

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції «Флагмани освіти і науки України»

ПСИХОЛОГІЯ і суспільство

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

Індексується
Index Copernicus
(ICI World of Journals),
Google Scholar

Розміщений на платформі
«Наукова періодика
України»
Національної бібліотеки
України ім. В.І. Вернадського

2020. № 3 (81)

Рік видання 21-й

Заснований у 2000 році

Виходить чотири рази на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

КАТЕГОРІЯ «Б» ПЕРЕЛІКУ НАУКОВИХ ФАХОВИХ ВИДАНЬ УКРАЇНИ

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

ISSN: 2523-4099 (Online), 1810-2131 (Print), DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>

Передплатний індекс Укрпошти: 21985

Вебсторінки журналу: pis.wunu.edu.ua (офіційна), psm2000.ucoz.ua (інформаційна)

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
мислєдіяльності**

ψ **Професійне
методологування**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Психософія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Психодидактика**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія**

економічного життя

ψ **Психологія особистості**

ψ **Прикладна психологія**

ψ **Експериментальна психологія**

ψ **Психологічна практика**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до Переліку наукових фахових видань України категорії “Б”
у галузі психологічних наук, спеціальність — 053 Психологія
(Наказ МОН України № 1188 від 24 вересня 2020 року)

ЗАСНОВНИК ТА ВИДАВЕЦЬ:

Західноукраїнський національний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 2 від 30 вересня 2020 року)

СПІВВИДАВЦІ:

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
Факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Голова редакційної ради: **Андрій КРИСОВАТИЙ** (д. е. н., проф., Західноукраїнський національний університет)
Шеф-редактор: **Володимир МОВЧАН** (д. е. н., проф.)
Головний редактор: **Анатолій В. ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет)
Заступник головного редактора: **Сергій БОЛТІВЕЦЬ** (д. психол. н., проф., Українська асоціація гіпнозу),
Заступник головного редактора: **Оксана ФУРМАН** (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет)
Відповідальний за випуск: **Юрій МОСКАЛЬ** (Західноукраїнський національний університет)
Англомовний редактор: **Мар'яна ЛИПКА** (Західноукраїнський національний університет)

Руслана КАЛАМАЗ (д. психол. н., проф., Національний університет “Острозька академія”),
Зіновія КАРПЕНКО (д. психол. н., проф., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника),
Юрій МАКСИМЕНКО (д. психол. н., проф., Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського),
Віктор МОСКАЛЕЦЬ (д. психол. н., проф., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника),
Петро М'ЯСОЇД (к. психол. н., доц., Полтавська спеціалізована школа-інтернат №2),
Віталій ПАНОК (д. психол. н., проф., Український НМЦ практичної психології та соціальної роботи НАПН України),
Олексій ПОЛУНІН (д. психол. н., проф., Київський національний торговельно-економічний університет),
Мирослав САВЧИН (д. психол. н., проф., Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка),
Ольга САННІКОВА (д. психол. н., проф., Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського),
Михайло ТОМЧУК (д. психол. н., проф., Вінницька академія неперервної освіти),
Анатолій А. ФУРМАН (д. психол. н., доц., Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського),
Сергій ШАНДРУК (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет),
Наталія ШЕВЧЕНКО (д. психол. н., проф., Запорізький національний університет),
Тетяна ЩЕРБАН (д. психол. н., проф., Мукачівський державний університет),
Тамара ЯЦЕНКО (д. психол. н., проф., Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького),
В'єра БАЧОВА (д. психол. н., проф., Інститут експериментальної психології АН Словачької Республіки),
Марина ГУСЕЛЬЦЕВА (д. психол. н., проф., Психологічний інститут РАО, Російська Федерація),
Райнер КЛУВЕ (д. психол. н., проф., Гамбурзький університет, Федеративна Республіка Німеччина),
Ігор РАКУ (д. психол. н., проф., Кишинівський державний педагогічний університет імені Іона Крянге, Республіка Молдова),
Роман ТРАЧ (д. психол. н., проф., Американська психологічна асоціація, Сполучені Штати Америки)

Редакційна рада: **Іван ДАНИЛЮК, Микола СЛЮСАРЕВСЬКИЙ** (заступники голови),
Віль БАКІРОВ, Юрій КУЗНЕЦОВ, Ігор ПАСІЧНИК, Віктор РИБАЧЕНКО,
Олексій ЧЕБИКІН, Юрій ЯКОВЕНКО

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 5а,
телефони: (097) 442-75-95, (0352) 47-50-50 + (вн.) 10-356
електронна поштова скринька: a.furman@wunu.edu.ua

Онлайн версія номера: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ — ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідомство про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року
РОЗПОВСЮДЖЕННЯ — ВПЦ “ЕКОНОМІЧНА ДУМКА” (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Березанська, 2)

Здано до набору 11.08.2020. Підписано до друку 30.09.2020. Формат 84x108 1/16. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
Умов. друк. арк. 12,7. Обл.-вид. арк. 12,9. Наклад 400 пр. Зам. № P004-20/3.

Ціна за передплатою Укрпошти (з урахуванням послуг): 99 грн 07 к.

ЗМІСТ

Методологія як сфера миследіяльності	5	<i>Олександр Самойлов</i> Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення
Теорія та історія психології	33	<i>Сергій Болтівець</i> Психогігієна як дисциплінарний напрям психологічної науки
Педагогічна та вікова психологія	53	<i>Оксана Фурман, Андрій Гіряк</i> Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі
Психологія особистості	82	<i>Юрій Максименко, Людмила Матохнюк</i> Концептуальна модель інформаційної компетентності особистості
Патопсихологія	104	<i>Шимон Врубель</i> Меланхолія, або діти польського сатурна (англ. мовою)
Програмово- методичний інструментарій	115	<i>Анатолій В. Фурман</i> Авторська програма із дисципліни “Методологія психології”

TABLE OF CONTENT

Methodology as a sphere of thought activity	5	<i>Oleksandr Samoylov</i> Dialogics of idea form-creation as a means of thinking
Theory and history of psychology	33	<i>Sergii Boltivets</i> Psychohygiene as a disciplinary direction of psychological science
Pedagogical and age psychology	53	<i>Oksana Furman, Andriy Hirniak</i> The essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process
Personality psychology	82	<i>Yurii Maksymenko, Liudmyla Matohniuk</i> Conceptual model of personality's information competence
Abnormal psychology	104	<i>Szymon Wróbel</i> Melancholy either children of Polish Saturn
Program-methodical toolkit	115	<i>Anatoliy V. Furman</i> Author's program in the discipline "Methodology of Psychology"

Олександр САМОЙЛОВ

ДІАЛОГІКА ФОРМОТВОРЕННЯ ІДЕЇ ЯК ЗАСОБУ МИСЛЕННЯ

Oleksandr SAMOYLOV

DIALOGICS OF IDEA FORM-CREATION AS A MEANS OF THINKING

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.005>

УДК: 159.9 : 340

“Неозброєна рука і наданий
самому собі розум не багато вартують.
Справа здійснюється знаряддями.”
Ф. Бекон

“Знак має суспільну, соціальну
природу, як і знаряддя праці.
Тільки знаряддя опосередковує трудову
діяльність, а знак – інтелектуальну.”
Л.С. Виготський

Постановка проблеми. Зазвичай проблеми виникають історично у вигляді зіткнення протилежних концептуальних підходів до осмислення одного й того ж об'єкта. Зрозуміло, що для більшої переконливості, кожна з протидіючих сторін прагне надати власній концепції більш змістовну обґрунтованість, яка здебільшого досягається шляхом аргументації. Однак аргументи, зазвичай, характеризуються масою очевидних недоліків, що перешкоджають переконливості як кожного з них окремо, так і всього підходу в цілому. До числа найбільш істотних вад аргументів можна віднести: голослівність, розпливчастість, невизначеність, неконкретність, велику кількість недомовленостей і недомовок, а також відсутність чіткої низки емпіричних ознак, які фіксують об'єкт осмислення. Саме через ці недоліки аргументи фіксуються, або не фіксуються, беруться до уваги, або просто відкидаються,

причому кожною стороною, виходячи з власних міркувань: свої – як вагомі і суттєві, чужі – як голослівні, надумані, підтасовані чи неадекватні. У результаті жодна зі сторін не бере верх. Коли ж стає очевидним, що обмін аргументами – пусте заняття, бажання досягти більшої переконливості змушує опонентів відмовлятися від хаотичної аргументації і братися до оформлення власних концепцій у теорії, переконливість яких досягається завдяки доказовості їх положень. У будь-якому разі наукові концепції всього лише визнають принципову можливість просування пізнання шляхом поступового переходу від узагальнень на основі несуттєвих ознак до узагальнень більш змістовного рівня. Теорії ж не просто визнають таку можливість, а розглядають її як форму пізнання і позначають місце отриманих узагальнень у стрункій ієрархії власних понять. Це дає підставу вигідно відрізнити

теорії від концепцій, оскільки їх положення вже не просто аргументовані, а доказові. У цьому *раціональна сила теорій*. Однак теоретизація, поряд із зазначеними перевагами, має і деякі істотні прогріхи. Головною причиною цих недоліків є те, що оформлення концепцій у теорії здійснюється відповідно до застарілих правил, прийнятих науковим співтовариством в конкретний історичний період розвитку науки. Наука ж не стоїть на місці. Відповідно розвиваються і принципи оформлення концептуального бачення. Через консервативність людського мислення застарілі правила надання концепціям форми залишаються і домінують протягом наступних століть. Тому протидіючі концепції досі звично оформляються у взаємонесумісні теорії – формально-логічні конструкти, що відображають основні положення кожної з них у формі суперечливих теоретичних понять. Це призводить до того, що надії, які покладає кожна зі сторін на те, що науково-раціональне оформлення власного підходу зробить його більш переконливим, ніж підхід опонента, не виправдовуються. В результаті теоретичне оформлення окремого концептуального погляду не сприяє вирішенню історично виниклих проблем, а лише перетворює їх на проблеми теоретичні, у яких кожна раціональна конструкція однаково переконливо доводить істинність власних понять.

Причина нерозв'язності теоретичних проблем була розкрита ще за часів Античності і полягає в тому, що оформлення власної концепції кожної з протидіючих сторін здійснювалося відповідно до правил, орієнтованих на очевидне і однозначне розуміння їх положень, доступне, зокрема й пересічному розуму. Іншими словами, переконливість доказів забезпечувалась шляхом неухильного дотримання принципу *“simplex sigillum veri”* (простота – ознака істинності). Через обов'язкове дотримання цього принципу віра суперників у те, що саме такий доказ є свідченням відповідності мислимого тому, що має місце в дійсності, стала сприйматися і закріпилася у свідомості як самоочевидна істина. Це призвело до вимушеного підпорядкування оформлення змісту мислимого універсальними правилами доказовості. Причина помінялась місцем із наслідком – єдині правила доказовості стали розглядатися як універсальні закони мислення. Оскільки представники конкуруючих теорій мислили відповідно цими єдиними правилами і використовували за психологічні знаряддя мислення формальні судження та

умовиводи, то стало зрозуміло, що у підґрунті виникнення теоретичних проблем перебувають прийняті як аксіоми припущення і тому вирішення їх просто неможливо.

Проте, не зважаючи на це, переважна частина сучасних дослідників психології мислення прекрасно усвідомлює те, що оформлення мислимого, яке здійснюється відповідно до стійких загальноприйнятих стандартів, керуючись правилом: “Викладати складне простою і доступною мовою”. А це далеко не повною мірою відображає його зміст, хоча звичка бездумного слідування цим стандартам-правилам закріпилася у їхній свідомості лише на рівні настановлення. Більше того, “вміння говорити просто про складне” до цього часу розцінюється значною частиною наукового співтовариства як еталон інтелектуальної досконалості. Той факт, що до вибору такого еталону призводить використання застарілих розумових знарядь, що сприяють поверхневому, спрощеному осмисленню, підпорядкованому винятково вирішенню завдання забезпечити життєстійкість теорії, на жаль, як і раніше, залишається поза увагою.

Не становить великих труднощів зрозуміти, що пошук більш досконалих психологічних знарядь мислення, використання яких дозволить вирішувати зазначені теоретичні проблеми, потрібно вести, дотримуючись принципу, сформульованого ще Нільсом Бором як *“simplex sigillum falsi”* (простота – ознака помилки). Вочевидь теоретична підготовка більшості прихильників кожної із протидіючих сторін не передбачає перехід від застарілого принципу до більш досконалого, що підтверджується існуванням масиву теоретичних проблем. Тому є сенс збагатити їх мислення знаряддями, які дозволять йому здійснювати вихід за рамки обмежувальних розумових конструкцій з метою вдалого застосування відкинутих ними раціональних знань.

Актуальність теми дослідження. Тим інтелектуалам, хто присвятив себе науці, треба досягнути, що пошук способів розв'язання складних теоретичних проблем, що виникли через зазначені вище причини, саме на часі, причому не тільки через потребу запобігти подальшому їх нарощуванню. Головним є те, що вдала знахідка надасть мисленню можливість усвідомлено використовувати задля досягнення якісно вищого рівня узагальнення деякі, до сих пір підвладні лише інтуїції, ефективні знаряддя просування пізнання, що дозволить дослідникові осмислювати об'єкт цілісно

і системно, як єдність його різних сторін. Практика людського пізнання показує, що такі знаряддя первинно надала мисленню *математика*. Єдність різних сторін об'єкта пізнання, що подаються формальною логікою у вигляді взаємнесумісних понять, оформляється у математиці таблично, аксіоматично, алгебраїчно, або алгоритмічно. Використання цих закінчених форм як психологічних знарядь відкрило перед мисленням широкі горизонти забезпечення доказовістю положень теорії, побудованих у повній відповідності із принципами діалектики. На відміну від математики, психологія, маючи у своєму розпорядженні суто семантичний ресурс і будучи обмеженою при формулюванні мислимого правилами використання слів у мовленні, підпорядкованим вимогам елементарної логіки, бачить вихід у розширенні свободи формоутворення мовних висловлювань – аж до використання словесного викладу мислимого в формі парадоксу. Безумовна мудрість парадоксальних формулювань, зафіксована у певному наборі латинських виразів, незаперечна. Ця мудрість мислення полягає у здатності цих виразів як знарядь мислення фіксувати єдність крайніх проявів об'єкта пізнання невербально, на підставі тих зв'язків між ними, які не враховуються протидіючими логіками його пізнання. Наше розуміння структури і функції цих знарядь, а також використовуваних способів здолання теоретичних проблем, гранично зближується, якщо не отожднюється, з формою організації окремих елементів змісту мислимого, зафіксованої за допомогою терміна *“ідея”*.

