика рефлексивного теоретизування щодо значення ігрового моделювання для життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності;

в) наукові надбання теорії дисипативних нелінійних структур (Пригожин та співавт., 1986, 1989) і теорії ігор (Нейман співавт., 1970; Шелінг, 2007 та ін.) як дотичних психологічній проблематиці феномену гри міждисциплінарних засновків;

г) теорія навчальних проблемних ситуацій (А.В. Фурман, 1994, 2007) як головне міждисциплінарне методологічне осердя дослідження ігрового моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності. Зазначена теорія через таксономію проблемних ситуацій створює центральний, інтегруючий елемент побудови структурно-функціональної матриці ігрового моделювання, надає змогу наповнити наведену матрицю релевантним та конструктивним змістом, а також уможливиле розробку на її основі оргтехнічного алгоритму ноетичної і вчинкової активності людини у часопросторі її багатопроblemного повсякдення.



*Рис. Теоретико-методологічна основа дослідження ігрового моделювання суб'єкта в умовах невизначеності*

Реалізація дослідницьких ініціатив, що тезисно викладені у цій програмній статті, надасть змогу удосконалити як науково-теоретичний базис, так і утилітарний набір засобів не лише ментального виживання людини у складних умовах її життєдіяльності, а й прогресивного, ковітального та особистісного розвитку на засадах прагматичного використання закономірностей та особливостей суспільного життя в сучасному світі невизначеності.

1. Академік Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.

2. *Гейзенберг В.* Фізика і філософія. Часть и целое: пер. с нем. – М.: Наука, гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 400 с.

3. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ. ; общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

4. *Фурман А. В., Шандрук С. К.* Сутність гри як учинення: монографія] / Анатолій Васильович Фурман, Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.

5. *Фурман А. В.* Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій В. Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 378 с.

6. *Фурман А.В.* Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 16–38.

7. *Хайрулін О.М.* Ігрове моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності: теоретико-методологічний обрис / Олег Хайрулін // Вітакультурний млин. – 2017. – Модуль 19. – С. 16–36.

8. *Хайрулін О.М.* Теоретико-психологічний аналіз змісту категорійного поняття “гра” / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 32–50.

9. *Хайрулін О.М.* Значеннєво-смісловий горизонт невизначеності як психологічної категорії / Олег Хайрулін // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 56–81.

10. STRATEGIC LEADERSHIP PRIMER, 3rd Edition, Department of Command, Leadership and Management, U.S. Army War College, Carlisle Barracks, PA 17013-5050.

11. *Brian C. Scott,* Broadening Army Leaders for the Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous Environment. U.S. Army War College, 122 Forbes Avenue, Carlisle, PA 17013.

## МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОКОМПОНЕНТНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ УСТАНОВКИ ЯК ПСИХІЧНОГО ЯВИЩА

Дмитро ШТОКАЛЮК

*В статті здійснено системний аналіз наявних методологічних підходів до обґрунтування покомпонентної структури установки (школи Д.М. Узнадзе, Ф. Олпорта, О.Г. Асмолова та ін.). Зокрема, в школі Д.М. Узнадзе установка інтерпретується як внутрішнє спонукання до певної активності та діяльності. Дослідник Ф. Олпорт увів у науковий обіг термін “атитюд”, під яким розумів готовність усуспільненого індивіда до певної дії. О.Г. Асмолов диференціює*

*установку на підтипи: смислову, цільову та операційну. Остання поділяється на ситуативно-дійову, предметну та імпульсивну. Аргументовано, що найбільш евристичним виміром у методологічному визначенні природи установки людини є циклічно-вчинковий підхід А.В. Фурмана.*

**Актуальність дослідження** полягає у важливості впливу установки на поведінку та діяльність особистості. Установка, як відомо, – це психологічна готовність суб'єкта до діяльності та поведінки. У психології розрізняють атитюд та установку. Атитюд – це схильність людини реагувати сприятливим чи несприятливим чином на якийсь об'єкт, особу чи подію. Атитюди виконують низку функцій: володіють інструментальним або утилітарним впливом, зокрема допомагають людям отримувати винагороди та уникати покарань, відображають і систематизують знання, у тому числі й організують і впорядковують життєвий досвід, стимулюють експресивні реакції особи, сприяють вивільненню емоцій), відіграють роль еґо-захисних механізмів – охороняють і зміцнюють Я [11, с. 50–51].

**Стан досліджуваності.** Дослідженням даної проблематики займалися низка шкіл та дослідників, зокрема Д.М. Узнадзе, Ш.А. Надирашвілі, А.С. Пранґишвілі, Ф. Олпорт, О.Г. Асмолов та ін. Явище установки було відкрито видатним психологом Л. Ланге у 1888 році при вивченні помилок сприйняття. Один із способів взаємодії установки з пізнавальними процесами називається *установка уваги*, що являє собою стан, завдяки якому спостерігач виявляється підготовленим до прийому інформації певного типу, або з певного каналу. Така установка може мати позитивні або негативні наслідки. Загалом інформація цього типу, на прийом котрої спостерігач налаштований, обробляється більш точно і з більш коротким часом реакції. Але є певні витрати в тому, що інформація, на сприйняття критеріїв якої спостерігач не налаштований, може бути пропущена чи невірно інтерпретована [11, с. 832; 14].

**Мета статті:** здійснення методологічного аналізу оптимального набору компонентів (складових) установки як передумови ймовірного вчинення.

**Об'єктом дослідження** є установка як внутрішнє передналаштування та суб'єктна готовність людини до певної поведінки, діяльності, вчинків.

**Предмет** вивчення становлять виміри покомпонентної організації установки як явища людської психіки.

**Виклад основного матеріалу.** На початку ХХ ст. проблема установки стала активно розроблятися у вюрцбургській психологічній школі. Не зупиняючись на детальному аналізі уявлень про “безобразне мислення”, звернемо увагу лише на низку основних особливостей, які характеризують розуміння вюрцбуржцями установки. По-перше, у цій школі поняття “установка” пов'язане з поняттям “активність”. Активність розглядалася вюрц-

буржцями у відверненні від свого реального носія, тобто від суб'єкта. Звідси і розуміння різних психічних процесів як суверенних утворень. По-друге, установка як спричинювальна тенденція вперше отримала своє функціональне визначення як фактор, що спрямовує та організує перебіг психічних процесів. Отож була здійснена спроба вказати ті реальні функції, які установка виконує у психічних процесах [1; 2].

Проте найбільш досконалішу психологічну теорію установки було обгрунтовано у школі Д.М. Узнадзе (1887–1950). Установка в розумінні вченого слугує також пояснювальним поняттям загальних закономірностей психічної активності людини та її свідомості. Теорія установки уможливило пояснення психологічних зв'язків між навколишнім середовищем, людською свідомістю і поведінкою [3, с. 2].

У 30-40-х роках ХХ століття дослідник, з одного боку, логічно довершив теорію установки, з іншого, – разом зі своїми учнями, експериментально обгрунтовує її. Крім розробки самого поняття установки, було обгрунтовано також метод експериментального дослідження цього феномену. Головний висновок був таким: установка – це не психічний процес і не поведінковий акт, а специфічна форма відображення дійсності. Її виникнення зумовлюється як об'єктом, так і суб'єктом. З одного боку, установка – це реакція на певну ситуацію, з іншого – вона виникає у результаті задоволення визначеної потреби. Людська діяльність, на думку Д.М. Узнадзе, вимагає певної внутрішньої підготовки, котра як процес протікає несвідомо. Пізніше його учні, щонайперше Ш.А. Надирашвілі, допустили можливість усвідомлення установки, особливо у сфері реальної соціальної взаємодії людей [3, с. 2; 9, с. 30-90; 7, с. 91-99].