Мета дослідження полягає в тому, щоб запропонувати науковому співтовариству розроблений автором набір *структурних і функціональних вимог до формування і формулювання ідеї як до знаряддя мислення, яке визначає спосіб розв'язання теоретичних проблем, що відповідає принципам діалектики та діалогічної природи мислення*. Суть цих вимог полягає в тому, щоб ідея відображала єдність протилежностей, поєднуючи в собі або сформульовану на внутрішньому рівні мислення, або оформлену на його зовнішньому рівні, *парадоксальність її словесного формулювання з діалектичною несуперечливістю змісту мислимого*. Реалізація цих вимог шляхом використання мисленням не формально-логічних, а діалектико-логічних понять і виведення їх за допомогою не формально-логічних, а тріадичних умовиводів, має, на наш погляд, послужити головною умовою розробки *методу*

розв'язання теоретичних проблем. Дотримання цього методу передбачає: а) використання у процесі формування і формулювання ідеї вихідних принципів забезпечення переходу однієї протилежності в іншу, б) дотримання чітких правил порядку цього переходу і виявлення складників цього порядку.

Експериментальний матеріал дослідження. Аргументовано вважаємо, що діалоги Сократа, які становлять заздалегідь продуману ним самим наступність запитань і відповідей і які мають на меті практичну реалізацію власного методу просування пізнання, являють собою взірць організації справжнього експерименту. Справедливість стверджуваного не спирається на сліпе вшанування авторитету Сократа, а має своїм підґрунтям успішне вирішення ним таких конкретних завдань:

- розроблення умов, що сприяють просуванню пізнання через вибір шляху доведення міркувань до парадоксу;
- віднайдення ефективного способу відокремлення форми мислимого від його змісту через вибір шляху перетворення предмета теорії на об'єкт емпіричного осмислення;
- відкриття способу організації окремих фрагментів мислимого у процесі розвитку мислення через вибір шляху надання мисленню діалогічної форми (тобто такого оформлення, що відповідає вимогам діалектики);
- забезпечення підйому мислення на більш високий рівень узагальнення через вибір діалектичного способу його зреалізування (себто шляхом розв'язання формальних протиріч, що дозволяє визначати сутність об'єкта осмислення як єдності його крайніх проявів).

Отож, будь-яка спроба проведення експерименту, організованого за аналогією з *“діалогами Сократа”*, із самого початку приречена на провал, оскільки не витримає порівняння з глибиною і змістовністю самого експериментування, здійсненого особистістю Сократа, й відтак не забезпечить колись досягнутої ним очевидної однозначності результатів. Проте, оскільки сам знаменитий *сократівський метод пізнання “запитання-відповідь”*, як і раніше, викликає інтерес у широкої аудиторії, нами була здійснена спроба його осмислення з позицій, заснованих на теоретичних положеннях післясократівських поглядів на психологію мислення. На наше переконання, такий підхід до осмислення сократівської спадщини дозволить співвіднести ці сучасні теоретичні положення із принципами сократівського методу й аргументовано висновувати як про відпо-

відність (або невідповідність) цих положень названому методу, так і про незриму присутність (або відсутність) у самому цьому методі ознак його суголосності вимогам сучасної методології науки.

Порівняльний аналіз значень терміна “ідея”. Значення змісту мислимого, що позначається терміном “ідея”, здавалося б, не вимагає пояснення через буденну очевидність його трактування як нової, незвичайної думки, котра допомагає знайти вихід із безпорадної ситуації в умовах, коли всі підказані досвідом варіанти дії виявляються безсилими. Однак суворі вимоги до викладу наукової думки ставлять сучасного дослідника перед необхідністю оперування чітким та однозначним формулюванням значення цього терміна, що відповідає вимогам сучасної методології і враховує важливість перетворення звичних зовнішніх форм мислення на ті форми, що уможливають розв’язання тих проблем, які постають перед наукою. У цьому аспекті вельми перспективним є шлях дослідження впливу використаних мисленням власних операційних спроможностей внутрішнього плану на оформлення змісту мислимого при його екстеріоризації у ситуації усвідомлення суперечливості наявних емпіричних даних. З цією метою нами були зібрані різні значення терміна “ідея”, що використовуються видатними дослідниками Античності і Нового часу, які передбачалося застосувати як посилання, що можуть послужити основою формування і формулювання узагальненого змісту цього терміна.

Вперше термін “ідея” (грецькою – *образ*) ввів у філософію сучасник Платона, автор атомістичної теорії, філософ-матеріаліст Демокрит [20]. Ідеями він називав неподільні розумоосяжні форми – у його трактуванні – атоми. Істотний внесок у формування і формулювання змісту мислимого, позначеного терміном “ідея”, внесли видатні мислителі періоду розквіту грецької філософії – Сократ, Платон та Аристотель. Так, Сократ, не говорячи про ідею безпосередньо, відмежовувався від єдиного можливого у ті часи образного усвідомлення змісту мислимого, надавши людському розуму можливість принципово іншого підходу до усвідомлення її значення. Найбільшою його заслугою в цьому плані було введення у філософію терміна “поняття” як універсального засобу реалізації мислення, що об’єднує в собі формальні ознаки знаку та функціональні властивості психологічного знаряддя. Це дозволило мисленню не тільки реалізовуватися

шляхом фіксації словесного змісту мислимого у формі елементів деякої абстрактної системи, а й обґрунтовувати мислиме шляхом надання символічному втіленню кожного акту думки системоутворювальної нормативної форми.

Повною мірою оцінивши переваги цього більш досконалого знаряддя мислення, Платон та Аристотель, проте, у філософуванні використовували термін “ідея” в різних значеннях. Платон, історична заслуга якого полягає в розкритті механізму утворення загальних понять, у підсумку виступив творцем *вчення про ідеї* [50]. Розуміння ним ідеї, розкидане його діалогами, передбачає усвідомлення вживаних ним різних значень як чогось загального, чого можна досягти тільки шляхом використання його діалектичного методу. На самому початку [63], досліджуючи загальне на прикладі прекрасного (діалог “Гіппій великий”), Платон витлумачував його як сутність у найпростішому вигляді (закон для одиничних речей). Потім у його мисленні загальне, досліджуване на прикладі “чесноти” (діалог “Протагор”), постає вже як структура більш складної суті, розуміння якої виходить з двох принципів: формального (стійка сутність) і смислового (поточна сутність, знання). У наступних діалогах розглядаються такі категорії як “рід” і “вид”, постає категорійна структура загального як сутності, а також взаємоперехід протилежностей [50]. З розуміння загального як сутності виходить, що, з одного боку, Платон протиставляв ідеї тим уявленням, котрі відображають, на його думку, щось вічно мінливе, з іншого, – хоча і віддавав належне систематизуючій функції поняттю, все ж дистанціювався від ідентифікації з ним ідеї, вважаючи, мабуть, що останнє, як і образ, також не повною мірою відображає її зміст. Спираючись на ці протилежні підходи до розуміння ідеї у контексті полярностей єдиного підходу, він підноситься у її розумінні, надаючи їй статус принципу речі і методу її пізнання; трактуючи її як осягнути тільки розумом надчутливу, справжню сутність будь-якого виду; розглядаючи її як смислову модель нескінченних чуттєвих проявів речі; як загальне, що перебуває за межами відношень між предметами матеріального світу [50; 63]. Отож цим геніальним філософом виокремлена головна ознака ідеї – відображати взаємоперехід протилежностей у їх структурній суті, що й дозволив Платону зреалізувати його власний діалектичний метод пізнання [7; 50].

Його учень Аристотель [2; 19; 20] продовжив розвивати платонівський метод пізнання. Так, на прикладі продемонстрованого Платоном у діалозі “Гіппій великий” факту використання Сократом різних значень поняття “справедливість”, він чітко позначив їх як крайності, на можливість яких Сократ тільки натякав й існування яких уміло використовував для обдурювання співрозмовника. У ролі таких крайнощів загального Аристотель виділив справедливість, яка зрівнює (не враховує внесок особистості у спільну справу), і справедливість, яка розподіляє (враховує цей внесок) [20]. Причому він настільки заглибився у систематизацію форм мислення, що, принципово погоджуючись з ученням вчителя про ідеї, вбачав у невідповідностях змісту мислимого його понятійному оформленню лише труднощі (по-грецьки – апорії), які заважають бачити загальне в роді і виді понять, що сутнісно не вимагає жодних ідей.

Дослідники Нового часу при використанні значення терміна “ідея”, як своєрідного творчого доробку поглядів представників Античності, віддавали перевагу врахуванню об’єктивних і суб’єктивних передумов його вживання та ставили на чільне місце його психологічний сенс. Ідея розглядалася ними як засіб і форма людського пізнання. Англійські емпірики Д. Локк [51] і Д. Берклі [17; 24], котрі розглядали як джерело пізнання досвід, а мислення – всього лише як форму, але не творчий його початок, визначали ідею як образ предметів. На противагу емпірикам французькі раціоналісти, озброєні аристотелевським дедуктивним методом пізнання, обґрунтовували розум єдиним його джерелом і, виходячи з цього, абсолютизували мислення саме як творче першоджерело. Родоначальник цього напрямку в теорії пізнання Р. Декарт [4; 30; 37; 52; 56] вбачав в ідеї будь-який об’єкт думки, а інший яскравий представник раціоналізму Г. В. Ляйбніц [44; 49; 55; 59; 64; 90] відносив ідеї до “вроджених принципів”. Своєю чергою, Д. Юм [60] взагалі сумнівався в існуванні об’єктивної реальності як такої і заперечував матеріальну основу речей, узриваючи в ідеях нечітке відтворення ясного сприймання і відчуттів, а В. Вундт [25; 26; 45] аналізував ідею як свідоме уявлення будь-якого предмета або процесу зовнішнього світу.

У різних значенневих варіаціях розглядали ідею і найбільш яскраві представники німецького ідеалізму Нового часу: І. Кант, І. Г. Фіхте та Г. В. Ф. Гегель. Так, І. Кант [6; 31; 42; 43; 91], досліджуючи свідомість як ставлення до

об’єкта у процесі його пізнання, бачив в ідеї продукт мислення, що оперує апріорними поняттями чистого розуму, яким немає відповідного об’єкта в досвіді. На відміну від нього, І. Г. Фіхте [28; 29] підходив до розгляду свідомості, як до специфічної особливості розуму, як до дії, розуміючи під ідеєю діяльнісне джерело розуму, іманентну мету, згідно з якою “Я” (свідомість людини) створює світ. Творець універсальної діалектики категорій Г. В. Ф. Гегель [32], котрий асимілював у себе сократівський підхід до пізнання, вперше розкрив значущість діалектики як філософського методу дослідження істини і побачив у ній *методологію теоретизування*. Виходячи з цього, ідея, за Гегелем, являє собою об’єктивну істину, або істину як таку, становить найвищу точку розвитку знання, що охоплює всі попередні форми знання. Вона внутрішньо суперечлива, рухається і змінюється, переходячи у свою протилежність [32]. Віддаючи належне трактуванню ідеї І. Г. Фіхте, він також розпізнавав у ній діяльнісний початок мислення.

Як не дивно, але не тільки Кант і Фіхте, які фактично є спадкоємцями діалектичного підходу Платона до розуміння значення терміна “ідея”, а й Гегель як основоположник і теоретик діалектики не змогли вирватися за межі ідеалізму. В результаті для них ідея була лише поняттям, а дійсність розуміли як рух-поступ логічних категорій. Однак саме ідеалістичний світогляд зіграв, на наш погляд, у мисленні кожного з них позитивну роль, оскільки виступав як один із способів абстрагування від матеріальної конкретики. Це дозволило їм розглядати ідею у значеннях, що не мають аналогів у матеріальному світі, але, як впливає з їхніх праць [28; 29; 32; 42; 43], цілком осяжних.

Залишивши осторонь проблему ідеалізму і матеріалізму в філософії, яка не має безпосереднього відношення до теми нашого дослідження, зауважимо, що навіть проведений нами дотичний порівняльний аналіз дозволяє побачити суперечності, що виникають між наведеними нами визначеннями ідеї. Це наочно демонструє існування проблеми, розв’язання якої не може бути однозначним, а тому вимагає врахування двох протилежних підходів. І вочевидь такий шлях був обраний ще задовго до того, як Г. В. Ф. Гегелем були сформульовані принципи діалектичного підходу. Зокрема, парадоксальний розум Зенона і Тертуліана заклав підґрунтя для створення кардинально іншої формальної організації

окремих елементів змісту мислимого, що виключає орієнтацію на правила якої-небудь однієї логіки. Здавалося б, цим вимогам цілком відповідали парадоксальні латинські вирази, конструкція яких указувала на явну присутність у мисленні іншої логіки, хоча ще й незрозумілої, але очевидної через гідне протистояння логіці звичних міркувань. Усвідомлення можливості співіснування логік, які організують протилежні погляди на один і той же предмет, їх взаємопроникнення і взаємозалежність, що наочно продемонстровані Сократом і Платоном, призвели до формування *принципу діалогізму в мисленні*, що у ХХ столітті дозволило С. Л. Рубінштейну [66] обґрунтувати фундаментальне положення про діалогічну природу мислення.

Для нас зрозуміло, що вповні принципам діалектики, так само, як і законам діалогічної природи мислення, можуть відповідати формування і формулювання ідеї, що адекватні структурним вимогам парадоксальності та функціональної універсальності діалогічності. Ідея, сформована і сформульована таким чином, може стати “діяльнішим джерелом” підходу до розв’язання проблеми. Найбільшою мірою такому розумінню значення цього джерела відповідає парадоксальне формулювання ідеї К. Марксом, що вказує на запропонований ним шлях здолання проблеми зародження капіталу: “... капітал не може виникнути з обігу і так само не може виникнути поза обігом. Він повинен виникнути в обігу і в той же час не в обігу” [53, с. 176]. Основна частина його великої праці, яка фактично являє собою реалізацію цієї його ідеї, була побудована ним відповідно до принципів організації змісту власного мислення, що відповідають вимогам діалектичного підходу, тобто з урахуванням закономірностей пізнання законів виникнення капіталу, які відображають єдність крайніх проявів його природи. Усвідомлення цієї єдності Марксом переважно було інтуїтивним. Проте в ньому явно вбачалися обриси послідовності проміжкових станів розвитку капіталу, що схематично відповідають вимогам певного порядку і правилам формування елементів цього порядку, які й розглядалися ним як ланка в ланцюжку доказовості єдності крайніх поглядів на природу постання капіталу.

Революційний підхід Маркса до формування і формулювання ідеї ґрунтувався на обраному ним особливому способі організації окремих складників змісту власного мислення.

Ця особливість полягала в тому, що Маркс, натхненний попередніми підходами своїх геніальних попередників до розуміння того, що слід розуміти під терміном “ідея”, відчував незадоволеність від обмежених можливостей традиційно використовуваного способу формальної організації мислимого і перебував під впливом інтуїтивного розуміння переконливості висловлювань Тертуліана і мудрості парадоксальних латинських виразів. Тоді як теоретичний підхід до організації мислення, що відповідає принципам діалектики і його природі, не був, на наш погляд, ним ще достатньо осмислений. Так само не була розроблена також і форма доведення істинності його положень. Тому при виборі власного способу формування і формулювання ідеї в розпорядженні Маркса була виключно його інтуїція.

Отже, пошук підходів до розробки діалектичного способу може привести до виявлення розумових знарядь, використання яких дозволить теоретично розв’язувати певне коло з виникаючих перед наукою проблем.

Виклад основного матеріалу дослідження

Першою науковою теорією, що дозволила обґрунтувати адекватність мислимого тому, що воно відображає, стала логіка Аристотеля або, так звана, *силлогістика*. Засадничими її принципами були визначеність, несуперечливість і доказовість обстоюваних нею положень [2; 19; 20]. Доказ у силлогістиці здійснювався формально, методом міркувань, шляхом встановлення зв’язків між поняттями за допомогою суджень та умовиводів. Недоліки силлогістики у вигляді відсутності наперед заданих правил виведення були згодом усунені при створенні на її підґрунті теорій обчислення висловлювань і предикатів у напрямку врахування мінімально необхідної кількості її правил. Незважаючи на їх усунення, все ж головним знаряддям мислення, як і раніше, залишалися *міркування*, правила формулювання яких, не змінилися, а доказ здійснювався відповідно до вимог силлогістики. Відтак мислення незмінно спиралося на аналіз невідомого явища, себто на уявне розчленування його на складові частини. Таке розчленування було основою *дедукції* – розумової операції, що має на меті послідовне виявлення в невідомому явищі ознак класу вже відомих явищ з тим, щоб у разі їх достатньої кількості мислячий суб’єкт

мав підставу стверджувати, що явище, яке було досі невідомим, стало пізнаним. Істинність мислимого таким чином обґрунтовувалася *аналітично*. Доступність аналітичного обґрунтування пересічному розуму послужила для наступних поколінь європейців основою їх непохитної впевненості в тому, що для доведення істинності мислимого слід використовувати виключно розмірковування, оперуючи поняттями і даючи їм визначення, як прийнято говорити, “за формою”. Більше того, віра в універсальність такого доказу і понині прислуговує більшості дослідників за критерій його істинності, а аналітично обґрунтований висновок розглядається як зразок організації мислення [3; 34; 46; 79].

Не складно зрозуміти, що нічого принципово нового, що знаходиться за межами вже відомого, *аналітична логіка*, яка постає у ролі приймача силогістики, не дозволяє знайти, оскільки обмежує пізнання невідомого, зводячи його до виявлення в ньому суто ознак уже відомого. Водночас досягнення наукового і технічного прогресу – це свідчення того, що існують інші способи пізнання невідомого, які дозволяють об’єднати доступні сприйманню його ознаки, виходячи з позааналітичних міркувань, причому незважаючи на відсутність можливості їх ідентифікації з ознаками одного з відомих понять будь-якої теорії. Просувається таке пізнання, як уже зазначалося, інтуїтивно. Задля виявлення способів інтуїтивного просування пізнання, а також для виявлення особливостей психологічних знарядь, застосовуваних у межах кожного з них, нами пропонується замінити поняття “невідоме”, введеним А. В. Брушлинським поняттям “невідоме шукане” або “невідоме відшукуване” (рос. – “неизвестное искомое”) [21; 22]. Ця заміна дозволить виокремити в межах поняття “невідоме відшукуване” різні його підвиди, що відрізняються один від одного особливостями ведення “пошуку” невідомого і, відповідно, використанням у процесі цього “пошуку” різних психологічних знарядь мислення.

Для чіткого розмежування обставин, що визначають відмінність у способах ведення такого “пошукування”, нами розташовані підвиди поняття “невідоме шукане” в черговість, яка поступово ускладнює умови пошуку невідомого способом міркувань. На початку цієї черговості був розташований підвид вказаного пошукування, в межах якого такий спосіб є домінуючим, а у фіналі – підвид, у якому спосіб міркувань демонструє своє повне без-

силля. У результаті отримуємо трирівневу структуру:

а) невідоме шукане спочатку становить поняття теорії, яка організує мислення суб’єкта. Такому пошуку невідомого навчають шляхом постановки освітніх завдань, а сам пошук здійснюється дискурсивно, на фундаменті знання законів теорії, тому його знаряддями є формально-логічні судження та умовиводи, що задаються вимогами категорійної системи;

б) невідоме відшукуване лише умовно підводиться під поняттєве поле теорії на основі розглянутої структурної чи функціональної (в термінології В. О. Моляко [57; 58]) подібності між сукупністю його ознак і цим поняттям. Пошук такого невідомого уможливується шляхом дискурсивно-інтуїтивного міркування за аналогією, його знаряддями також є судження та умовиводи, а суб’єктами і предикатами – аналоги понять-оригіналів і властиві цим аналогам ознаки;

в) усвідомлене існування невідомого шуканого досягається лише за сукупністю емпіричних його проявів та очевидної неможливості підведення її під будь-яке поняття однієї з відомих теорій. Іншими словами, таке шукане принципово невідоме, тому його виявлення ведеться інтуїтивно.

Наблизитися до розуміння того, в чому полягають особливості способів ведення пошуку невідомого в межах кожного з його підвидів та обґрунтувати, чим визначається вибір використовуваних мисленням його знарядь, дозволить широко застосовувана у побуті приказка: “Якщо знаєш, що шукаєш, то навіщо це шукати, а якщо не знаєш – то, як це знайдеш?” Поставлені в ній питання наочно ілюструють існування відмінності в організації “пошуку” невідомого залежно від того, що мається на увазі під невідомим: об’єкт пошуку, або його спосіб. Зокрема, перша частина приказки самою постановкою питання “навіщо?” вказує на те, що невідоме насправді відомо ще до початку організації пошукування. Це – одне з понять теорії, що організує мислення. У навчальних завданнях таке невідоме чітко визначається як те, що потрібно знайти. Сама ж постановка питання виключає можливість виходу пошуку за межі категорійної парадигматики, зводячи його до рівня вправи з удосконалення вміння мислити теоретично. Участь у ньому свідомості характеризується знанням законів теорії та використанням логічних суджень і дедуктивних умовиводів як психологічних знарядь мислення, віра в уні-

версальність яких підкріплюється висновками, що підтверджують положення теорії. Натомість друга частина приказки самою постановкою питання “як?” указує на те, що в умовах крайньої невизначеності об’єкта пошуку (невідомого загалом) відшукуваним виступає вже не сам об’єкт, а спосіб організації його пошукування. Зрозуміло, що за цих обставин вести таке пошукування невідомого об’єкта методом дедукції неможливо. Це ставить мислення перед загадкою, коли треба віднайти як спосіб організації пошуку, так і психологічні знаряддя його реалізації. Уявлення про особливості здолання цих перепон пов’язуються, як правило, із внутрішньотеоретичними міркуваннями, провідну роль у яких відіграє особистісне Я-джерело.

Найбільш задовільне пояснення того, яким чином особистісне осереддя людини бере участь у переборенні цих загат, на нашу думку, можна отримати, слідуючи під час вивчення особливостей організації пошуку невідомого *принципу єдності свідомості і діяльності*, що, як відомо, вперше свого часу обґрунтований С. Л. Рубінштейном. Це дозволить підійти до розгляду об’єкта пошуку як до об’єкта розумової дії, а до способу організації самого пошукування як до способу розумової дії, або як до сукупності операцій з його реалізації. У результаті знання природи розумової дії, отримане завдяки зусиллям таких видатних представників діяльнісного підходу, як П. Я. Гальперін, А. В. Запорожець, О. М. Матюшкін, Н. Ф. Талізін та ін. [21, с. 140], дозволить не просто зафіксувати участь особистісного світу в способі розумової дії, але й уможливить чітке позначення його місця у структурі цього способу. Так, через те, що дія, так само як її спосіб, становить єдність її власних відображувального і виконавчого компонентів, неважко зрозуміти, що місце усвідомлення суб’єктом того, що і з якою метою він це робить, знаходиться у відображувальному складникові дії. Це врешті-решт відповідає фундаментальному положенню про відображення властивостей об’єкта дії у принципі дії.

Повертаючись до запропонованої нами відмінності у способах розумових дій, яка виявляється в крайніх умовах реалізації пошуку невідомого, висновуємо для нас очевидне: в умовах однієї крайності, коли об’єкт розумової дії є невідомим загалом, спосіб розумової дії вимагає операційного вдосконалення через задіяння особистісних ресурсів людини, а в умовах, коли шуканим є поняття

теорії, то в удосконаленні цього способу дії просто немає потреби. Зазначені крайності у способах розумових дій пояснюють збережене до цього часу мирне співіснування прийнятих у радянській психології двох протилежних поглядів на природу способу дії. Одна, яка виходить із визнання відображувально-регуляторної природи будь-якого психічного явища, розглядає дію як нерозривну єдність відображального і виконавчого компонентів, тоді як інша розглядає спосіб дії винятково як виконавчу частину дії, тобто як іншу, окрему його складову [21, с. 139]. За словами О. М. Леонтьєва, у цьому випадку розумова дія “безпосередньо” співвідноситься із зовнішніми умовами, які стали її витокami, і тому є “безсуб’єктною”, себто незалежною від проявів людської суб’єктивності. Інакше кажучи, способи дії “вже не містять у собі нічого, що йде від суб’єкта, від особистості. Вони відтворюють тільки співвідношення структури дій, що відповідають предметним відношенням...” [48, с. 21].

Пропоноване нами пояснення співіснування двох пошукових способів пізнання полягає в тому, що перший пояснює ситуацію активізації розумових дій, коли шуканим є загалом невідоме, а другий відповідає випадку, коли таке відшукуване становить поняття теорії. Індикатором усвідомлення обмеженості безсуб’єктного способу розумової дії є оприявлені під час аналітичного обґрунтування формальні суперечності, по-грецьки – *антиномії*. Найчастіше в ролі об’єктів уваги дослідників виступають антиномії, що виникають у результаті зіткнення понять теорії з фактами емпірії. Здебільшого вони виникають за другого підвиду пошукування, коли шукане невідоме лише умовно й підводиться під одне з понять будь-якої теорії. Називаються вони *епістемологічними*. Рідше зустрічаються чисто формальні антиномії: між поняттями різного рівня однієї теорії і тими поняттями, які перебувають в контрадикторному відношенні щодо однорівневих понять конкуруючих теорій.

Причина виникнення антиномій у межах самої теорії між поняттями різного рівня, незважаючи на те, що теорія побудована у чіткій відповідності до вимог формальної логіки, криється в недосконалості самої логіки, яка постає як певний спосіб організації окремих елементів її змісту, що входять до складу думки. Ця недосконалість породжується фундаментальною особливістю формальної логіки – підміною сукупностей подібних предметів

дійності класами тотожних понять – і виявляється в умовах тотального домінування категорійного мислення, котре спирається на аналітичне доведення положень теорії і використовує за психологічні знаряддя логічні операції судження та умовиводи. Як правило, такі антиномії виникають у випадках першого підвиду пошукування невідомого, коли шукане невідоме являє собою поняття теорії, що організує мислення суб'єкта пізнання. На можливість виникнення таких антиномій у процесі аналітичного обґрунтування істинності стверджуваного вказував ще Зенон Елейський [20; 39; 40]; вони були безвідмовною зброєю софістам, які дозволяли собі залишати в дурнях логічно міркуючих догматів; їх використовував у своїй завуальованій іронії Сократ; вони надавали особливого шарму інтелектуальним знахідкам Еразма Роттердамського [54]; їх класифікації приділяв велику увагу Кант [42; 43; 91]; вони до цього часу є свідченням геніальності Пушкінських епіграм.

Антиномії між однорівневими поняттями двох конкуруючих теорій виникають за умова пошуку невідомого загалом, тобто у ситуації третього підвиду пошукування, коли вся сукупність емпіричних проявів невідомого не піддається раціональному осмисленню, а різні її фрагменти, розглянуті окремо, можна умовно відносити до протилежних понять різних теорій. Виникнення таких антиномій зумовлено спочатку через те, що вихідні положення теорій приймаються як аксіоми, себто бездоказово, на віру.

Виникнення антиномій в описаних нами умовах монополії категорійного мислення (перший спосіб пошукування) служить сигналом, що вказує на обмеженість і недосконалість його знарядь, якими є розумові операції судження та умовиводу. Усвідомлення цієї обмеженості призводить до того, що за крайньої невизначеності об'єкта пошуку, коли він постає як цілком невідоме (третій спосіб пошукування), категорійне мислення як “безсуб'єктний” спосіб розумової дії втрачає право на монополію, а його знаряддя позбавляються можливості претендувати на винятковість та універсальність. У цьому разі спосіб розумової дії вимагає, як уже говорилося, вдосконалення, що реалізується шляхом відображення властивостей повно невідомого об'єкта дії у принципі дії за допомогою активізації операційної складової мислення. Виступаючи у ролі повноцінного учасника розумового процесу, ця складова обмежує монополію категорійного

мислення, зберігаючи за ним функцію складової інформаційного гатунку, що підлягає операційному переоформленню. Хотілося б зауважити, що захоплення таким переоформленням загрожує протилежними крайнощами – повним ігноруванням аналітичного обґрунтування, що також неприпустимо. Прояв цієї крайності має місце тоді, коли аналітичний логіці категорійної складової протистоїть розуміння невідомого, що оприявнюється у вигляді заснованої на гіркому досвіді аксіоми суспільної свідомості. Як наочний приклад такого прояву може бути розглянута Біблійна фраза: “Шлях, устелений добрими намірами, веде в пекло”. Категорійне мислення, у засновках якого перебувають правила аналітичної логіки міркувань, організовує її розуміння, фундоване на тому, що буквально кожному із черговості простих суджень властива доброякісність. Ці правила не допускають можливості корекції жодного із простих суджень, породженої міркуваннями, що виходять за межі суб'єктно-предикативних. Дозволимо собі нагадати, що просте судження являє собою розумову операцію, яка виконується за правилами формальної логіки. Воно має один суб'єкт **S** та один предикат **P**:

S є **P**, де:

S – намір;

P – притаманна йому властивість (доброякісність);

є – зв'язка.

Формальна логіка, вимогам якої підпорядкована категорійна складова мислення, виходить з того, що черговість реалізації всіх добрих намірів, безумовно, повинна привести до позитивного результату. Цього вимагають її правила, відповідно до яких кілька простих суджень можна об'єднувати у складне судження за умови, що в результаті цього об'єднання суб'єкт складного судження, як і його предикат, становитимуть єдине поняття. Іншими словами, прості судження про те, що кожний намір є добрим: **S1** є **P1**; **S2** є **P2**; **S3** є **P3** і т. ін., можна об'єднати у складне судження:

S є **P**,

якщо під **S** розуміти **S1**, або **S2**, або **S3** і т. д., а під **P** розуміти **P1**, або **P2**, або **P3** і т. ін.

Задля справедливості підкреслимо, що у випадках, коли інтуїція підказує, що існує якась перешкода до об'єднання суб'єктів чи предикатів простих суджень в одне поняття, формальна логіка, поєднуючи прості судження у складне, оцінює його як умовне [65]. Однак при домінуванні категорійної складової мис-

лення ці перешкоди здебільшого ігноруються і залишаються в логічному залишку (резидуї).