На основі проведених експериментів Д.М. Узнадзе і його учні виявили такі закономірності установки, як генералізація, іррадіація, збудливість і т.д. Було встановлено, що установка – це не локальний феномен, котрий репрезентує не окремі властивості того чи іншого органу чуття, а є психічним станом, котрий характеризує всю особистість. Залежно від швидкості виникнення установки, її збереження в часі, сили впливу і швидкості зміни було виокремлено три основних типи особистості – динамічний, статичний і варіабельний. До першого належать врівноважені люди, які легко пристосовуються до оточення, до другого – люди, які вільні від імпульсивності поведінки, їм властиві грубі статичні установки. Третій – варіабельний тип, він характеризується сильними прагненнями, але в той же час виявляє конфліктну структуру особистості [3, с. 2; 7].

Д.М. Узнадзе увів у психологію *принцип ієрархії*, що вимагає розрізнення двох рівнів психічної активності: а) рівень функціонування установки, який є загальним для людини і тварин та розуміється як первинна властивість організму; тут поведінка визначається переважно впливом ситуації і відбувається задоволення тільки актуальних потреб; б) рівень об'єктивації діяльності, що не залежить тільки від ситуації, а здійснюється за участю

суб'єктивної та об'єктивної складових самої людини, який враховує особливості ситуації і соціального середовища [3, с. 2; 7].

Отже, з погляду Д.М. Узнадзе, установка являє собою специфічний стан, що виникає у суб'єкта під впливом об'єктивної ситуації задоволення потреби. При цьому в процесі взаємодії із зовнішньою дійсністю суб'єкт поведінки, котрий прагне до задоволення певної потреби як єдине ціле змінюється, модифікується відповідно до ситуації її задоволення. Специфічний стан суб'єкта спонукає його до певної поведінки, будучи явищем динамічного характеру, яке знаходить вираз у певній активності. Активність людини розгортається на двох рівнях: на рівні імпульсивної поведінки, де реалізація установки відбувається безперешкодно, і на рівні об'єктивації, де здійснення поведінки стикається з труднощами. Фундатор теорії вбачає можливі труднощі у тому, що в людини як суб'єкта поведінки природним є існування різноманітних потреб (біологічних, моральних і естетичних), які в деяких випадках можуть суперечити один одному. У такому разі одна з потреб гальмує процес реалізації установки в діяльності, що призводить до акту об'єктивації. Об'єктивація створює умови для початку теоретичної активності, спрямованої на вирішення виниклої проблеми і на коригування установочного механізму, що забезпечує доцільність поведінки. Для цього суб'єкт запускає в хід свої когнітивні функції, рефлексивну свідомість у цілому [6, с. 132-133].

На основі теорії установки Д.М. Узнадзе Ш. Надирашвілі виділив три якісно різних рівні регуляції психічної активності людини: об'єктивація предмета, об'єктивація соціальних вимог, об'єктивація власного Я. У разі об'єктивації предмета діяльність із задоволення потреби стикається з перешкодою у вигляді предмета. Результатом його усвідомлення є корекція системи операцій таким чином, щоб вона повністю відповідала предмету. При об'єктивації соціальних вимог відбувається усвідомлення їх значення, їх привласнення особою. Підсумком процесу об'єктивації власного Я, коли перешкодою в реалізації потреби виступають особистісні якості та ціннісні установки суб'єкта, є реорганізація ціннісних орієнтацій, що охоплює і потребо-мотиваційну структуру. Об'єктивація власного Я призводить до постановки оцінкового завдання, в результаті чого породжується вольовий процес, вольова активність, яка регулюється системою ціннісних орієнтацій, моральних принципів, котрі фіксуються у самосвідомості соціалізованого індивіда, в його "психологічному автопортреті" [6, с. 134].

Окрім того, Д.М. Узнадзе та Ш.О. Надирашвілі запропонували ідею трирівневої регуляції активності людини, в якій її найвищий рівень – вольова активність – регулюється цілковито цінностями особистості. Д.М. Узнадзе є засновником *диспозиційної концепції* регуляції особистості, що базується на таких положеннях:

1) елементарні фіксовані установки, що виникають на основі вітальних потреб у звичних ситуаціях і регулюють елементарні потреби суб'єкта;

2) атитюди, що формуються на підґрунті потреби людини у спілкування в малій групі;

3) базові соціальні установки – суспільно спрямований інтерес особистості щодо конкретної сфери активності;

4) ціннісні орієнтації особистості, котрі реалізуються у її поведінці в найбільш значущих ситуаціях та обставинах [15, с. 125-126].

Фундатором *учинкового підходу* у філософсько-психологічному дискурсі другої половини ХХ ст. є видатний український психолог В.А. Роменець (1926–1998): “Суть його проєкції на поліпарадигмально організоване предметне поле сучасного соціогуманітарного пізнання полягає у тому, що не лише індивідуальне життя людини розуміється як перманентно здійснюваний учинок, трансцендентний феномен, конче, що несе у собі безконечне й переживається як наповнена подіями тривалість”, а й процес колективного наукового пізнання описується як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості” [12, с. 589; 17, с. 36; 18, с. 76].

Як видно із *рисунку*, суть ситуаційного виміру установки полягає в тому, що людина суб’єктно налаштована і готова до здійснення різних форм психічної активності, що підтверджують її прагнення до контактування з оточуючими, її власні переживання, думки. Зміст мотиваційного виміру установки центрується довкола її стимуляційної дії до виконання певної роботи, спілкування тощо. Вчинково-діяльний вимір установки – це розгортання її як готовності під час реалізації вольового і творчого потенціалів людини, що виявляється у творчості та вмінні свідомо керувати своєю психікою і вчинками в процесі прийняття рішення й утіленні його у життя. Післядіяльний вимір установки вказує на безпосереднє задоволення потреби-мотиву в результаті здійсненої особою діяльності та рефлексивного усвідомлення її ефективності, продуктивності, корисності та ін.

## ВИСНОВКИ

1. Під установкою розуміємо внутрішню готовність і передналаштування особистості до певної активності та діяльності, тобто як важливу внутрішню умову поведінки і вчинення.

2. Зміст ситуаційного виміру функціонування установки становить її латентна суб’єктність як внутрішнє передналаштування до певних форм активності, поведінки, учинків.

3. Сутність мотиваційного виміру розвиткового перебігу установки зосереджується на становленні внутрішньо інтенційованої готовності особи виконувати певні роботи, діяльність, комунікацію, справу.

4. Квінтесенція вчинково-діяльного виміру персоніфікованого удіялення установки – це завжди суб’єктно напружене нарощування внутрішньої готовності особистості як індивідуальності здійснювати діяльність

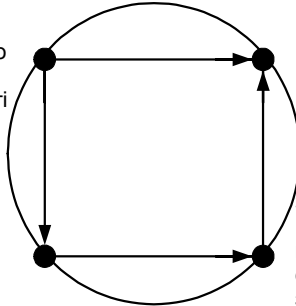


**1 – ситуаційний вимір:**

установка – це людина у соціальних ситуаціях повсякдення як внутрішньо налаштований суб'єкт на здійснення життєдіяльності у різних формах поведінки – емоційної, реактивної, когнітивної, вольової тощо

**2 – мотиваційний вимір:**

установка – це досягнення інтенційованої готовності суб'єкта здійснювати вчинкову активність та діяльність

**4 – післядіяльний вимір:**

установка – це безумовне задоволення потреби-мотиви через діяльність та рефлексивне осмислення її правильності чи помилковості особистістю

**3 – вчинково-діяльнісний вимір:**

установка – це внутрішнє нарощування суб'єктної готовності здійснювати акти поведінки і діяльності з метою реалізації творчого і вольового потенціалів

*Рис. Складові виміри установки як психічного феномену*

і вчинки “тут і тепер”, задіюючи вольові процеси й реалізуючи власний творчий потенціал.