На відміну від категорійної складової мислення його операційна складова відображає вплив обставин, що перешкоджають реалізації намірів, проігнорованих формальною логікою, і зумовлюють переоцінку кожного з них на протилежну модальність. Урахування цих обставин, що складається в своєрідну логіку збігу обставин, не пройшло повз увагу філософів ще за часів Античності. Скажімо, було виявлено, що у процесі формування і формулювання складного судження між простими його інваріантами як складовими частинами виявляються також й інші зв'язки, ніж суб'єктно-предикативні. Саме існування цих зв'язків і визначало зазначені нами обставини, які, незважаючи на вимоги формальної логіки, перешкождали поєднанню простих суджень у складне. Найбільш успішною у плані розробки способу організації змісту мислимого, що враховує ці обставини, виглядала, конкуруюча з Аристотелем, так звана Мегарсько-стоїчна школа, заснована Евклідом [69; 70; 71; 81]. Створюваний нею підхід дозволяв урахувувати зв'язки між простими судженнями, що недоступні формальній логіці, тобто інші зв'язки, ніж суб'єктно-предикативні. Логіка мегарців приділяла їм особливу увагу. Доказом істинності складного судження у цій логіці була не операндність, себто не суб'єктно-предикативний зв'язок між складаючими його простими судженнями або операндами, як це має місце у силогістиці Аристотеля, а операторність (власивість), що відображає існування якогось іншого зв'язку, що існує між простими судженнями-операндами.

Повертаючись до наведеного нами прикладу, що ілюструє можливість негативних наслідків реалізації добрих намірів, окремо зауважимо, що операторність, породжувана різними комбінаціями операторів, відображає зовсім не мудрість у цілому, а лише ту її складову, яка закликає до обережності та застерігає від помилок, до яких може призвести фанатична віра в універсальність категорійного мислення. Справжня ж *мудрість* полягає в реалізації узагальнення більш високого рівня, що відображає єдність протидіючих одна одній крайностей в організації способу розумової дії, кожна з яких виходить з урахування різних зв'язків, передусім формально-логічних, що зумовлюють очікування раю, і зв'язків, що породжуються комбінаціями ситуативних опера-

торів, які зумовлюють потрапляння в пекло. Для досягнення єдності цих крайностей потрібно розв'язати дві суперечності: між взаємонесумісними конкретними способами розумових дій і між конкретним та абстрактним. Останнє протиріччя виникає через те, що, з одного боку, підйом на більш високий рівень узагальнення вимагає відволікання від різноматіття конкретики, з іншого – призводить до розриву зв'язку між узагальненням і конкретною даністю. Розв'язання цієї суперечності, що є умовою підйому мислення на більш високий ступінь узагальнення, уможливується завдяки врахуванню складної природи розумової операції абстрагування, котра характеризується протилежними крайностями свого прояву. Одна з цих крайностей – це абстрагування-відсікання менш загальних ознак зафіксованої конкретики. Інша крайність – це абстрагування-виявлення більш загальних ознак конкретності світу, тільки вже іншої – абстрактної, яка не має аналогів з уже відкинутою. У нашому випадку відрізненими є відповідно суб'єктно-предикативні ознаки операндності та існуючі між простими судженнями-операндами риси, а виявленими – перебуваючі за межами цих обох міркувань ознаки якогось конкретного прояву абстрактної свідомості.

У такий спосіб отримуємо своєрідний механізм підйому узагальнення на більш високий ступінь, що повно відповідає принципу "сходження від абстрактного до конкретного" у мисленні. Більше того, його пояснення сприяє розумінню самої суті *принципу теоретичного пізнання*, формулювання якого містить у собі суперечність, оскільки підйом, зазвичай, асоціюється зі сходженням від конкретного до абстрактного, а не навпаки. Вирішити вказану суперечність дозволяє знання все тієї ж складної природи абстрагування, однією з крайностей прояву якої є виявлення у процесі підйому мислення на більш високий рівень узагальнення принципово нової, власне абстрактної, конкретики.

Свідченням того, що узагальнення, отримане шляхом розв'язання суперечності, є узагальненням більш високого ступеня, тобто більш змістовним (за термінологією В. В. Давидова [36]), є його зміст, який стає доступним розумінню, заснованому на єдності його взаємонесумісних підстав. Ретельне вивчення діалогів Сократа дає підстави розглядати їх як переконливі ілюстрації реалізації таких узагальнень шляхом (способом) розв'язання

суперечностей. Так, у діалозі “Гіппій Великий” цим загальним виявилось таке явище свідомості, як “прекрасне”, в діалозі “Протагор” – “чеснота”, а в діалозі “Гіппій Менший” – “справедливість”. Вочевидь до реалізації подібних узагальнень привела Сократа ідея як психологічне знаряддя його мислення, що сформульована відповідно до структурних вимог антиномічного протистояння і призначена бути діяльним початком шляху пізнання, логіка якого підпорядковується вимогам діалогу між цими полярними протилежностями.

Нам видається, що цим вимогам відповідають розроблені ще в Античні часи такі психологічні знаряддя мислення, як: 1) “Апорія” (ускладнення), висвітлювана Аристотелем як вид антиномії; 2) “Тріада” як єдність тези, антитези і синтези, пропонована Юном з Хіос у V ст до н. е. і, власне, 3) “Ідея”, обстоювана Платоном як зв’язок між членами антиномії, як взаємозаперечні погляди на один і той же об’єкт [63; 69; 70].

У Новий час судження, істинність яких відповідає структурним вимогам операндності, що може бути обґрунтована дедуктивно, І. Кант називав аналітичними або пояснювальними. Він вважав, що такі судження не потребують свідомств досвіду, тобто є апріорними [42; 43]. Проте повз його увагу не могло пройти існування підтверджених досвідом емпіричних фактів, які унаслідок у явищі деякі властивості, незважаючи на те, що довести цю наявність не видається можливим. Прекрасно усвідомлюючи цей недолік аналітичних суджень, Кант підкреслював, що у процесі пізнання зв’язок між явищем і його властивістю може бути встановлений за допомогою іншої розумової операції, яку він називав *синтетичним судженням*. Такі судження поєднують явище з властивістю, формально йому не притаманною, і яка не може бути вилучена аналізуванням. Базою, яка визначає істинність цих суджень, є усвідомлення суб’єктом не формального, а природного зв’язку явища і властивості, існуючої у вигляді таких її проявів, як причина і наслідок, дія і протидія, перехід кількості у якість. Можна стверджувати, що істинність синтетичних суджень зумовлюється їх відповідністю функціональним вимогам операційності. Цікаво, що вітчизняна філософія, будучи озброєна знаннями положень гегелівської діалектики [32], знайшла у собі потугу відійти від різких звинувачень Канта в абсолютизації даних ним визначень аналі-

тичних і синтетичних суджень й оцінила значення його поглядів на природу мислення як спробу обґрунтування нової, власне діалектичної, логіки [5; 31; 41; 91]. Ця логіка передбачає ігнорування вихідних аксіом, постулатів, визначень і правил формулювання мислимого, пропонованих традиційною формальною логікою. Іншими словами, вона відмовляється від механічного виведення узагальнень шляхом використання суто формального аспекту аргументацій, а вдається до пояснення природного зв’язку між явищами та його ознаками, задіюючи судження, які відображають їх змістовну сторону.

Крім описаних випадків надання змісту мислимого тієї чи іншої форми, практика пізнання почасти рясніє випадками, коли існування природного зв’язку не вдається підвести ні під логіку операндності, ані під логіку операторності. Істинність мислимого тут, наслідуючи філософування стоїків, прийнято відносити до так званої пізнаваної чи пізної істинності. На значення реалізації мислення у формі такої істинності вказував Ляйбніц [44; 49; 55; 59; 64; 90], віддаючи належне “істинам факту” порівняно з “істинами розуму”; саме її мав на увазі Д. Юм, який звеличував “стан справ” над “відношенням ідей” [60].

На початку XIX століття Гегель створив нове вчення про пізнання, засноване на організації окремих елементів змісту мислимого, що об’єднує в собі протидіючі один одному істини шляхом синтетично осяжної їх єдності. Для цього він підпорядкував логіку формування та формулювання понять і суджень, *триступеневій схемі*: теза, яка заперечується антитезою і яка, своєю чергою, заперечується синтезою. Ця схема ілюструвала відкритий ним закон “заперечення заперечення”, відповідно до якого *синтез* складається з послідовності таких розумових актів: а) заперечення результату першого заперечення, б) збереження нескороминущого змісту в результатах першого і другого заперечень, в) часткове відновлення того, що знімалося першим запереченням, в) підйом на новий рівень розвитку [61, с. 247-250]. Як бачимо, головним у такому трактуванні Гегелем мислення було те, що синтез поєднує в собі деякі риси попередніх (полярних, супротивних) ступенів розвитку [32], що пояснює розуміння ідеї як суперечливої, вищої точки розвитку знання, котре переходить у свою протилежність. Нам видається, що ця триступенева схема просування

пізнання є наочною ілюстрацією того, яким чином здійснюється процес формування і формулювання ідеї як діяльнісного джерела пізнання. І справді, із самого початку має місце зіткнення двох взаємонесумісних “безсуб’єктних” способів розумових дій, що призводить до виникнення антиномії, де полярностями чи сторонами якої є:

1. ТЕЗА як певна черговість розумових операцій, які здійснюються відповідно до законів і правил формальної логіки:

Пт є Аа, де:

Пт – дифінієндум тези, або означене тезове поняття (рай), дифінієнс якого, або його визначуване тезове поняття, що має дві ознаки:

А – явна ознака визначеного поняття;

а – прихована ознака визначуваного тезового поняття, логічний залишок, резидум, від якого відволікається дифінієнс при визначенні дифінієндуму.

2. АНТИТЕЗА як певна черговість розумових операцій, здійснюваних за правилами формальної логіки, що призначена для заперечення тези:

Па є неАх, де:

Па – дифінієндум антитези, або означене антитезове поняття (пекло), дифінієнс якого, або визначуване антитезове поняття, також поєднує в собі дві ознаки:

неА – ознака визначуваного антитезового поняття (дифінієнса), утворена внаслідок переходу дифінієнса тезового поняття А в протилежність контрадикторного типу;

х – ознака ситуативних міркувань, що відображають позитивний зміст дифінієнса антитезового поняття, який протистоїть логіці тези **Пт**.

3. Формальне протиріччя ставить мислення перед необхідністю удосконалення способу подальшої розумової дії. У триступеневій гегелівській схемі це удосконалення завершується формулюванням СИНТЕЗИ – формально-логічної розумової операції, призначеної для об’єднання ТЕЗИ й АНТАТЕЗИ. СИНТЕЗА – це єдність синтезу і, так званого, *зняття*. Синтез формально-логічно поєднує в одному ключовому понятті синтезу дифінієнс тези **Аа** і дифінієнс антитези **неАх**. Під зняттям мається на увазі гегелівська операція “заперечення заперечення”, функціональне призначення якої полягає в усуненні формальних надлишків категорійного мислення, що виявляються, зокрема, у вигляді ігнорування (заперечення) антитезою прихованої ознаки тези **а** (логічного залишку). Зовні синтеза постає так:

Пс є ВАнеАхС, де:

Пс – дифінієндум синтези, або означене синтезове поняття (будь-що буває), дифінієнс якого поєднує у собі п’ять ознак:

В – прихована ознака визначуваного синтезового поняття, утворена внаслідок зняття заперечення з прихованої ознаки тезового поняття **а** (логічного залишку);

А – ознака визначуваного тезового поняття;

неА – ознака визначуваного антитезового поняття;

х – ознака наявності ситуативних міркувань, що фіксують позитивний зміст дифінієнса антитези;

с – ознака, яка нічого не виражає на рівні об’єктної логіки, але вказує на підйом мислення і водночас на більш високий рівень узагальнення.

Неважко помітити, що триступенева схема удосконалення методу розумової дії формується у процесі діалогу двох “безсуб’єктних” способів розумових дій, який визначає використання особистісного Я-джерела, що призводить до підйому мислення на більш високий рівень узагальнення. Саме цей діалог дозволяє виявляти зв’язки між цими протилежними способами розумових дій, які, з точки зору аналітичних підстав кожного з них, уявляються несуттєвими, безглуздими й навіть абсурдними.

Практика розвитку людського пізнання переконує, що у пошуках знарядь, що дозволяють мисленню підніматися у своїх узагальненнях шляхом розв’язання суперечності між способами організації пошукування невідомого, була розроблена більш досконала логіка – *математична*. Вона дозволила мисленню, не відмовляючись повністю від використання силогістичних умовиводів, поповнити арсенал власних знарядь символічними позначеннями і формулами й урешті-решт керуватися вдосконаленими логічними правилами фіксування понять. Вищим досягненням математичної логіки стало надання мисленню можливості використовувати так звані *метатеоретичні прийоми*. “Мета” (з грецької – після, за, позаду) означає, що це теоретичні прийоми, які досліджують структуру, методи і властивості певної попередньої теорії з метою встановлення меж царини її застосування, а також способів виведення нових понять і доведення істинності її тверджень. Застосування метатеоретичних прийомів називається в математиці консервативним розширенням теорії. Згідно з А. А. Ткаченком, останнє у системному його розгляді фактично являє собою організацію мислення на рівні, що функціонує за законами діалектичної логіки [81].

Раніше нами доведено, що використання діалектичної логіки як способу організації окремих елементів змісту мислення, що розвивається відповідно до принципу триєдності традиційної елементарної логіки, математичної

логіки і діалектичної логіки, уможливорює розвиток самого цього мислення суголосно методом “сходження від абстрактного до конкретного” [69; 70; 74; 75; 81]. Цей підхід відображає методологічні принципи пізнання природи, суспільства і мислення, головним з яких є принцип розвитку, а вирішальним в осмисленні сутності досліджуваного явища – принцип єдності і боротьби протилежностей [32].

Метод, який дозволяє сформулювати і сформулювати ідею шляхом одночасного прийняття до осмислення об’єкта деяких рис і сторін його старого бачення та ознак нового, більш змістовного його бачення, ще до Гегеля був розроблений Г. Фіхте [28; 29]. Останній не відокремлював мислення від діяльності особистості, тому критикував погляди Канта на провідну роль знеособлювальної категорійної систематизації мислення. Саме Фіхте вказував на участь у мисленні “особистісного джерела”, яке виявляється в діях відносно вдосконалення Я (свідомості людини), відкриває перед ним можливість збагачувати власну змістовність ознаками розвитку об’єкта осмислення. Це збагачення, відповідно до його поглядів, здійснюється шляхом прирівнювання і поєднання протилежностей як результуючий підсумок “набуття” (в термінології Фіхте) за “принципом засновку”. “Цей принцип дозволяє ототожнювати протилежності в одній ознаці **X**, він уможливорює розрізнити однакове... У випадку, коли ми прирівнюємо протилежності, **X** буде іменуватися засновком відношення; коли ж ми розрізняємо однакове, то **X** постає засновком відмінності” [28, с. 113]. Наочною ілюстрацією потреби наслідування цьому принципу при вдосконаленні способу розумової дії може бути розглянута вище біблійна мудрість, у якій така ознака “шляху”, як “будь-що буває” має відношення як до позитивного, так і до негативного його завершення.