**5.** Особливістю післядіяльної наявності установки є її усвідомлення особистістю у процесах і результатах конкретних поведінки, діяльності, вчинення.

1. *Асмолов А. Г.* Ранние этапы развития понятия “установка” // Психологические исследования, вып. 6. М., 1974. [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <https://istina.msu.ru/publications/article/1069551/-25.02.2018>

2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М : “Смысл”, 2002, – 480 с. [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1039439-02.02.2018>

3. *Белканиа Н.* Жизнь и деятельность Д.Н. Узнадзе / Н. Белканиа // Серия “Психология”. – 2011. – № 981. – С. 7-10.

4. *Медникова А. И.* Теория установки и исследования самосознания личности в психологии / А. И. Медникова // Вісник Харківського національного університету. – 2011. Серия “Психология”, 2011, № 981 – С. 131-135.

5. *М'ясоїд П. А.* Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П. А. М'ясоїд. – К: Либідь, 2006. – 560 с.

6. *М'ясоїд П. А.* Психологія вчинку: шляхами творчості В. А. Роменця : зб. ст. впоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. Ред. А. В. Фурман. – К : Либідь, 2012. – 296 с.

7. *Надирашвили Ш. А.* Понятие установки в общественной и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1974, – 164 с.

8. *Надирашвили Ш. А.* Установка и деятельность / Надирашвили Ш. А. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.

9. *Прангшвили А. С.* Исследования по психологии установки. – Тбилиси, 1967. – 340 с.

10. Проблемы социальной установки в теории установки Д. Н. Узнадзе [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <http://texts.news/cotsialnaya-psihologiya-knigi/problemyi-sotsialnoy-ustanovki-teorii.html-10.03.2018>

11. Психологическая энциклопедия. под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 1096 с.

12. *Роменець В.А.* Історія психології : XIX – початок XX століття : [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К : Либідь, 2006, – 832 с.
13. *Узнадзе Д.Н.* Психологія установки [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: [http://bookap.info/book/uznadze\\_psihologiya\\_ustanovki/](http://bookap.info/book/uznadze_psihologiya_ustanovki/) – 27.01.2018
14. Установка [Електронний ресурс, режим доступу – вільний]: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/114/706.htm> – 24.02.2018
15. *Фурман А.А.* Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: [монографія] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2006. – 312 с.
16. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18-36.
17. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – № 1. – С. 34-50.
18. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет методологічної рефлексії / А.В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72-85.

## МОДЕЛІ СТРУКТУРОВАНОЇ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ У РОЗВИТКУ МОЛОДІЖНОЇ СУБКУЛЬТУРИ

Ірина ЛЕВАНДОВСЬКА

*У статті обґрунтовується сутність феномену мікрорівневої організованості молодіжної субкультури, презентуються результати теоретичного аналізу змістового наповнення динаміки молодіжної субкультурної мікрогрупи та визначаються моделі, характерні для мікрорівня peer group і неформальних молодіжних об'єднань. На основі запропонованої мислєсхеми висвітлюється характеристика психологічної структури субкультурної мікрогрупи.*

**Ключові слова:** *молодіжна субкультура, мікрорівень молодіжної субкультури, peer group, неформальне молодіжне об'єднання, динаміка субкультури, структура мікрогрупи.*

**Актуальність теми дослідження.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливого значення набуває проблема позитивної переорієнтації молодіжної субкультури, що спонукає до пошуку нових соціальних (політичних, освітніх) виховних технологій. Аналіз стану дослідженості питання формування молодіжної субкультури свідчить про постійну увагу вчених різних наукових сфер до цієї проблеми як на теоретичному рівні, так і на суто прикладному.

У наш час проблема поширення різноманітних субкультур є більш ніж актуальною. Саме завдяки різноманітним субкультурам молодь може себе реалізувати, знайти однодумців. Намагаючись зруйнувати стереотипи, нова генерація прагне отримати більше свободи, що об'єктивно притаманне

молоді і суб'єктивно характерне для інформаційної культури. Тому, формуючи своє ставлення до життя, власні цінності та норми, які зазвичай відрізняються від пріоритетів старшого покоління, молодь шукає своє місце у соціумі, конструє соціальне поле для самореалізації. Закономірно й те, що представники різних субкультур намагаються показати власну індивідуальність. Молодіжні субкультури, з одного боку, культивують протест проти світу дорослих, його цінностей та авторитетів, з іншого – сприяють адаптації юні до цього дорослого суспільства ( див. [3; 5; 11; 12]).

Молодіжні субкультури є особливою частиною соціальної культури, оскільки остання становить особливу форму усупільненого буття людей, створювану в ході філогенезу, постійно відновлювану і збагачувану прийдешніми поколіннями через коди, схеми, програми і моделі поведінки, діяльності, спілкування і вчинення, привласнювану кожним суб'єктом життєактивності у процесі онтогенезу, що формує його як внутрішньо культурну особистість і самовідповідальну індивідуальність [11, с. 26]. Якщо раніше культура не поділялася на “дорослу” та “молодіжну” (незалежно від віку всі співали ті самі пісні, слухали однакову музику, танцювали одні танці), то тепер у “батьків” і “дітей” з'явилися серйозні відмінності й у ціннісних орієнтаціях, і в моді, й у способах комунікації, і навіть у способі життя в цілому [2].

Уперше поняття “молодіжна культура” було сформульоване Т. Парсонсом, котрий вбачав у молоді важливу соціальну групу, яка знаходиться на стику двох ціннісних систем (традиційного та сучасного суспільств) і виконує функцію адаптації процесу переходу юнацтва у доросле життя. Молодь тлумачать як субкультуру, тобто групу ровесників, яка надає кожному учаснику способи становлення себе у світі, а отже є однією з адаптивних форм, що допомагає суспільству в цілому підтримувати усталеність розвитку [1; 8].

Молодіжні субкультури охоплюють системи смислів, засобів вираження, стилів життя, що створюються групами молодих людей, які перебувають на підлеглих структурних позиціях і відреагують на домінантні системи цінностей [7, с. 13]. Причому в межах молодіжної культури існують різноманітні утворення та явища, що являють собою альтернативні або варіантні форми громадських чи культурних процесів. Іноді вони становлять своєрідний виклик соціуму, виявляють стихійний протест проти конкретних суспільних явищ, здійснюють пошук інших ідеалів. Це відбувається переважно через заперечення загальноприйнятих цінностей, стереотипів поведінки окремого народного загалу в межах субкультурних об'єднань.

Оскільки феномен молодіжної субкультури виявляється через існування великої кількості конкретних груп та об'єднань, то доцільним видається аналіз динаміки перебігу процесів у молодіжній субкультурі на трьох рівнях – особистості, котра формується; реєг group, або неформального молодіжного об'єднання; молодіжної субкультури як психосоціального феномену.

**Метою статті** є дослідження змістового наповнення динаміки молодіжної субкультурної мікрогрупи (peer group) та визначення її психологічної структури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мікрорівень молодіжної субкультури уявляється двома складовими: по-перше, тим, що формує особистість, яка проходить соціалізацію за допомогою її задіяння до молодіжної субкультури, і, по-друге, peer group (групами однолітків), а також неформальними молодіжними об'єднаннями, які й становлять феномен молодіжної субкультури. Для першого рівня характерна діалектична модель розвитку особистості, запропонована Г.В. Гегелем ще в XIX ст. Зміст даної моделі полягає в тому, що все у світі розвивається за єдиною схемою, в межах якої простежуються три етапи, послідовно змінюючи один одного: 1) батьківська сім'я, або перший ступінь для молодої людини на шляху до суспільства; 2) його відхід з традиційної соціальності в молодіжну субкультуру; 3) вихід молодої людини з молодіжної субкультури й остаточне входження у соціум. Це однозначно доводить, що поява молодіжної субкультури – природний і закономірний продукт розвитку соціокультурних систем [5]. Зауважимо, що Гегелеві ідеї простежуються і в концепції антрополога В. Тернера, згідно з якою все людське життя пронизане традиціями переходу, які супроводжують будь-яку зміну місця, стану соціального становища та статусу [9].

Інші динамічні моделі характерні для мікрорівня peer group та неформальних молодіжних об'єднань, а саме – лінійна, циклічна, хвильова. Суть лінійної моделі, механізм якої розкритий Г. Цуллігером [14], полягає в еволюційному просуванні від утворення “орди” до формування “банди”, а від неї вже до суспільства. “Орда” – початкова фаза, найпримітивніший вид спільності. Вона утворюється спонтанно, не має керівництва та ніякої осмисленої мети. Для цієї стадії характерна відсутність духовних зв'язків й уподобань між її членами (прикладом “орди” можуть бути підлітки, котрі гуляють у дворі). Дещо вищий ступінь спільності молодих людей – “банда”, що являє собою “об'єднання, яке знаходиться під керівництвом одного зі своїх членів. Має чітку організацію і здійснює сумнівні, антисоціальні вчинки, які не обов'язково мають злочинний характер” [14]. Найвищий ступінь спільності молодих людей – спільнота, для якої характерні загальні ідеали та абсолютна інтеграція членів, вона має керівника, котрий діє не авторитарно, а лише як посередник загальної ідеї.

Окрім лінійної моделі динаміки субкультури, на мікрорівні існують циклічна та хвильова моделі, в дослідження яких особливий внесок здійснили Дж. Хілл і Дж. Шелтон [13], а також синергетична модель [5].

У циклічній моделі молодіжна субкультура уподібнюється до живого організму, для якого характерний життєвий цикл послідовно змінних одна одну стадій – зародження, розвитку, занепаду і загибелі. Відмічається, що

субкультури, які функціонують за принципом циклічної моделі, проходять аналогічну ковітальну стадійність. Загалом зміст цієї моделі полягає в тому, що, як і будь-який живий організм, молодіжні субкультури постійно розвиваються, на своєму шляху проходячи певні стадії або фази: первинного синтезу (коли молоді люди погано знають один одного і мають лише формальні стосунки), диференціації (поступове виявлення позиції кожного члена), первинної інтеграції (група на чолі з лідером стає доміантною групою), вторинної інтеграції (або фаза “щасливої родини” – на цьому етапі молоді люди добре ладнають один з одним), дроблення (назрівання кризи, зумовленої втраченою гнучкістю і зниженням ефективності субкультури), розпаду або реанімації. Якщо в кінці циклу субкультура не розпадеться, а реанімується, то маємо справу з хвильовою моделлю динаміки функціонування молодіжної субкультури. Завершивши свій цикл, підійшовши до логічного кінця, субкультура повертається, але вже в іншій якості, і в такий спосіб “хвиля” не обривається, а продовжує свій рух-розвиток.

Якщо циклічну схему розгорнути в тимчасовій або в історичній площині, то коло, яке утворюється при завершенні циклу, перетвориться на спіраль. Пояснюється це тим, що кожне нове покоління молодіжної субкультури знаходиться на вищій діяльнісній сходинці, ніж попереднє, адже воно асимілювало передану йому культурну спадщину та примножило традиційну.

Крім лінійної, циклічної і хвильової моделей динаміки на вказаному мікрорівні існує синергетична модель. Перехід від одного рівня організації до іншого відбувається через руйнування сформованого на даному рівні порядку, яке потім, на новому щаблі, змінюється встановленням нового, більш досконалого ладу. Таким чином динаміка молодіжної субкультури проявляється у чергуванні станів гармонії і хаосу. При цьому стан хаосу служить умовою виникнення нової гармонії, а тому наступний цикл починається вже не з нуля, а є продовження попереднього і “надбудовується” над ним. Окрім того, перехід від гармонії до хаосу відбувається не в якомусь одному напрямку, а різними шляхами одночасно. І лише майбутнє покаже, який із шляхів виявився більш, а який менш перспективним або тупиковим.

Щоб система була синергійною, їй потрібно стати складною та нелінійною. Це означає, що зміна одного з параметрів не спричинить за собою відповідної автоматичної зміни всіх інших її параметрів. Пояснити це стосовно молодіжної субкультури можна так: з плином часу молодіжне мовлення (сленг) наповнюється новими словами і виразами, які витісняють близькі за змістом “старі” слова і вислови. Однак це не призводить до автоматичної зміни стилю тієї чи іншої субкультури, зовнішньої атрибутики і т.д. Тому в субкультурі справді відбувається накопичення інновацій, проте жорсткою взаємозалежністю, що призводить до автоматичних змін одного на користь іншого, немає.

Нелінійність – фундаментальна характеристика відкритої системи – передбачає безперервність вибору альтернатив її розвитку. Нелінійна

система обов'язково багатовимірна, багатоваріантна і не піддається класичним методам опису. Окрім того, нелінійність системи означає множинність шляхів її еволюції, тобто зміни параметрів системи виявляються вищими критичних значень, система структурується іншим чином. Якщо концепція одного з параметрів починає значно перевищувати концепцію інших параметрів, то соціосистема виходить з рівноваги. Однак існує якийсь “порог стійкості”, в межах якого зберігається структура субкультури як системи [12].

Динаміка молодіжної субкультури – це результат внутрішніх процесів розвиткового функціонування феномену; закономірно, що вона пов'язана з виникненням нових та реалізацією старих моделей життєдіяльності субкультурної молоді.

Виникнення і становлення цих моделей – результат і вираження творчої активності молоді, що формує контури типів і способів їх субкультурної діяльності як суб'єктів поведінки. Оскільки такі моделі з'являються внаслідок пошуку субкультурними носіями шляхів вирішення тих чи інших соціокультурних суперечностей, що мають вплив на субкультуру, і відображають внутрішні процеси у самій субкультурі, вивчення послідовної зміни цих моделей дозволяє розкрити механізм динаміки молодіжної субкультурної динаміки як психосоціального феномену.

Будь-яка молодіжна субкультура на мікрорівні, чи це невелика peer group, чи велике неформальне молодіжне об'єднання, є системою, яка самоорганізується вже через те, що молоді люди, його члени, випадають із соціальної структури, оскільки не мають певного становища, міцної позиції, себто їхній статус залишається невизначеним. Тоді як стан визначеності відіграє особливу роль у процесах самоорганізації. Натомість сфера невизначеності являє собою саме ті соціальні порожнечі, де спостерігаються процеси зародження структур, спільнот – перетворення безструктурного стану в структурний, себто має місце розвій самоорганізації. Причому більшість молодіжних субкультур на мікрорівні недовговічні (середній термін життя peer group становить 2-4 роки), і це не дозволяє їм повною мірою проілюструвати власну синергетичну динамічність: до моменту потрапляння в точку біфуркації (точку зміни усталеного режиму роботи системи) [6], субкультура як соціальне утворення просто припиняє своє існування.

До неформальної самоорганізованої молодіжної ініціативи прийнято відносити ті молодіжні об'єднання, які не мають чітко вираженої організаційної структури, програмних документів, або, як їх ще називають, “неформальні групи”, “молодіжні субкультури”. Водночас ці формування слухно оцінювати як групу людей, котрих пов'язують особисті, не закріплені організаційно та не оформлені юридично зв'язки. Молодіжних неформальних рухів чимало. Неформальні рухи є нечисленними й об'єднують молодь різного віку, статі та соціальної приналежності. Вони функціонують зазвичай поза контролем дорослих. Їхня структура залежить від багатьох чинників, проте в основному – від стійкості, стабільності,

функціональної спрямованості і специфіки взаємин між членами [13].