Для теоретичного оформлення своєї концепції і свідомого її використання Фіхте розробив метод *тріадичних умовиводів*. Його суть становить затребувана практикою дискурсивна форма “ап’рорних синтетичних суджень”, реалізація яких здійснюється винятково завдяки інтуїтивно визнаній єдності тези, антитези і синтези. Фіхте виходить з переконаності в тому, що мислення невіддільне від діяльності особи, де синтеза – синтетична дія, тобто “дія, за допомогою якої протилежності урівнюються одна до одної..., пов’язуються разом [28, с. 113-114]. Він розглядав тезу, антитезу і син-

тезу як судження – тетичне, антитетичне і синтетичне, – з яких не аналітичним шляхом й формується тріадичний умовивід. Правила і закони виведення тріадичних умовиводів розроблені А. А. Ткаченком [81, с.124]. Формально досягнення цієї єдності вищеназваних суджень може бути відображено почерговою вже відомих нам формул: **Пт є Аа** (тетичне судження) – **Па є неАх** (антитетичне судження) – **Пс є ВАнеАхС** (синтетичне судження). Кожне з цих суджень категорично свідчить про наявність у цих суб’єктів ознак, виведених не аналітичним шляхом. У тезі – це **а**, в антитезі – їх дві, це **неА** і **х**, а в синтезі їх уже п’ять – це **В, А, неА, х, С**. Завдяки їх включенню кожне судження виступає елементом удосконалення тріадичного умовиводу як знаряддя мислення, що дозволяє відображати розвиток об’єкта осмислення у формі єдності його крайніх проявів. Вважаємо, що тріадичний умовивід доречно розглядати як триетапну розумову дію, яка вдосконалює менш досконалий спосіб розумового діяння, яким є формально-логічний умовивід. Саме це вдосконалення здійснюється, висловлюючись мовою А. В. Брушлинського, шляхом “виділення в регуляторному компоненті дії змісту, не зведеного до його орієнтувально-регуляторної основи” [21, с. 140]. Подібність між незведеністю виділеного в експериментах цього відомого психолога змісту до його орієнтувальної основи і незведеністю змісту тріадичного умовиводу до змісту формально-логічного умовиводу для нас очевидна.

З урахуванням сказаного підкреслимо, що мислення у процесі формування і формулювання ідеї бачиться нами як діалог двох взаємосуперечливих понять, які спираються на принцип детермінізму категорійної парадигматики, результатом якого є усвідомлення полярно протилежної сутності невідомого, що вимагає залучення операційних засобів мислення, котрі б дозволили йому розв’язувати формально-логічні суперечності. Це означає, що відповідно до вимог діалектичного підходу зіткнення двох категорійних складових мислення, які беруть свій початок з кантівського розуміння логіки науки як способу родовидової організації мислення, дозволяє у процесі повно невідомого пошуку лише сформулювати і сформулювати посилення, що являє собою формальне протиріччя. Для його з’ясування потрібне задіяння операційних засобів, що дають змогу не просто розглядати формальне протистояння двох логік як парадокс,

як ситуацію глухого кута, як нерозв'язну проблему, а як форму, що дозволяє побачити в ній перспективу побудови конструкції, яка формалізує логіку діалогу двох логік, або так звану *діалогіку*. Термін “діалогіка” і змістовне його наповнення запозичені нами з робіт В. С. Біблера [13; 14; 15], Г. Я. Буша [23], і Р. Й. Павіленіса [62], а формалізація сутнісного формату діалогіки до рівня теорії діалектико-логічного доказу пов'язується нами з іменами Ф. Кумпфа, З. Н. Оруджева [38; 47] і А. А. Ткаченка [81].

Діалогіка як своєрідна *логіка діалогу* двох думок, двох підходів, двох концепцій, докорінно відрізняється від тієї організації мислення, яка диктується формальною логікою. Вона оперує не формально-логічними, а діалектико-логічними поняттями, особливість яких полягає в тому, що суперечність між двома логіками, які виконують функції тези й антитези, розглядається як позитивно значуща. Діалогіка – це самобутня логіка діалогу, в якій наявність суперечності оцінюється не як показник неспроможності теорії, а як форма постановки проблеми, що уможливорює перетворення предмета теорії в об'єкт осмислення. Вона передбачає осмислення невідомого через оптику протиріччя між взаємозаперечними лінзами його розуміння. Використання *діалогіки як принципу організації мислення*, а тріадичного умовиводу – як психологічного знаряддя реалізації його органічної діалогічності, дозволило нам розглядати її як форму відображення суті невідомого. З урахуванням особливостей цієї логіки діалогу А. А. Ткаченко розробив принципово новий вид доказу – *діалектико-логічний* [81], теорія якого, на жаль, ще не отримала широкої популярності, незважаючи на те, що дозволила її автору знайти спосіб дискурсивного виведення сутності невідомого, використовуючи метод “сходження від абстрактного до конкретного” у мисленні. Ця теорія надала йому змогу переконливо проілюструвати, що інтуїтивна орієнтація на цей метод непримітно присутня і в силогістиці Аристотеля [2], і в трансцендентальній логіці Канта [42; 43], і в діалектиці Гегеля [32], і в економічній теорії Маркса [53]. У кожній з цих форм організації змісту мислимого результатом пізнання невідомого поставала його сутність, що розглядається діалектикою як категорія, що відображає єдність і взаємне виключення його протилежних сторін. Осягалась вона засобами внутрішньої форми мислення кожного з них, недоступними

свідомості. Для того щоб це осягнення стало доступним свідомості, кожен з авторів розробив свій спосіб вираження власної внутрішньої форми мислення за допомогою знарядь зовнішньої форми. Ці знаряддя неодмінно включали в себе операційні можливості формальної організації змісту мислення, максимально наближені до його діалогічної природи. Говорячи про цю природу мислення, варто уточнити, що мається на увазі не безрезультатний діалог, котрий не дає можливості мисленню вийти з формального глухого кута, у який воно потрапляє через протилежні тлумачення невідомого, що склалися завдяки наданню змісту мислимого взаємнесумісних зовнішніх форм. Розглядається взаємозбагачувальний діалог між зовнішньою формою мислення, обмеженою вимогами його категорійного структурування, і вільною від цих вимог його внутрішньою формою, яка розгортає пізнання шляхом використання власних операційних переваг. Під взаємозбагаченням нами розуміється вдосконалення обох форм мислення через канал їх взаємного впливу. Скажімо, внутрішня форма, яка не має змоги реалізуватися, окрім як за допомогою знарядь зовнішньої форми, збагачує зміст останньої прийомами організації контексту, що дозволяє вказувати на зв'язки більш значущі, ніж суб'єктно-предикативні. Зі свого боку, зовнішня форма сприяє вдосконаленню шляхів перетворення внутрішньої форми (у термінології М. І. Жинкіна [39; 40] і О. М. Соколова [80] – “згортання”), створенню граматичних і стилістичних конструкцій, які використовуються нею, розширюючи тим самим можливості внутрішньої форми відображати мислиме невербально.

Кожна з цих форм мислення, крім усього, також становить єдність протилежностей – абсолютної форми та форми відносної. *Абсолютною* форма мислення називається так через її незалежність, безумовність і безвідносність стосовно будь-яких умов існування буття, так само як і до особливостей моделювальних його теоретичних підходів. Вона може слугувати формальним матеріалом для вираження невідомого, перетворюючи його у відоме, спираючись лише на свої власні закони. *Відотною* іменується форма мислення, яка, на підставі інтуїтивного розгляду структурної чи функціональної аналогії між ознаками невідомого та характеристиками чогось відомого, організовує осмислення цього невідомого шляхом запозичення принципів перебігу осмислення відомого. При цьому оцінка мож-

ливості такого запозичення обґрунтовується як кількісно, так і якісно. Кількісна сторона такої оцінки здійснюється шляхом використання коефіцієнтів співвіднесення масштабів оригіналу та аналогу, якісна – виражається не-вербальними засобами зовнішньої форми й осягається опосередковано. Наприклад: “*За битого двох небитих дають*”. Очевидно, що функціональна аналогія осмислюється завдяки усвідомленню користі, яку здобувають з поразок, що призводить до зміни статусу “битого”. Це розуміння реалізується засобами внутрішньої форми і наявне у свідомості у згорнутому вигляді, не вимагаючи вербалізації.

Спостереження за особливостями діалогу між внутрішньою і зовнішньою формами мислення дозволили нам виділити почерговість із трьох різних за способом вираження внутрішньої форми засобами зовнішньої, розумових операцій, використовуваних самим потоком мислення у процесі формування і формулювання ідеї. Кожна з цих операцій – це явище діалогічної суті мислення на тому й тому етапі цього процесу [69; 70].

На першому етапі засновком судження про наявність ознаки невідомого предмета є передбачення подібності між цим предметом і якимсь відомим предметом, а способом вираження внутрішньої форми засобами зовнішньої – метафоризація мислимого. На другому таким засновком щодо судження про ненааявність цієї ж ознаки у невідомого предмета було передбачення відмінності між цим предметом і тим самим відомим предметом, а способом вираження внутрішньої форми – невербалізоване заперечення раніше передбаченої подібності, або іронізування над нею. На третьому, заключному етапі, засновком судження про наявність у невідомому предметі ознаки, що поєднує в собі схожість і відмінність його з відомим предметом, є усвідомлення невідомого предмета як діалектичної єдності його крайніх проявів. Отож, способом вираження внутрішньої форми мислення засобами зовнішньої форми тут постає надання одночасному розгляду схожості і відмінності *форми парадоксу* [69-78]. Окремо зауважимо, що вибір такого парадоксального за формою засновку судження здійснений відповідно до відкритого Г. Фіхте, і раніше згаданого нами “принципу засновку”, згідно з яким одна ознака дозволяє як урівнювати протилежності, так і знаходити відмінність в однакових даностях.

Кожна з цих розумових операцій, так само як і їх почерговість у цілому, наочно ілюст-

рують: а) психологічні механізми реалізації мисленням процесу вдосконалення способу розумової дії; б) умови, що дозволяють здійснювати це удосконалення, а також в) використовувани з метою його реалізації способи формулювання змісту мислимого. Так, процес реалізації зазначеного вдосконалення являє собою почерговість розв’язання суперечностей між тетичним, антитетичним і синтетичним судженнями, завдяки чому здійснюється категорійно неприпустиме злиття в єдину розумову дію суджень про притаманність предметам деяких ознак із судженнями, які заперечують цю притаманність, а після цього – із судженнями, котрі встановлюють характерність предметам ознак єдності визнаного і заперечуваного. Умовою реалізації цього згармонювання є діалоги – зовнішній, що організовує протистояння тез, і внутрішній, що знімає це протистояння шляхом актуалізації операційної складової мислення і використання у ролі її засобів, властивих кожному етапу, способів формулювання змісту мислимого. До цих методів належать доступні розумінню варіанти вираження змісту внутрішньої форми мислення засобами зовнішньої.

Завданням першого етапу процесу вдосконалення розумової дії є формування і формулювання ідеї метафорично, тобто на фундаменті розширення референційних меж старої зовнішньої форми для позначення того, що мається на увазі внутрішньою. Вирішальною умовою *метафоризації* мислимого постає наявність ознак подібності між невідомим і відомим, що дозволяє передавати зміст внутрішньої форми за допомогою аналогії. Метафоризація мислимого розглядається нами як розумова операція виявлення діалогічної суті мислення у вигляді демонстрації позитивного ставлення до пропонованої можливості втілення внутрішньої форми мислення засобами зовнішньої. Провідну роль в організації такого ставлення відіграє категорійна складова мислення [68; 69]. Спроби формувати і формулювати ідею у такий спосіб досить поширені в науковому пізнанні [1; 35] головно через легкість інтерпретації об’єкта осмислення. Однак, як впливає зі змісту наших робіт [68; 69; 70], будь-яка спроба формування і формулювання ідеї метафорично не несе в собі належної новизни, оскільки здійснюється винятково за аналогією з принципами і законами функціонування відомого. Якщо протидіючі зручному унаочненню елементи новизни в осмисленні об’єкта не зможуть протягом три-

валого часу відтіснити приховану в метафорі умовність означуваного, то пошук ознак “невідомого загалом” утратить свій сенс. Тут прикладом може послужити термін “механізм” мислення, наочність якого майже звела нанівець усвідомлення його умовності, що протягом багатьох років заважало і продовжує заважати психологічній громадськості повною мірою оцінити переваги запропонованого А. В. Брушлінським [21; 22] терміна “процес”.

Завданням другого етапу вдосконалення розумової дії є демонстрація критичного ставлення до можливостей старої зовнішньої форми передавати зміст внутрішньої форми через очевидну помилковість осмислення принципово невідомого за законами відомого. Наше розуміння призначення демонстрації невідповідності мислимого означуваному гранично зближує його з функцією, яка реалізується іронією. Говорячи іронічним зауваженням М. В. Ломоносова, ми “через те, що оповідаємо, протилежне розуміємо”. До слова, уявлення про іронію як про риторичний прийом, який використовував Сократ у полеміці із софістами [62], поступово перетворилося на гру, що дає перспективу гострослову відчувати насолоду від усвідомлення власної переваги, як це має місце в Еразма [54], а потім ця насолода знайшла відображення у світогляді німецьких романтиків [33]. На відміну від цих конотацій іронізування розглядається нами як розумова операція, що феноменально виявляє діалогічну суть мислення, хоча й у вигляді демонстрації негативного ставлення до запропонованої можливості втілення внутрішньої форми мислення засобами зовнішньої. Причому тут винятку не становлять навіть випадки, коли категорійна складова мислення ще дозволяє використовувати аналогізування (коли іронізування набуває рис карикатури), ставлення до нього, проте, залишається негативним. Особливість такої зміни ставлення полягає у якісно іншій, порівняно з метафоризацією, оцінці перспективи вираження внутрішньої форми засобами зовнішньої. Виражається воно невербально і, як будь-який продукт якісного перетворення, усвідомлюється опосередковано. Іронізування демонструє функціональні межі старої зовнішньої форми, з усією очевидністю позбавляючи перспективи усвідомлення повно невідомого у поняттях застарілого категорійного апарату [68; 69; 70; 71].

Завданням заключного етапу процесу вдосконалення способу розумової дії є форму-

вання і формулювання ідеї шляхом реалізації принципово нового способу вираження відносної внутрішньої форми мислення засобами зовнішньої. Новизна цього способу полягає в тому, що, поряд з можливістю екстеріоризації тієї частини власного змісту, яка піддається формальному обґрунтуванню засобами зовнішньої форми, мислення отримує канал одночасно екстеріоризувати і ту частину свого змісту, яка, будучи організованою засобами внутрішньої форми і перебуваючи в “згорнутому” стані, це обґрунтування спростовує. Результат такої екстеріоризації оформлюється як *парадокс*. Виступаючи у вигляді закінченого знакового матеріалу, парадокс вербально відображає невідоме по суті, а невербально ідею розв’язання суперечності шляхом реалізації вирішального переходу однієї протилежності в іншу. Екстеріоризація мислимого у формі парадоксу також розглядається нами як розумова операція, що становить явище діалогічної суті мислення, за парадоксальністю зовнішньої форми якого приховується дозволений засобами внутрішньої форми діалог між взаємонесумісними логіками організації змісту мислимого. Як історичне свідчення стійкості такого способу формування і формулювання ідеї можуть бути використані парадоксальні висловлювання, за якими, на противагу їх алогічності, закріпилася оцінка “мудрі”. До прикладу: *Summum jus – summa injuria* (Вища законність – вище беззаконня); *Tacet sed loquitur* (Мовчить, але говорить); *Nascentes morimur* (Народжуючись вмираємо); *Certum, quia impossibile est* (Правильно, бо це неможливо).