Очевидно, що будь-яка група має ту чи іншу структуру – певну сукупність відносно стійких взаємозв'язків між її членами. Особливості цих взаємозв'язків зумовлюють усю життєдіяльність групи, включаючи продуктивність і задоволеність її членів. Структура групи може визначитися як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. Інколи характер стосунків між членами групи залежить від рішення іншої групи або якоїсь особи ззовні.

Всебічне вивчення психології мікрогрупового розвитку молодіжних субкультур передбачає насамперед осмислення її психологічної структури, яка, як правило, охоплює чотири підструктури (*рис.*).

Композиційна підструктура – це сукупність соціально-психологічних характеристик членів групи, надзвичайно значущих з позиції її конфігурації. Тут варто брати до уваги кількісний та якісний склад групи. Крім того, важливо мати чіткі уявлення про національність і соціальне походження її членів, чії психологічні особливості впливають на характер їхньої спільної діяльності, міжособистісних стосунків, на своєрідність утворення неформальних мікрогруп, статусні ролі і позиції кожного їх учасника.

Підструктура емоційних міжособистісних переваг – прояв сукупності реальних міжлюдських психодуховних обмінів її членів, симпатій та антипатій, стійких взаємних переваг членів мікрогрупи з різним авторитетом та індивідуально-особистісних особливостей тощо.

Комунікативна підструктура – сукупність позицій членів мікрогрупи у системах інформаційних потоків, що існують як між ними самими, так і між ними і зовнішнім середовищем, що відображає, крім того, концентрацію в них того чи іншого обсягу різних відомостей і знань. Володіння останніми – важливий показник стану члена мікрогрупи, оскільки доступ до отримання та зберігання інформації забезпечує йому особливу роль, додаткові привілеї. Звернення до аналізу існуючих в мікрогрупі комунікативних зв'язків особливо важливо у тих випадках, коли треба з'ясувати ефективність спільної діяльності або виявити негативний емоційний фон у взаємостосунках її членів.

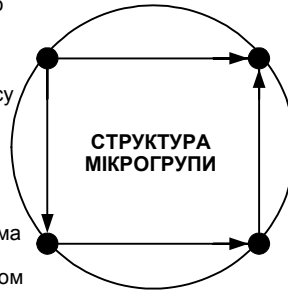
Підструктура функціональних стосунків – сукупність проявів взаємозалежностей членів мікрогрупи, які є наслідком здатності людей відігравати певну роль і виконувати певні обов'язки або види доручень.

У будь-якому разі мікрогрупа являє собою надзвичайно складний психосоціальний організм, у якому люди займають через специфіку функціонування їх індивідуально і соціально-психологічних якостей різне положення, виконують різні обов'язки та відчують у зв'язку із конкретною роллю певне ставлення один до одного.

Таким чином, молодь, усе ж таки як найбільш динамічна та прогресивна частина сучасного суспільства, досить часто проявляє себе особистісно та спрямовує свою діяльність у рамках тих чи інших субкультурних утворень, які своєю чергою, впливають на процес становлення особистості молоді людини в конкретному соціумі.

1 – **композиційна підструктура:** особливості членів групи індивідуального, психологічного, соціального, у т. ч. національного характеру, які є визначальними для них у плані їхнього спільного життєреалізування, міжособистісних стосунків, статусу і позицій у групі, та й загалом, своєрідності формування неформальних мікрогруп

2 – **підструктура емоційних міжособистісних переваг:** система міжособистісних та емоційних взаємин, побудованих за принципом симпатії та антипатії, що уможлиблює визначення стійких взаємних психодуховних уподобань членів групи



4 – **підструктура функціональних стосунків:** взаємозалежність членів малої групи, що спричинена їхніми здатностями до виконання певних ролей, завдань та обов'язків

3 – **комунікативна підструктура:** сукупність позицій членів групи у системі обміну інформації як між останніми, так і з зовнішнім оточенням залежно від володіння ними інформаційними даними

*Рис. Психологічна структура субкультурної мікрогрупи*

1. *Айзенштадт Ш.* Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Айзенштадт. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 364 с.

2. *Бобахо В.А.* Современные тенденции молодежной культуры. Конфликт или преемственность поколений / В.А. Бобахо, С.И. Левикова // Общественные науки и современность. – 1997. – № 6. – С. 72–79.

3. *Іванченко Л.І.* Молодіжні субкультури в сучасному світі – Електронний режим – Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua/e-resources>.

4. *Левандовська І.* Методологічні засновки порівневого соціологічного дослідження субкультури / Ірина Левандовська // Вітакультурний Млин. – 2017. – Модуль 19. – С. 53-61.

5. *Левикова С.И.* Молодежная субкультура: Учебное пособие / С.И. Левикова. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 608 с.

6. Новейший философский словарь – Електронний режим – Режим доступу: [http://pnu.edu.ru/media/filer\\_public/2013/04/17/newest\\_philosophical\\_dictionary.pdf](http://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/17/newest_philosophical_dictionary.pdf)

7. *Ольшанский Д.* Основы политической психологии: [пособие для вузов] / Д. Ольшанский. – М.: Деловая книга, 2001. – 496 с.

8. *Петренко О.С.* Субкультури рольовиків і реконструкторів в Україні / О.С. Петренко // Вісник Луганського нац. Ун-ту ім. Т. Шевченка. Соціологічні науки. – 2012. – № 2. – С. 126–133.

9. *Тернер В.* Символ и ритуал / В. Тернер. – М., 1983. – 277 с.

10. *Фурман А.В., Литвин А.П.* Субкультура / Анатолий В. Фурман, Анатолий Литвин // Психологія і суспільство. – 2011. – №3. – С. 187–192.

11. *Фурман А.В., Морицакова О.С.* Соціальна культура / Анатолий В. Фурман, Олена Морицакова // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 26–36.

12. *Щепанская Т.Б.* Символика молодежной субкультуры: опыт исследования системы / Т.Б. Щепанская. – СПб., 1993. – 340 с.

13. *Hill J.P., Shelton J.* (Ed.) Readings in Adolescent Development and Behavior. Englewood Cliffs. – New Jersey, 1971.

14. *Zulliger H.* Bande – Gemeinschaft. – Stuttgart, 1961.



## НАУКОВА ШКОЛА

**Анатолій В. Фурман** – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, співголова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, генерал-полковник українського і зарубіжного козацтва, головний редактор журналу “Психологія і суспільство” і науковий консультант-редактор методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, м. Тернопіль – *фундатор і чинний лідер наукової школи, яка нині реалізує третю авторську дослідницьку програму в сфері теорії, методології та інтелектуальних практик соціогуманітарного пізнання.*

**Оксана Фурман** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи, директор НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

**Сергій Шандрук** – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри психології та соціальної роботи, начальник відділу моніторингу якості освіти та методичної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова підкомісії із соціальної роботи науково-методичної комісії з охорони здоров’я та соціального забезпечення МОН України, м. Тернопіль.

**Анатолій А. Фурман** – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, завідувач кафедри теорії та методики практичної психології ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”, м. Одеса.

**Андрій Гіряк** – кандидат психологічних наук, доцент, заступник завідувача і доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, м. Тернопіль.

**Галина Гіряк** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, заступник редактора методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, м. Тернопіль.

**Олег Хайрулін** – кандидат психологічних наук, доцент гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, науковий кореспондент НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, генерал-майор запасу, м. Київ.

**Ірина Ревасевич** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, заступник редактора методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, м. Тернопіль.

**Ярослава Бугерко** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Ольга Шаюк** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Тетяна Надвична** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка лабораторії психологічної служби, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Олена Морщакова** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Віталій Біскуп** – кандидат соціологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи, методист відділу моніторингу якості освіти та методичної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Марія Бригадир** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, керівник школи професійного розвитку “АКМЕ” Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Лілія Ребуха** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Віктор Рибін** – доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Ірина Левандовська** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, англomовний редактор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

**Світлана Миколюк** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Юрій Москаль** – випусковий редактор журналу “Психологія і суспільство” і методологічного альманаху “Вітакультурний млин”, провідний фахівець НДІ методології та освітології Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

**Вадим Комісаров** – кандидат педагогічних наук, директор Академічного ліцею, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, м. Запоріжжя.

**Юлія Мединська** – кандидат психологічних наук, доцент, психотерапевт Української спілки психотерапевтів Європейської асоціації психотерапії, клінічний психолог Львівського обласного клінічного психоневрологічного диспансеру, м. Львів.

**Василь Демків** – аспірант кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, завідувач Навчально-практичного будівельного центру КНАУФ, викладач-методист, м. Тернопіль.

**Микола Кубаєвський** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, м. Тернопіль.

## ЗМІСТ

*Андрій КРИСОВАТИЙ*

Наукова школа європейського масштабу ..... 3

*Анатолій В. ФУРМАН*До читачів, спраглих за витонченим мисленням  
і методологічним рефлексуванням ..... 6

## МОДУЛЬ 1

*Анатолій В. ФУРМАН*Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні  
науково-дослідної діяльності ..... 7*Юрій МОСКАЛЬ*

Економічна ідентичність як психологічна категорія ..... 15

*Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)*Комунікативний формат спілкування  
як актуалізація інформаційно-освітнього обміну ..... 18*Микола КУБАЄВСЬКИЙ*Методологічні функції основних концептів вітакультурної  
парадигми у процесі пояснення-розуміння соціального буття ..... 23*Марія БРИГАДИР*

Різновиди наукового проектування ..... 28

*Лілія РЕБУХА*

Складові технології психологічної експертизи ..... 30

*Ірина РЕВАСЕВИЧ*

Рівні дослідження економічної соціосистеми ..... 34

*Андрій ГІРНЯК*

Модульно-розвивальний підручник: параметри проектування та експертизи ..... 37

*Юлія МЕДИНСЬКА*

Вітакультурний підхід до визначення поняття етносу ..... 41

*Олена МОРЩАКОВА*

Вітацентрична парадигма в українській міфотворчій традиції ..... 44

*Тетяна НАДВИНИЧНА*Особистості функціонування навчальної задачі  
за інноваційної модульно-розвивальної системи навчання ..... 47*Ярослава БУГЕРКО*

Феномен рефлексії у форматі осмислення людиною свого буття ..... 49

## МОДУЛЬ 2

*Анатолій В. ФУРМАН*

Структура і зміст поясів професійного методологування ..... 56

*Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)*

Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату ..... 63

*Микола КУБАЄВСЬКИЙ*

Вітакультурні виміри особи ..... 69

*Андрій ЛАЗАРУК*

Вітакультурна методологія як чинник професійної рефлексії ..... 73

*Олена МОРЩАКОВА*

Міфотворчість у системі вітальних смислоутворювальних характеристик культури .. 78

*Тетяна СПІЛЬЧУК*Проблемні ситуації як обов'язковий компонент навчання  
у системі інноваційної освіти ..... 89*Марія БРИГАДИР*

Рівні існування соціосистеми ..... 92

*Ірина РЕВАСЕВИЧ*Методологічні орієнтири дослідження адаптації у системі  
структурованого вітакультурного простору ..... 94*Тетяна НАДВИНИЧНА*Формовтілення основних етапів розв'язування  
навчальної задачі у сценарії модульно-розвивальних занять ..... 98*Лілія РЕБУХА*

Особливості методологування під час проведення психологічної експертизи ..... 102

*Андрій ГІРНЯК*Позатекстовий компонент модульно-розвивального  
підручника як засіб комунікативної взаємодії ..... 106

## МОДУЛЬ 3

*Анатолій В. ФУРМАН*Освітологія як синтетична наукова дисципліна:  
проблема завдань, об'єкта, предмета, методу ..... 110*Юлія МЕДИНСЬКА*

Інтегративний характер освітології ..... 116

*Тетяна НАДВИНИЧНА*

Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний та зарубіжний досвід) .. 119

*Ірина РЕВАСЕВИЧ*Методи дослідження особистісної адаптованості  
у просторі інноваційного освітнього процесу ..... 123*Марія БРИГАДИР*

Соціально-психологічні проекти реалізації освітніх інновацій ..... 126

*Андрій ГІРНЯК*

Модульно-розвивальний підручник як засіб проектування соціально-культурно-психологічного простору освітньої взаємодії.....	130
<i>Лілія РЕБУХА</i>	
Роль і місце психологічної експертизи в інноваційній освітній діяльності .....	135
<i>Вадим КОМИССАРОВ</i>	
Громадянське суспільство: виднокла істини чи форма політичної маніпуляції ....	138

## МОДУЛЬ 4

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни .....	143
<i>Микола КУБАЄВСЬКИЙ, Світлана ЛУК'ЯНЕНКО</i>	
Життя і культура: проблема взаємозв'язку .....	156
<i>Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)</i>	
Принципи інноваційного соціально-психологічного клімату та їх характеристика .....	162
<i>Юлія МЕДИНСЬКА</i>	
Методологічні аспекти міфологічного мислення .....	168
<i>Ірина РЕВАСЕВИЧ</i>	
Психодуховні елементи економіки як соціокультурної системи .....	173
<i>Лілія РЕБУХА</i>	
Психологічна експертиза та вимоги, які до неї ставляться .....	175
<i>Андрій ГІРНЯК</i>	
Етапи наукового пошукування у сфері національного підручникотворення .....	180

## МОДУЛЬ 5

*Анатолій В. ФУРМАН*

Принцип “чотирьох К” у контексті професійного методологування .....	184
<i>Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)</i>	
Проблемно-модульний аналіз соціально-психологічного стану українського суспільства .....	194
<i>Олена МОРЩАКОВА</i>	
Діалектичний зміст “космічності” в міфологічній картині Всесвіту східнослов'янського етносу у форматі розгортання традицій антропософійності ..	200
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Андрій ГІРНЯК</i>	
Методологічна план-карта дослідження проблематики комплексної експертизи модульно-розвивального підручника .....	207
<i>Ян КОСТІН</i>	
Модель ефективної взаємодії вчителя і учнів в інноваційній системі навчання модульно-розвивального типу .....	215

<i>Ірина РЕВАСЕВИЧ</i>	
Культура й економіка та їхня взаємодія в історичному часі і вітакультурному просторі .....	218
<i>Анатолій А. ФУРМАН</i>	
Методологічна схема емпіричного вивчення системи цінностей особистості .....	221
<i>Лілія РЕБУХА</i>	
Професійні риси вчителя в інноваційній системі модульно-розвивального навчання .....	230
<i>Марія БРИГАДИР</i>	
Інваріанти конструювання проєктного майбутнього .....	232

## МОДУЛЬ 6

<i>Анатолій В. ФУРМАН</i>	
Архітектоніка педагогічної мислєдїяльностї .....	236
<i>Андрїй ГІРНЯК</i>	
Засїб як психолого-дидактична категорїя .....	248
<i>Ірина РЕВАСЕВИЧ</i>	
Психокультурна органїзація сфери економїки .....	252
<i>Тетяна НАДВИНИЧНА</i>	
Виникнення та становлення задачного пїдходу у психологїї .....	254
<i>Галина ГІРНЯК</i>	
Навчально-книжковий комплекс як психолого-педагогїчна проблема .....	258
<i>Влада СВЄЧАРЄВСЬКА</i>	
Проблеми психологїчної структури вїдповїдальностї особистостї .....	263
<i>Анатолій А. ФУРМАН</i>	
Категорїальний апарат аксіосфери як проблема теоретичної психологїї .....	269