Немає сенсу апелювати до принципів діалогіки, щоб зрозуміти, що за кожним з цих парадоксальних висловлювань перебуває нескінченний діалог двох логік осмислення одного й того ж фрагмента дійсності. Одна з них – це логіка міркувань, тобто логіка віднесення його до розряду “відомого” на засадах інтуїтивно оцінюваної можливості підведення сукупності його ознак під одне з понять окремої загальноновизнаної теорії. Інша логіка – це логіка об’єктивації, себто логіка віднесення його до шерегу “невідомого в принципі” на засадах усе більш чіткого усвідомлення того, що існує цілий набір ознак цього фрагмента дійсності, котрі полярно протилежні ознакам, які дозволяють підводити його під поняття будь-якої більш-менш відомої теорії. Діалог цих двох логік повно відповідний з тим, як розумів його М. М. Бахтін [9; 10; 11; 12]: він розвивається відповідно до своєї власної

логіки, що відображає прагнення зрозуміти сутність об'єкта осмислення у процесі розв'язання діалектичного протиріччя.

Оформимо діалог цих двох логік відповідно до вимог методу тріадичних умовиводів, надавши змісту протидіючих між собою несумісних думок форми або тетичного, або антитетичного суджень, а їх єдності, тобто ідеї розв'язання суперечності шляхом реалізації сутнісного переходу однієї протилежності в іншу, – форми синтетичного судження. Структура останнього буде відзеркалювати протиріччя між тетичним і антитетичним судженнями, тоді як воно саме, інтегруючи у собі ці судження в діалектичну єдність, буде виконувати функцію основного поняття нового теоретичного підходу, яке в термінології Канта має назву його вихідної категорії, а в термінології Фіхте – його засади. Насамкінець оцінимо можливості використання самого тріадичного умовиводу як психологічного знаряддя мислення при формуванні і формулюванні ідеї.

Водночас зауважимо, що припущення про те, що саме тріадичний умовивід є психологічним знаряддям мислення, використання якого надає йому недоступну для силогізму можливість формування і формулювання ідеї пізнання явища принципово невідомого, виникло у нас завдяки детальному вивченню діалогів Сократа [63]. І далі спробуємо продемонструвати, що знаряддям просування пізнання у процесі реалізації кожного з цих діалогів постає саме тріадичний умовивід. Для цього виберемо як ілюстративний приклад один з діалогів Сократа (Гіппій Менший [63, с. 203-219]) і звернемося для виявлення використовуваних ним тріадичних умовиводів до тієї його частини, яка означена як “необхідність об'єктивного обґрунтування твердження” [Там само, с. 214-219].

Вочевидь як цей, так і всі відомі нам діалоги, Сократ первинно вів із самим собою, тобто актуалізував свій *внутрішній діалог*. Виступаючи у процесі його розгортання в ролі “Сократа, який задає питання” й таким чином здійснює організований, відповідно до принципів власного методу, пошук сутнісно невідомого. Його співрозмовниками, котрі дають свої варіанти відповідей, виступають три його іпостасі: *Сократ-логік*, мислення якого характеризується домінуванням категорійної складової і який формулює тетичне судження шляхом виведення формально-логічних понять; *Сократ-емпірик*, який, вступаючи в діалог із Сокра-

том-логіком, використовує операційні засоби мислення у спробі віднайти підґрунтя для формулювання антитетичного судження; і *Сократ-діалектик*, мислення якого повною мірою оприявлено участю категорійної та операційної складових, що дозволяє йому діяти як філософу-мудрецю, котрий розглядає формальне зіткнення тетичного й антитетичного суджень як підґрунтя для побудови всеосяжного мисленнєвого конструкту, що й уможливило осмислення невідомого засобами діалогіки.

Завдання Сократа-логіка полягало в забезпеченні істинності тетичного судження про притаманність об'єкту осмислення (тому, “хто більш гідний”) властивості “здійснювати проґреси добровільно”. Завдання Сократа-емпірика вимагало об'єктивності інших відношень між об'єктом осмислення і цією властивістю, що виходять за межі суб'єктно-предикативного (професійного) впливу й тому може прислужити підставою для формулювання антитетичного судження, яке спростовуватиме стверджуване в тетичному судженні. Цим підґрунтям були відношення названі геніальним філософом “добровільним лиходійством”. Завдання ж Сократа-діалектика полягало в формулюванні визначення синтетичного судження, яке розкривало б принцип організації людських взаємостосунків. Дотримуючись цього принципу, Сократ-діалектик повинен був зважати на обставини, на які гідна людина не могла не звернути уваги, але, незважаючи на це, жодною мірою не ризикувати своєю репутацією, здійснюючи це “добровільне лиходійство”. Зрозуміло, що цей принцип може бути реалізований лише у формі діалектико-логічного поняття.

Обстоюваний тут підхід дасть нам підставу доповнити існуюче на нинішньому етапі розвитку психології мислення визначення поняття “сократівського діалогу як методу пізнання у ритміці “питання – відповідь””. Це доповнення виходить з обов'язковості врахування спеціально організованих Сократом умов організації діалогу, які мають на меті стале просування пізнання. Зважаючи на ці обставини, подамо таке *визначення сократівського діалогу*: “Це – метод пізнання у стилі “запитання – відповідь”, який реалізується шляхом організації почерговості риторичних запитань, відповіді на які вимагають задіяння об'єкта осмислення в систему об'єктивного і суб'єктивного ставлення до нього, що передбачає одночасне його віднесення до взаємнесумісних формально-логічних понять, з тим щоб відкрилась мож-

ливість усвідомлення об'єкта осмислення в цілісності як єдності крайніх проявів його сутності". Відтак особливістю цього методу є поступове ускладнення об'єкта осмислення через його долученість в усе більш складну систему об'єктивних і суб'єктивних відношень з оточенням. Для цього перш за все потрібно дати відповідь на питання: "Хто з двох суб'єктів однієї професії, але різної кваліфікації, є більш гідним – той, хто добровільно завинив якимось учинком, котрий об'єктивно не передбачає моральних наслідків, або той, хто скоїв аналогічний учинок мимоволі?". Потім потрібно було дати відповідь на те ж питання, але осмислюючи як приклад вже інший випадок, коли професійна діяльність суб'єкта об'єктивно не виключала можливості моральних наслідків добровільного вчинення прогріху. І нарешті, контрольне запитання вимагало відповіді на те ж питання, коли за приклад, що підлягає осмисленню, на цей раз був запропонований випадок, коли професія суб'єктів, які здійснювали добровільні прогріхи, вимагала від них розв'язання суперечності, котре виникало при зіткненні бажаних професійно значущих наслідків з негативним суспільно вагомих їх резонансом як закономірним наслідком аморальності скоєного.

Для організації такого осмислення "Сократ, який ставить питання", вибирає за співрозмовника прояв (іпостась) Сократа-логіка, який, слідуючи усталеній звичці мислити категоріями, починає "пошук невідомого в принципі" звичним для нього шляхом – розширюючи референційні межі старих понять. Іншими словами, він, убачаючи аналогію між поняттями "гідний" і "кращий", осмислює добровільні прогріхи гідних, слідуючи законам прагнення до кращого. Вважаємо, що можливість підміни поняття "гідний" на поняття "кращий" Сократ-логік допускає на тій підставі, що гідні, безумовно, є кращими і тому добровільно здійснювані ними грішки це лише підтверджують.

Для того щоб аналогізування мало обґрунтований вигляд у сприйманні умовного опонента, себто Сократа-емпірика, за прикладів, що гарантовано підтверджують правоту Сократа-логіка, "Сократ, котрий ставить запитання" спеціально підібрав і подав у ролі об'єктів осмислення прогріхи, які добровільно здійснюються кращими представниками певного кола професій (бігун, борець, музикант), а також людьми, які навмисне імітують свої фізичні вади (голос, ноги, органи чуття) і які, через

те, що не несуть небезпеки для оточуючих, навряд чи можуть бути піддані оцінці з позиції моралі. Тому він і пропонує промовцеві під ім'ям Гіппій Сократу-логіку підмінити оцінку того, "хто гідний?", на історично більш давню оцінку – "хто кращий?". Аналогізування дозволяє здійснювати метафоризацію можливого, що являє собою один із проявів діалогічної суті мислення (переклад автора – О.Є. [63, с. 214-219]):

– СОКРАТ. Я гаряче бажаю, Гіппій, розглянути те, що було щойно сказано: хто достойніший – ті, хто здійснюють прогріхи добровільно, або ті, хто мимоволі? І я думаю, що цей розгляд найправильніше розпочинати так... Відповідай же: називаєш ти будь-якого бігуна хорошим?

– ГІППІЙ. Так, звичайно.

– СОКРАТ. Або ж поганим?

– ГІППІЙ. Так.

– СОКРАТ. Йотже, той, хто біжить повільно, біжить погано, а той, хто біжить швидко – добре?

– ГІППІЙ. Так.

Після цього вступу "Сократ, котрий задає питання", як нам видається, з метою досягнення більшої переконливості, починає вибірково "підкидати" Сократу-логіку риторичні запитання, відповіді на які, будучи поданими у формі простих "суджень про відношення", можуть слугували доводами суто на користь істинності тетичного судження. Нагадаємо, що особливістю останніх є те, що їх логічні суб'єкти порівнюються до прогріхів представників певних професій, а предикатами – ознаки їх взаємозв'язку, тобто те, який з них оцінюється краще.

Аргумент 1

– СОКРАТ. Так, кращим бігуном буде той, хто біжить повільно з умислом, або той, хто мимоволі?

– ГІППІЙ. Той, хто свідомо.

– СОКРАТ. Отже, хороший бігун робить цю погану і ганебну справу добровільно, а поганим – мимоволі?

– ГІППІЙ. Схоже, що так.

Формально **Пт1** є **A1**, де:

Пт1 – бігун, який здійснює погану і ганебну справу добровільно;

A1 – кращий.

Аргумент 2

– СОКРАТ. Отож, у боротьбі той, хто добровільно робить погану і ганебну справу, є кращим борцем, ніж той, хто це робить мимоволі?

– ГІППІЙ. Схоже, що так.

Формально **Пт2** є **A2**, де:

Пт2 – борець, який здійснює погану і ганебну справу добровільно;

A2 – кращий.

Аргумент 3

– СОКРАТ. А що ти скажеш стосовно голосу? Який голос ти назвеш кращим – той, який фальшивить

навмисне, або той, що мимоволі?

– ГПППІЙ. Навмисне.

Формально **Пт3** є **А3**, де:

Пт3 – голос, який фальшивить навмисне;

А3 – краший.

Аргумент 4

– СОКРАТ. Так, ти волів би мати ноги, які кульгають навмисне, або ж мимоволі?

– ГПППІЙ. Навмисне.

Формально **Пт4** є **А4**, де:

Пт4 – ноги, які кульгають навмисне;

А4 – краший.

Аргумент 5

– СОКРАТ. Які ж ти волів би мати і якими користуватися очима – тими, що навмисне жмуряться і косять, або ж тими, що мимоволі?

– ГПППІЙ. Тими, що навмисне.

Формально **Пт5** є **А5**, де:

Пт5 – очі, які жмуряться і косять навмисне;

А5 – краший.

Аргумент 6

– СОКРАТ. Отже, ти вважаєш крашим для себе добровільно скоєне зло, а не те, що робиться мимоволі?

– ГПППІЙ. Так, якщо це зло саме таке.

Формально **Пт6** є **А6**, де:

Пт6 – зло таке, що скоєне добровільно;

А6 – краше.

Аргумент 7

– СОКРАТ. Але хіба всі органи чуття – вуха, ніздрі, рот та інші – не підпорядковані одному і тому ж визначенню, яке говорить, що ті з них, котрі мимоволі коять зло, небажані, бо вони хибні, ті ж, хто скоюють його добровільно, бажані, бо вони добротні?

– ГПППІЙ. Мені здається, що це так.

Формально **Пт7** є **А7**, де:

Пт7 – органи чуття, досконалість яких сприяє добровільному скоєнню зла;

А7 – краший.

Аргумент-узагальнення.

В цьому останньому своєму доводі Сократ-логік найбільш наочно демонструє своє ставлення до порівнюваних об'єктів осмислення як до сліпих, бездушних особистостей й відтак як до сліпих знарядь, позбавлених почуття моральної відповідальності за “проступки, вчинені добровільно” і спрямованих у своїх зусиллях винятково на підвищення професійної кваліфікації. Фактично це не просто аргумент, а складне тетичне судження, яке поєднало у собі сім аргументів-суджень:

– СОКРАТ. Ну, а якими знаряддями краще діяти – тими, з допомогою яких добровільно діяти погано, або тими, які штовхають на погане мимоволі? До прикладу, яке кермо краще – те, яким доводиться погано правити мимоволі, або те, з допомогою якого неправильний напрямок обирається добровільно?

– ГПППІЙ. Те, за допомогою якого це робиться добровільно.

Формально **Пт** є **А**, де:

Пт – дифінієндум тези, або означуване тезове поняття, професіонали, котрі добровільно приховують свою високу кваліфікацію, дифінієнс якого визначає, що це приховування оцінюється як прогріх, який не передбачає виникнення почуття моральної відповідальності;

А – краший, якщо:

– під **Пт** розуміти – **Пт1**, або – **Пт2**, або – **Пт3**, або – **Пт4**, або – **Пт5**, або – **Пт6**, або – **Пт7**;

– під **А** розуміти **А1**, або **А2**, або **А3**, або **А4**, або **А5**, або **А6**, або **А7**.

Водночас мислення іншого співрозмовника – Сократа-емпірика – дозволяє припустити, що існують ще й професії (скажімо, стрілок), що не виключають можливості оцінки тих, хто ними володіє, як таких, що мають “душу”, тобто їх володарі постають уже не об'єктом, а суб'єктом осмислення, здатним оцінити наслідки власних провин, хоча ці їхні оцінки поки ще не є підставою засумніватися у потребі підвищувати свою професійну кваліфікацію таким сумнівним шляхом. Так, у з'ясуваному тезовому понятті **Пт** виявляється прихована частина, своєрідний логічний залишок (резидіум) **в**, від якого відволікається дифінієнс (визначуване тезове поняття) у процесі виокремлення головного. Цим логічним залишком і є саме проігнорована логікою потенційна можливість оцінки одухотвореним об'єктом осмислення наслідків власних прогріхів. Усвідомлення важливості проігнорованого призвело “Сократа, котрий ставить питання” до використання прикладу, в якому у ролі суб'єкта осмислення виступала людина, професійні дії якої все ж уможливають негативні наслідки.