## МОДУЛЬ 7

<i>Анатолій В. ФУРМАН</i>	
Категорїогенез як методологїчна проблема: вїд розвитку понять до категорїальної моделї свїту .....	273
<i>Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)</i>	
Методологїчний аналіз засадничих передумов становлення громадянської вїдповїдальностї молодї .....	279
<i>Ірина РЕВАСЕВИЧ</i>	
Особистїсна адаптованїсть як складна психоформа життєактивностї людини .....	283
<i>Світлана КУЧЕРЕНКО</i>	
Методологїчні пїдходи до вивчення самосвїдомостї особистостї .....	285
<i>Уляна КІРЄЄВА</i>	
Я-концепція як центральна ланка самосвїдомостї .....	290



*Влада СВЄЧАРЄВСЬКА*

Аспекти вивчення відповідальності як теоретичного конструкта ..... 295

*Марія ДУТКА*

Використання технології Mind Map

під час проектування модульно-розвивального підручника ..... 298

*Ярослава БУГЕРКО*

Рефлексування як засаднича умова духовно-творчого буття людини ..... 301

*Галина ГІРНЯК*

Парадигмальне підґрунтя створення новітніх навчально-книжкових комплексів .. 305

## МОДУЛЬ 8

*Анатолій В. ФУРМАН*

Біциклічна модель організації процесів розуміння ..... 308

*Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)*

Модель рівнів громадянської відповідальності особистості ..... 317

*Олександра БУГОСЛАВСЬКА*

Мотивація як теоретичний конструкт ..... 319

*Ярослава БУГЕРКО*

Концептуальні засади рефлепрактики як методу духовно-

рефлексивного самопроектування особистості ..... 323

*Ян КОСТИН*

Групи дидактичних умов педагогічної взаємодії вчителя і учнів

за етапами розгортання загальноосвітнього експерименту

з модульно-розвивального навчання ..... 326

## МОДУЛЬ 9

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль ..... 330

*Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)*

Програма дослідження інноваційно-психологічного клімату

як багатопараметричного явища ..... 349

*Ярослава БУГЕРКО*

Методологічний аналіз досліджень рефлексії як інтегративної

філософсько-психологічної проблеми образів суб'єктивної реальності ..... 357

*Ірина РЕВАСЕВИЧ*

Гуманістичні орієнтири осмислення людиною

економічного буття у Вселенському просторі-часі ..... 364

*Марія БРИГАДИР*

Парадигми філософії соціальної роботи ..... 367

*Ольга ШАЮК*

Основні методологічні підходи до наукового обґрунтування толерантності у соціокультурному контексті .....	370
<i>Юлія МЕДИНСЬКА</i>	
Особливості дискурсивного простору психотерапевтичної практики .....	375
<i>Галина ГІРНЯК</i>	
Герменевтичні аспекти розуміння навчальних текстів .....	378

## МОДУЛЬ 10

*Анатолій В. ФУРМАН*

Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології .....	381
<i>Анатолій В. ФУРМАН та ін.</i>	
Багаторівневість змісту категорійних понять “метод”, “методологема”, “методика”, “методологія” .....	390
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Юлія ПАВЛИШИН</i>	
Особливості постановки етіологічного діагнозу в теорії і практиці психодіагностики .....	395
<i>Наталія СИТНІКОВА</i>	
Методологічна модель розвитку самоствердження особистості старшокласника .....	398
<i>Лілія РЕБУХА</i>	
Методологічний аналіз складових гуманітарної експертизи у сфері освіти .....	404
<i>Віталій БІСКУП</i>	
Складові компетентнісного потенціалу професійної кар’єри .....	406
<i>Тетяна КОВАЛЬОВА</i>	
Методологічний аналіз рівнів самоорганізації тенденцій до самоактуалізації особистості .....	412
<i>Галина ГІРНЯК</i>	
Психосемантичні особливості проектування навчальних книг для вищої школи ..	414

## МОДУЛЬ 11

*Анатолій В. ФУРМАН, Тетяна НАДВИНИЧНА*

Методологічне обґрунтування моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу як системи навчальних задач .....	418
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Лідія ПЕЛИХ</i>	
Методологічна робота у системі професійної діяльності соціального працівника ..	423
<i>Ірина РЕВАСЕВИЧ</i>	
Психокультура економіки і вітакультурна парадигма: методологічні паралелі .....	429
<i>Ярослава БУГЕРКО</i>	
Рефлексивна організація модульно-розвивального навчання: від пізнавально-пошукової діяльності до духовно-екзистенційного самотворення..	432

*Ольга ШАЮК*

Вітакультурний метапідхід в осмисленні толерантності  
як інтегральної особистісної риси людини ..... 436

*Тетяна КОВАЛЬОВА*

Теоретичні уявлення про самоактуалізацію в зарубіжній психології ..... 439

*Юрій МОСКАЛЬ*

Трансформація освітньої парадигми та роль наукової роботи ..... 443

*Андрій ГІРНЯК, Богдан ГЛЯДИК*

Причини та соціально-економічні чинники  
реформування пенсійної системи України ..... 449

## МОДУЛЬ 12

*Анатолій В. ФУРМАН*

Об'єкт-мислєдїяльнїсна сфера вїтакультурної методологїї: постановка проблеми .. 454

*Анатолій В. ФУРМАН, Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК), Юлія ТКАЧ*

Методологїчне обгрунтування концепції мотиваційних психоформ ..... 459

*Олена МОРЩАКОВА*

Пошук ідентичності як методологїчна проблема ..... 470

*Ольга ШАЮК*

Самотолерантність як предмет теоретико-методологїчного аналізу ..... 474

*Тетяна КОВАЛЬОВА*

Методологїчна модель основних психологїчних чинникїв  
самоактуалїзації людини дорослого вїку ..... 478

*Уляна КІРЄЄВА*

Модель психологїчного вивчення компонентів Я-концепції  
майбутнїх соціальних педагогїв ..... 482

*Уляна ПАЛКА*

Сутнїсть мислєдїяльності соціального працівника ..... 487

*Юрій Москаль*

Поняття “знання” і трансформація системи вищої освіти: методологїчний аспект .. 491

## МОДУЛЬ 13

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологїчна план-карта дослідження і проектування  
модульно-розвивального пїдручника як квазісуб'єкта  
реальної освітньої взаємодїї ..... 494

*Анатолій В. ФУРМАН, Віталїй БІСКУП*

Методологїчне обгрунтування категорїйної матриці сучасної соціологїчної теорїї .. 509

*Анатолій В. ФУРМАН, Тетяна КОВАЛЬОВА*

Методологїчні орієнтири створення категорїйної матриці взаємозв'язку образів  
суб'єктивної реальності і психологїчних чинникїв самоактуалїзації дорослого ..... 515

<i>Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)</i>	
Різновиди клімату та їх психологічне обґрунтування .....	521
<i>Ольга ШАЮК</i>	
Методологія конкретно-тематичного дослідження толерантності .....	525
<i>Ярослава БУТЕРКО</i>	
Рефлексивна організація проблемно-пошукового мислення .....	529
<i>Лілія РЕБУХА</i>	
Історіогенез соціогуманітарної експертизи .....	533
<i>Василь ДЕМКІВ</i>	
Психологічна структура творчого діяння як цілісного вчинкового акту .....	537
<i>Анна БАРЛАДИН</i>	
Психологічний аналіз рівнів самоставлення особистості .....	542
<i>Андрій ГІРНЯК</i>	
Створення інноваційних навчально-книжкових комплексів для ВНЗ: постановка соціокультурної та психологічної проблематики .....	546
<i>Марія ДУТКА</i>	
Субмодулі розгортання освітнього змісту в модульно-розвивальному підручнику з іноземної мови .....	550