Умовне судження-аргумент, що містить у собі сумнів:

– СОКРАТ. А в лікарській справі? Хіба душа, яка добровільно заподіює тілу зло, не більше знається на мистецтві лікування?

– ГПППІЙ. Так, більше.

В цьому випадку судження-аргумент має форму:

Пт є **Ав**, де:

Пт – дифінієндум тези, або означуване тезове поняття, професіонали, котрі добровільно приховують свою високу кваліфікацію, дифінієнс якого визначає, що це приховування оцінюється як гріх, який передбачає виникнення почуття моральної відповідальності;

А – краше;

в – резидіум, або безмовно продемонстрований сумнів у тому, що зло, добровільно завдане лікарем, може бути розглянуте, як ознака більш гідної душі. У випадку з професією лікаря логічний залишок указує на міркування моралі, котрі конфліктують із логікою зростання фахової майстерності будь-яким способом. Резидіум передбачає розуміння судження як іронії, до якої якщо спростовувального знаряддя завжди вдається Сократ.

Очевидність продемонстрованого спростування дозволила “Сократу, котрий ставить питання”, не тільки усвідомити умовність аналогії між прагненням стати кращим і домаганням стати гідним, а й побачити проблему, що прихована за цими націленнями, яка полягає в тому, що існують випадки, коли, прагнучи стати кращим, можна втратити право вважатися гідним. Бажання розв’язати цю проблему змусило “Сократа, котрий ставить питання” відмовитися від ролі Сократа-емпірика, схильного беспредикативно іронізувати, і повернутись на позиції Сократа-логіка, але вже логіка-моралізатора, котрий відмовляє суб’єкту високої професійної кваліфікації, який здійснив “прогріх добровільно”, у притаманній йому властивості “гідність”. Для демонстрації цієї відмови був підібраний приклад, у якому сам Сократ-емпірик змушений стати на місце людини, для якої моральна сторона “прогріху, вчиненого добровільно” має вирішальне значення. Ця зміна місця поставила його самого, а не будь-кого іншого, в умови залежності від думки навколишніх.

Антитетичне судження:

– СОКРАТ. Що ж, а власну душу хіба не бажали б ми мати найкращу?

– ГІППІЙ. Так.

– СОКРАТ. Й відтак краще буде, якщо вона добровільно чинитиме зло і грішитиме, а не мимоволі?

– ГІППІЙ. Однак дивно б це було, Сократ, якби добровільні лиходії виявилися кращими людьми, ніж мимовільні.

Незважаючи на очевидну обґрунтованість заперечення. Сократ-логік, проте, робить відчайдушну спробу врятувати тезу:

– СОКРАТ. Але це впливає зі сказаного.

Тим не менш, це не переконує Гіппія (Сократа-логіка моралізатора), який безумовно відає перевагу логіці моралізування.

– ГІППІЙ. По-моєму, це не так.

Тут антитетичне судження може бути виражено формулою:

Па є **неАх**, де:

Па – дифінієндум антитези, або означуване антитезове поняття, професіонали, котрі добровільно приховують свою високу кваліфікацію, дифінієнс якого, тобто визначаюче антитезове поняття, поєднує у собі дві ознаки:

неА – ознаку, яка утворена в результаті переходу дифінієнса тезового поняття **А** у протилежність контрадикторного типу;

х – ознаку ситуативних міркувань, що відображає остаточно сформований позитивний зміст антитезового судження про те, що добровільно скоєне зло є лиходійство і не може бути розглянуто, як ознака гідної душі.

Протистояння двох логік у глухому куті вимагає розв’язання суперечності, яка виникла між ними, і це змушує “Сократа, котрий ставить питання”, піднятися до своєї іпостасі Сократа-діалектика, який за визначенням повинен виступати з ідеєю згармонування двох взаємоне прийнятних суджень в єдиному понятті, здатному одночасно відображати як ознаки подібності між різними розуміннями того, кого можна вважати людиною гідною, так і ознаки відмінності між цими полярними поглядами. Для цього поняття “гідності”, виходячи зі змісту ідеї, повинно бути діалектико-логічним, тобто здатним формально відображати взаємозаперечні риси-якості такої властивості людини, як гідність, охоплюючи її крайні формовияви. Таким поняттям, у межах якого особа може дозволити собі чинити проґрехи, зберігаючи за собою право вважатись людиною гідною, Сократ-діалектик обрав *справедливість*.

– СОКРАТ. Відповідай же мені знову: справедливості чи не є якась здатність, або знання, або те й інше разом? Адже необхідно, щоб вона була чимось таким?

– ГІППІЙ. Так.

– СОКРАТ. Але ж якщо справедливість – це здатність душі, то більш здатна душа буде і більш справедливою: така душа, шановний, виявилася у нас більш гідною.

– ГІППІЙ. Так, виявилася.

– СОКРАТ. Ну, а якщо справедливість є знання? Хіба мудріша душа – не більш справедлива, а більш неосвічена – не менше справедлива?

– ГІППІЙ. Це так.

– СОКРАТ. Ну, а якщо справедливість і те, й інше? Хіба не так, що, володіючи і знанням і здатністю, душа буває більш справедливою, неосвічена ж душа – менш? Адже це ж неминуче.

– ГІППІЙ. Так, очевидно.

Як неважко побачити, “Сократ, котрий ставить питання”, погодився із сужденням Сократа-логіка про те, що “душа, яка володіє знанням і здатністю, буває більш справедливою”. Саме тому він не зміг розв’язати суперечності між прагненнями стати кращим і залишитися при цьому гідним, оскільки, мислячи як і Сократ-логік, користувався цим поняттям, розуміючи його однозначно, як так звану “соціальну справедливість”. Зазначимо, що соціальна справедливість є найважливішим принципом організації людських відносин, відповідно до яких забезпечуються права трударів не тільки на вибір професії, а й на привласнення ними продуктів своєї праці. Виходячи з такого розуміння справедливості, зазначена суперечність залишилась нерозв’язаною, тому що згідно із принципом соціальної справедливості у людини, яка обрала професію лікаря, так само, як і в усіх працюючих, існує

право на привласнення продуктів своєї праці. Усвідомивши це, “Сократ, котрий ставить питання”, зробив відчайдушну спробу розв’язати вказану суперечність, взявши до відома те, що правила реалізації названого принципу повинні охоплювати також і міркування моралі. Це дозволило б йому підійти до осмислення причини виникнення окресленої полярності, вийшовши за межі розуміння принципу соціальної справедливості в колишньому його трактуванні, тобто врахувати моральну оцінку людиною добровільно скоєних нею прогріхів.

У будь-якому разі моральна оцінка відображає зіткнення двох бажань – зберегти за собою законне право на присвоєння продукту власної праці, що справедливо для лікарів як трудівників, і водночас не застосовувати свої професійні здібності повною мірою, нехтуючи тим, що в рамках прийнятого трактування принципу соціальної справедливості, це бажання оцінюється як навмисно вчинений прогріх, не властивий гідної людини. Реалізуючи цю відчайдушну спробу, “Сократ, котрий ставить питання”, розширив референційні кордони поняття “справедливість”, завдяки чому ототожнив поняття “здібна душа” і “гідна душа” й у такий спосіб підмінив одне поняття іншим, використавши для розв’язання суперечності судження, у яких “гідній душі” приписувалася притаманність рис-ознак “здатної душі” здійснювати як прекрасне, так і ганебне. Але це не дало йому бажаного результату і, за звичкою, йому залишилося лише іронізувати над висновком Сократа-логіка про те, що “гідна душа” спроможна чинити ганебну несправедливість.

– СОКРАТ. Отже, більш здатна і гідна душа, коли вона виправить несправедливість, виправить її добровільно, а негідна душа – мимоволі?

– ГІППІЙ. Це очевидно.

– СОКРАТ. Відтак Гіппій, той, хто добровільно згрішить і виправить ганебну несправедливість – якщо тільки така людина існує, – буде ні ким іншим, як людиною гідною.

На хибність такої спроби йому категорично вказав Сократ-логік моралізатор:

– ГІППІЙ. Важко мені, Сократ, погодитися з тобою в цьому.

Легко побачити, що у своєму намаганні розв’язати вказану суперечність “Сократ, котрий ставить питання”, впритул наблизився до рівня мислення Сократа-діалектика, хоча і не зміг сформулювати і сформулювати ідею здолання цієї суперечності:

– СОКРАТ. Так, я і сам із собою тут не згоден, Гіппій, але все ж це з необхідністю впливає з нашого

міркування. Однак, як я говорив раніше, я блукаю у цьому питанні навколо і ніколи не маю однакової думки щодо цього.

Автор даної роботи взяв на себе сміливість запропонувати ідею організації способів розв’язання цієї суперечності, керуючись принципом її формування і формулювання, узasadненим ще Аристотелем, котрий виокремив у справедливості два полюси – урівнювальну та розподільну. Перша передбачала розподілення достатку незалежно від гідності окремих осіб, друга брала до уваги внесок певної особи у створення цього достатку [20]. Для реалізації вказаної ідеї для нас вельми важливою була робота В. В. Рибалки, у якій досліджуються поняття “честі” і “гідності” [67]. Суть нашої пропозиції полягала в тому, що для розв’язання цієї суперечності слід відійти від оцінки поняття “гідність”, що базується на принципі рівності всіх людей у моральному відношенні [67] і перейти до диференційованого її оцінювання, яке враховує масштаб проблем, усвідомлення і здолання яких вимагає від конкретної особи виняткових зусиль і сміливості. Це примушує її, головню заради пошуку способів адекватного розв’язання цих проблем, ризикувати втратою доброго імені й репутації гідної в усіх вимірах суспільного життя людини, звісно, на відміну іншої, яка не бачить проблем, адже живе лише заради задоволення індивідуальних потреб. Таке позиціонування дозволило б “Сократу, котрий ставить питання”, при оцінці причини “добровільного скоєння прогріху” враховувати ще й перебіг усвідомлення як особистістю, так і соціумом умов, за яких ризик втрати репутації гідної зводиться до мінімуму, або повністю унеможливується. В аксіологічному аспекті гідність людини як особистості найкраще розглядати не як формально-логічне, а як діалектико-логічне поняття, форма якого може бути подана у вигляді парадоксу, народженого зіткненням протилежного ставлення до оцінки самої гідності, а зміст буде свідчити про те, що вона оцінюватиметься як єдність її крайніх проявів. Загалом як синтетичне, діалектико-логічне поняття гідність може бути оформлена так:

Пс є ВАнеАхС, де:

Пс – дифінієндум синтези, або означуване синтетичне поняття, дифінієнс якого становить визначуване загальне поняття, що охоплює п’ять ознак:

В – приховану ознаку синтетичного поняття, утворену в результаті зняття заперечення з логічного залишку тетичного судження **в**, що приховано відображав ознаки гідної людини;

А – ознаку визначуваного тезового поняття (краще);

неА – ознаку визначуваного антитезового поняття

(не краще), утворену в результаті переходу дифінієнса тезового поняття А у протилежність контрадикторного типу;

х – ознаку наявності ситуативних міркувань (не краще), які відображають позитивний зміст дифінієнса антитези;

с – ознаку, яка відноситься до діалогіки, що означає підйом мислення на більш високий рівень узагальнення.

Цим узагальнювальним поняттям, яке вживається мислителем як знаряддя і яке забезпечує підйом мислення на більш високий функціональний ступінь, Сократ-діалектик зміг би обрати діалектико-логічне поняття “справедливість”.

ВИСНОВКИ І ПОДАЛЬШІ ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. До потреби парадоксального обґрунтування змісту мислимого вперше прийшов християнський богослов і письменник Квінт Септимій Флоренс Тертуліан, котрий жив у Карфагені з 160 по 220 р. н. е. У полеміці проти абстрактного теоретичного розуму він наголошував на важливості “органічного” практичного розуму, протилежного теоретичному. Однак причину цієї протилежності він не пояснював. Підказку того, що може бути протилежною підставою для осмислення невідомого, позбавленого конкретики і фактично абстрактного, ідеального, можна знайти в Аристотеля: це – *самообґрунтування* [2]. Однак для того щоб зрозуміти, що самообґрунтування реалізується особою шляхом виключення власного мислення з логіки теоретичних міркувань, потрібні були зусилля геніїв. І якщо Аристотель тільки виокремив це уявлення (“пізнавальне Я”) від прагнення долучитися до загального Логосу, а Тома Аквінський і Нікола Кузанський переорієнтували його на пізнання реальності, то зусиллями Спінози, Гегеля і Канта воно сформулювалося як жорстке протиставлення Логосу [17] і націлило мислення на парадокс.

2. Дослідникові, вихованому на обов’язковості логічного обґрунтування мислимого, слід пам’ятати, що таким чином осмислюється тільки щось конкретне, тоді як абстрактне функціонує на засновках іншої логіки – діалогізуючої з предикативною логікою його свідомих міркувань. Існування цієї іншої логіки задає сам мислячий суб’єкт, неусвідомлено “виштовхуючи” у її форматі зі своїх міркувань об’єкт власного ж осмислення. Це “виштовхування” є не що інше, як побудова обґрунтування власного розуміння об’єкта

пізнання своїми засобами, або простіше – самообґрунтування.

3. Головне, що при створенні теорії, заснованої на новій ідеї, відповідно до методу “сходження від абстрактного до конкретного”, вихідна (за Кантом) чи засаднича (за Фіхте) її категорія має бути осмислена тільки шляхом самообґрунтування, тобто за допомогою діалогу двох взаємнесумісних і взаємоаргументованих логік свого існування і розвитку. Спосіб реалізації такої логіки дозволяє приєднатися до розуміння логіки діалогу як логіки доведення до парадоксу (див. [41; 47]).

4. Пропонований нами знаковий інструмент формування і формулювання ідеї повно втілює діалогічну природу мислення, що для психологічної науки означає його постійну відкритість для осмислення розрізнених фактів емпірії. Поглиблене ж розуміння психологічної органічності такої відкритості пов’язується нами із потребою введення в категорійний апарат подальших досліджень певного ідеального продукту розумових зусиль, що ставить вимогу до суб’єкта, який перебуває в умовах невизначеності, діяти в напрямку перетворення невідомого у відоме. Наше уявлення про такий ідеальний продукт відповідає поняттю “задача”, яке вказує не просто на пасивну констатацію того, що відомо і що невідомо, а дає визначення того, що дано й одночасно формулює вимогу до того, що потрібно віднайти.

5. Одним із перших кроків, який слід зробити за умови широкого вжитку поняття “задача”, має бути запропоноване нами уявне розрізнення поняття “невідоме” на низку похідних понять: а) “невідоме шукане, що як поняття теорії організує мислення суб’єкта”; б) “невідоме шукане, яке можна лише умовно підвести під поняття теорії на підґрунті поміченої структурної чи функціональної подібності між сукупністю його ознак і цим поняттям”; в) “невідоме відшукуване, усвідомлення наявності якого підтверджується тільки завдяки безперечному існуванню якоїсь сукупності емпіричних його проявів та очевидною неможливістю підведення її ні під яке поняття жодної із відомих теорій”; іншими словами, “відшукуване, принципово невідоме”.