#### МОДУЛЬ 14

<i>Анатолій В. ФУРМАН, Володимир МОВЧАН</i>	
Психодіагностичні технології самореалізації вчителів та учнів в освітньому процесі сільської школи (основи наукової програми) .....	554
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Тамара КОЗЛОВА</i>	
Принципи та методика розробки освітніх сценаріїв у системі модульно-розвивального навчання (наукова програма та ефективність її виконання) .....	567
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Віктор ЧУХНО</i>	
Підвищення ефективності роботи педагогічного колективу за технологіями модульно-розвивальної системи навчання (узагальнення результатів виконання наукової програми “Школа Свідомості”) ..	582
<i>Анатолій В. ФУРМАН, Андрій ГІРНЯК</i>	
Психолого-дидактичне проектування змісту та структури навчально-книжкових комплексів (основи програми та її виконання) .....	591
<i>Оксана ФУРМАН (ГУМЕНЮК)</i>	
Параметри інноваційно-психологічного клімату в процесі розгортання освітнього вчинку .....	600
<i>Андрій ГІРНЯК, Юлія ПАВЛИШИН</i>	
Поняття про норму як про предмет теоретико-методологічного аналізу .....	611

## МОДУЛЬ 15

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологічна концепція парадигми Томаса Куна  
як рамкова умова колективної пізнавальної творчості ..... 616

*Анатолій В. ФУРМАН, Олена МОРЩАКОВА*

Психокультура як самоорганізована сфера аксіобуття ..... 625

*Анатолій В. ФУРМАН, Петро ЯСЬКІВ*

Об'єкт, предмет, напрямки, методи і засоби соціальної діагностики ..... 634

*Оксана ФУРМАН*

Формовияви самості в прикладному аспекті ..... 644

*Ірина РЕВАСЕВИЧ*

Філософсько-методологічні виміри психокультури економіки ..... 647

*Ольга ШАЮК*

Толерантність та ідентичність у форматі культури ..... 651

## МОДУЛЬ 16

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор ..... 655

*Анатолій В. ФУРМАН, Сергій ШАНДРУК*

Методологічне обґрунтування організаційно-діяльнісних ігор  
як інтегральної умови розвитку професійної креативності ..... 666

*Анатолій В. ФУРМАН та ін.*

Проектування змісту і структури електронного навчально-книжкового  
комплексу для учнів початкової школи ..... 679

*Ольга ШАЮК*

Психосутнісна характеристика толерантності в контексті аксіологічного підходу .. 689

*Лілія РЕБУХА, Ольга МИСЬКІВ*

Психодидактичне проектування інноваційного змісту навчальних дисциплін ..... 693

*Анатолій А. ФУРМАН*

Професіоналізація соціального працівника: методологічні акценти ..... 698

*Тетяна НАДВИНИЧНА*

Одномірність людського буття Герберта Маркузе  
в умовах глобалізованого суспільства ..... 704

## МОДУЛЬ 17

*Анатолій В. ФУРМАН*

Контури онтології гри: від поліфонії теоретизувань до циклічно-вчинкової моделі .. 709

*Анатолій В. ФУРМАН, Лілія РЕБУХА*

Методологічна концепція дисципліни “Теорія соціальної роботи” ..... 725

*Анатолій В. ФУРМАН, Ольга ШАЮК, Лариса ВЛАСЮК*

Методологічна концепція науково-дослідницької програми

“Школа Толерантності” ..... 734

*Оксана ФУРМАН*

Типи відповідальності особистості та їх сутнісні й критеріальні ознаки ..... 749

*Анатолій А. ФУРМАН*

Сферний підхід до вивчення ціннісно зорієнтованої особистості ..... 755

*Галина МОСКАЛЬ*

Імідж регіонального економічного ВНЗ: економіко-психологічний зміст ..... 760

## МОДУЛЬ 18

*Анатолій В. ФУРМАН, Мирослав ДАВИДІВ*

Методологічні орієнтири ідеології українотворення ..... 764

*Анатолій В. ФУРМАН, Ольга ШАЮК*

Соціальна справедливість як предмет психологічної рефлексії ..... 774

*Анатолій В. ФУРМАН*

Психософія вчинку В.А. Роменця як методологія пізнання людського буття ..... 779

*Анатолій А. ФУРМАН*

Онтофеноменальний зріз особистісного буття людини:

контури методологічного аналізу ..... 789

*Оксана ФУРМАН*

Методологія дослідження параметрів інноваційно-психологічного клімату ..... 800

*Ірина РЕВАСЕВИЧ, Марія КОВБАС*

Теоретичний аналіз проблеми психологічного віку

особистості у контексті життєвого шляху людини ..... 810

*Анна БАРЛАДИН*

Моделі і концепції самоствавлення особистості

у філософсько-психологічному дискурсі ..... 815

*Віталій БІСКУП*

Структурні складові процесу соціальної роботи ..... 821

## МОДУЛЬ 19

*Анатолій В. ФУРМАН*

Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання ..... 827

*Олег ХАЙРУЛІН*

Ігрове моделювання життєдіяльності суб'єкта в умовах невизначеності: теоретико-методологічний обрис ..... 838

*Ольга ШАЮК, Софія ПЕКЛИЧ*

Умови успішного виховання толерантності у студентів сучасного вищого навчального закладу ..... 859

*Ірина РЕВАСЕВИЧ, Іраде ХАСПОЛАТОВА*

Чинники самоактуалізації особистості у вітакультурному осмисленні ..... 862

*Віктор РИБІН*

Методологічне обґрунтування соціального захисту населення як багатофункціональної системи ..... 867

*Ірина ЛЕВАНДОВСЬКА*

Методологічні засновки порівневого соціологічного дослідження субкультури ..... 873

*Світлана МИКОЛЮК*

Підходи до обґрунтування змісту та обсягу категорій “віра” та “довіра” ..... 881

## МОДУЛЬ 20

*Анатолій В. ФУРМАН, Анатолій А. ФУРМАН*

Вчинкове життєздійснення особистості: контури методологемі концептизації ..... 888

*Анатолій В. ФУРМАН, Ольга ШАЮК*

Методологічні підходи до сутнісного пізнання толерантності у форматі гносеолого-номенологічного напрямку філософування ..... 902

*Анатолій А. ФУРМАН*

Понятійно-смісловий рівень організації психологічного пізнання ..... 925

*Мирослав ДАВИДІВ*

Суспільний проєкт “Всеукраїнський фонд народного майна” ..... 940

*Олег ХАЙРУЛІН*

Світ невизначеності та ігрове моделювання суб'єкта (контури дослідницької програми) ..... 945

*Дмитро ШТОКАЛЮК*

Методологічний аналіз покомпонентної організації установки як психічного явища .. 952

*Ірина ЛЕВАНДОВСЬКА*

Моделі структурованої групової динаміки у розвитку молодіжної субкультури ..... 958

Наукова школа ..... 965

# **ВІТАКУЛЬТУРНА МЕТОДОЛОГІЯ**

## **АНТОЛОГІЯ**

**До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана**

**КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ**

Наукове видання

Верстка – Юрій Москаль

Набір – Надія Колісник

Підписано до друку 25.04.2019.

Формат видання 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк на дублікаторі.

Умов. друк. арк. 52,5. Обл. вид. арк. 52,8.

Наклад 500 прим.

Видавець та виготовлювач

Тернопільський національний економічний університет

(вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року

Видавничо-поліграфічний центр

“Економічна думка ТНЕУ”

46004, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2,

тел. (0352) 47-58-72,

електронна пошта: [edition@tneu.edu.ua](mailto:edition@tneu.edu.ua)