6. Досягнення поглибленого розуміння сутнісної сфери мислення шляхом задіяння категорійного апарату філософсько-психологічного дискурсу поняття “задача” бачиться нами у створенні *діалектичної теорії задач* в контексті проблемно-ситуативного характеру пізнання. У вітчизняній психології ХХ століття

мислення досліджувалося за допомогою так званих проблемних ситуацій як його об'єктивних стимулів, що велися в межах філософсько-психологічної концепції С. Л. Рубінштейна [66]. Так, один з наступників названої наукової школи О. М. Матюшкін [21] конкретизував визначення проблемної ситуації як комплексу умов виникнення мислення, що є джерелом його розвитку і функціонування. Віддаючи данину значенню цієї концепції, А. В. Фурман [82-89] вказав на її суттєвий недолік, що полягає в ігноруванні фундаментального положення С. Л. Рубінштейна стосовно діалогічної буттєвості мислення.

7. З метою зліквідування вказаного недоліку цей український науковець розвів зміст та обсяг чотирьох понять: “проблемна ситуація як джерело мислення”, “внутрішня проблемна ситуація”, “навчальна проблемна ситуація” і “проблемно-діалогічна ситуація”, обравши об'єктом власних пізнавальних зусиль площину *проблемно-діалогічної реальності*. Це надало йому можливості дослідити динаміку формування та розв'язання проблемних ситуацій як процесу функціонування та розвитку зовнішнього і внутрішнього діалогу й, власне, *проблемного діалогу* [86; 87]. Створена А. В. Фурманом на цій основі психолого-дидактична теорія навчальних проблемних ситуацій [84; 88; 89] виявила більш широкі психодидактичні ресурси розвитку мислення, спираючись на її закономірності циклічного уреальнення цих ситуацій та систему нововведених категорій, а також використовуючи як психологічне знаряддя винайдений понятійний апарат (уявлення про джерела, складові, форми, параметри і провідні характеристики проблемності), авторські теоретичні і методологічні моделі, мислєсхеми та логіко-змістові таблиці.

8. Обстоювана нами теорія (діалогіка) формотворення ідеї як засобу мислення є розширеною версією теоретичної концепції Г. О. Балла [8], що збагачена полярними до її аксіоматичних засад тематизмами, котрі поєднують у собі принципи і правила розв'язання творчих задач і проблем. При цьому об'єктом такої діалектичної теорії є процес мислення, що розвивається як взаємозбагачувальний діалог між теоретичним та емпіричним способами вирішення завдань, інструментом реалізації якого будуть тріадичні умовиводи, а метою – пошук способів постановки проблемних задач, які вимагають відшукати сутнісно невідоме, котре являє собою складний взаємовплив “пошуку невідомого об'єкта” і “пошуку

невідомого способу його віднаходження”. Вочевидь особливість постановки цих задач буде полягати в обов'язковості їх переформулювання, опосередкованої взаємною дією між цими пошуковими стратегіями тези, анти тези і синтези. При цьому ця взаємодія не може бути однозначно віднесена до явища обопільного внесення перешкод (інтерференції). Головне, до чого вона призводить, – це протилежна інтерпретація попередньої розумової дії, котра використовується мисленням як підказка, що зумовлює переформулювання задачі й уможливорює перспективу здійснення дискурсивного виведення з “невідомого загалом” того, що у процесі мислення буде визначено як “шукане”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Арбиб М. Метафорический мозг. Москва, 1976. 295 с.
2. Аристотель. Аналитики первая и вторая. Москва: ГИПЛ, 1952. 417 с.
3. Асмус В.Ф. Логика. Москва, 1947. 208 с.
4. Асмус В.Ф. Декарт. Москва, 1956. 372 с.
5. Асмус В.Ф. Проблема интуиции в философии и математике. Москва, 1965. 311 с.
6. Асмус В.Ф. Иммануил Кант. Москва, 1973. 534 с.
7. Асмус В.Ф. Платон. Москва, 1975. 223 с.
8. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. Москва, 1990. 183 с.
9. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования ранних лет. Москва, 1975. 502 с.
10. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1972. 470 с.
11. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва, 1990. 541 с.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1986. 444 с.
13. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. Москва, 1990. 462 с.
14. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. Москва, 1991. 413 с.
15. Библер В.С. Самостояние человека. Кемерово, 1993. 96 с.
16. Блек М. Метафора. Теория метафоры. Москва, 1990. С. 153–172.
17. Богомолов А.С. Критика субъективно-идеалистической философии Д.Беркли: лекция. Москва. Изд. МГУ, 1959. Т.3.
18. Богомолов А.С. Диалектический логос. Москва, 1982.
19. Бочаров В.А. Аристотель и традиционная логика: Анализ силлогистических теорий. Москва, 1984. 137 с.
20. Брокгаузъ-Ефронъ. Библиотека самообразования. *Философский словарь*. Санкт-Петербургъ, 1911. 284 с.

21. Брушлинский А.В Мышление и прогнозирование. Москва, 1979. 230 с.
22. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. Москва, 1982. 286 с.
23. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Рига, 1985. 318 с.
24. Васильева М.Ю. Кант и Беркли: Сходство или различие. *Кантовский сборник*. 2009. № 1. С.30-39.
25. Вундт В. Введение в психологию. Москва, 2007. 168 с.
26. Вундт В. Введение в философию. Москва: Канон+РОИ “Реабилитация”, 2011. 432 с.
27. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр.соч. в 6т. Москва: Педагогика, 1992. Т. 2. 530 с.
28. Гайденко П.П. Г.Фихте. История диалектики: Немецкая классическая философия. Москва, 1978. 280 с.
29. Гайденко П.П. Философия Фихте и современность. Москва, 1979. 288 с.
30. Гайденко П.П. Декарт. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983. С. 142-144.
31. Грязнов А.Ф. Кантовская оценка идеализма. *Историко-философский ежегодник*. Москва, 1987. С. 93-106.
32. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Москва, 1970-1972. Т. 1 501 с. Т. 2. 248 с. Т. 3. 374 с.
33. Гейне Г. Стихотворения. Поэмы. *Собрание соч.* в 6 т. Москва, 1982. Т. 2. 526 с.
34. Гетманова А.Д. Логика. Москва, 1986. 224 с.
35. Гусев С.С. Наука и метафора. Ленинград, 1984. 150 с.
36. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психол. проблемы построения учебных предметов). Москва, 1972. 423 с.
37. Декарт Р. Избранные произведения. Москва-Ленинград, 1950. 712 с.
38. Диалектическая логика / под ред. З.М. Оруджева, А.П. Шептулина. Москва, 1986. 298 с.
39. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва, 1958. 312 с.
40. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*. 1954. № 6. С. 26-39.
41. Ильенков И.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. Москва, 1984. 320 с.
42. Кант И. Критика способности суждения. *Сочинения* в 6 т. Москва, 1963-1966. Т. 5. 420 с.
43. Кант И. Критика чистого разума. *Сочинения* в 6 т. Москва, 1963-1966. Т. 3. 779 с.
44. Калужин Л., Погребысский И., Грязнов Б. Лейбниц. Формальная логика. *Философская энциклопедия*. Т. 3. С. 52-59.
45. Кениг Э. В. Вундт. Его философия и психология. Санкт-Петербург, 1902 (2012). 202 с.
46. Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. Москва, 1987. 242 с.
47. Кумпф Ф., Оруджев З. Диалектическая логика: Основные принципы и проблемы. Москва, 1979. 287 с.
48. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва, 1972. 573 с.
49. Лейбниц Г.В. Сочинения в 4 т. Москва, 1982-1989. Т. 1-4.
50. Лосев А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона. Платон. *Собрание сочинений* в 4 т. Москва, 1990. Т. 1. С. 3-63.
51. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. *Сочинения* в 3 т. Москва, 1973. Т. 2.
52. Ляткер Я.А. Декарт. Москва, 1975. 198 с.
53. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. Москва, 1988. Т. 1. Кн. 1. Процесс производства капитала. 522 с.
54. Маркиш С.П. Знакомство с Эразмом из Роттердама. Москва, 1971. 415 с.
55. Майоров Г.Г. Лейбниц. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983. С. 304-305.
56. Матвиевская Г.П. Рене Декарт. Москва, 1976. 272 с.
57. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. Киев, 1970. 46 с.
58. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. Москва, 1983. 134 с.
59. Нарский И. С. Готфрид Лейбниц. Москва, 1972. 239 с.
60. Нарский И.С. Давид Юм. Москва, 1973. 180 с.
61. Нарский И.С. Г.В.Ф. Гегель. *История диалектики: немецкая классическая философия*. Москва, 1978.
62. Павленис Р.Й. Проблемы смысла. Москва, 1983. 123 с.
63. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Москва, 1990. Т. 1. 860 с.
64. Панфилов В.А. Философия математики Лейбница. Дніпропетровськ. ДНУ. 2004. 151 с.
65. Попов П.С. Суждение. Москва: Изд. МГУ, 1957. 48 с.
66. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. Москва, 1958. 146 с.
67. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности. Одесса, 2010. 412 с.
68. Сайко Э.В. Мышление, мысль, смысл в структуре базовых оснований системной целостности – Человек. *Мир психологии*. 2014. №1 (77). С. 3-15.
69. Самойлов А.Е. Теоретические проблемы логико-психологического анализа мышления: монография. Запорожье, 1997. 167 с.
70. Самойлов А.Е. Психология парадоксального мышления или прогностический диалог теории с эмпирией: монография. Днепрпетровськ, 2007. 185 с.
71. Самойлов О.Є. Психологічний смисл іронізування в процесі спілкування. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Мат-ли четвертих Костюковських читань. Київ, 1996. Т. 3. С. 57-63.
72. Самойлов А.Е. Диалогичность как сущность процесса мышления. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. Київ-Запоріжжя, 2000. С. 46-50.
73. Самойлов А.Е. Логический вывод и достоверный прогноз. Особенности формирования и формулирования. *Вісник ХГУ*. 2002. № 550. С. 201-208.
74. Самойлов О.Є. Діалогіка трансцендентального прогнозу. *Психологія і суспільство*. 2006. № 2. С. 93-110.
75. Самойлов А.Е. Интуитивный диалектико-логический прогноз формы и функции понятий психологии мышления. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. №12. С.1-7.
76. Самойлов А.Е. Психология мышления как эмпирическая наука. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 1. С. 2-9.

77. Самоїлов О.Є. Психологічний зміст бойової підготовки у контексті діалогу двох логік. *Психологія і суспільство*. 2008. № 4. С. 122-126.

78. Самоїлов О.Є. Зміст та форма постановки теоретичної проблеми. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 31-36.

79. Свинцов В.Н. Логика. Москва, 1987. 287 с.

80. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. Москва, 2007. 256 с.

81. Ткаченко А.А. Теория диалектико-логического доказательства. Запорожье, 1993. 227 с.

82. Фурман А.В. Актуальні питання методології проблемного навчання. *Педагогіка*. Київ: Рад. школа, 1992. Вип. 31. С. 3-14.

83. Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся. *Вопросы психологии*. 1985. № 2. С. 68-72.

84. Фурман А.В. Навчальна проблемна ситуація як об'єкт психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2007. № 1. С. 9-80.

85. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. школа, 1991. 191 с.

86. Фурман А.В. Проблемно-діалогічна ситуація як умова розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання. *Психологія*. Київ: Рад. школа, 1989. Вип. 33. С. 16-25.

87. Фурман А.В. Проблемный диалог: методология обоснования и анализа. *В мире диалога*. Тезисы докл. и сообщ. на Всесоюзной конф. Москва, 1990. С. 16-19.

88. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.

89. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

90. Хольц Х. Диалектика Лейбница. *Философские науки*. 1986. №3. С. 128-137.

91. Шашкевич П.Д. Теория познания Иммануила Канта. Москва, 1960. 304 с.

REFERENCES

1. Arbib, M. (1976). *Metaforicheskiy mozg [Metaphorical brain]*. Moscow [in Russian].

2. Aristotel (1952). *Analitiki pervaya i vtoraya [Analysts one and two]*. Moscow: GIPL [in Russian].

3. Asmus, V. F. (1947). *Logika [Logics]*. Moscow [in Russian].

4. Asmus, V. F. (1956). *Dekart [Descartes]*. Moscow [in Russian].

5. Asmus, V. F. (1965). *Problema intuitsii v filosofii i matematike [The problem of intuition in philosophy and mathematics]*. Moscow [in Russian].

6. Asmus, V. F. (1973). *Immanuel Kant [Immanuel Kant]*. Moscow [in Russian].

7. Asmus, V. F. (1975). *Platon [Plato]*. Moscow [in Russian].

8. Ball, G. A. (1990). *Teoriya uchebnykh zadach: psihologo-pedagogicheskiy aspekt [Theory of educational problems: psychological and pedagogical aspect]*. Moscow [in Russian].

9. Bahtin, M. M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya rannih let [Literature and aesthetics: early studies]*. Moscow [in Russian].

10. Bahtin, M. M. (1972). *Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of poetics of Dostoevskiy]*. Moscow [in Russian].

11. Bahtin, M. M. (1990). *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kultura srednevekovy i Renessansa [The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance]*. Moscow [in Russian].

12. Bahtin, M. M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow [in Russian].

13. Bibler, V. S. (1990). *Nravstvennost. Kultura. Sovremennost [Moral. The culture. Modernity]*. Moscow [in Russian].

14. Bibler, V. S. (1991). *Ot naukoucheniya – k logike kultury. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyy vek [From science to the logic of culture. Two philosophical introductions to the twenty-first century]*. Moscow [in Russian].

15. Bibler, V. S. (1993). *Samostoyanie cheloveka [Human autonomy]*. Kemerovo [in Russian].

16. Blek, M. (1990). *Metafora. Teoriya metafory [Metaphor. Theory of Metaphor]*. Moscow [in Russian].

17. Bogomolov, A. S. (1959). *Kritika subyektivno-idealicheskoy filosofii D. Berkli: lektsiya [Criticism of the subjective-idealistic philosophy of D. Berkeley: lecture]*. Moscow: MGU [in Russian].

18. Bogomolov, A. S. (1982). *Dialekticheskiy logos [Dialectical logo]*. Moscow [in Russian].

19. Bocharov, V. A. (1984). *Aristotel i traditsionnaya logika: Analiz sillogicheskikh teoriy [Aristotle and traditional logic: Analysis of syllogistic theories]*. Moscow [in Russian].

20. Brokgauz-Efron (1911). *Biblioteka samoobrazovaniya. Filosofskiy slovar [Self-education library. Philosophical Dictionary]*. St. Petersburg [in Russian].

21. Brushlinskiy, A. V. (1979). *Myshlenie i prognozirovanie [Thinking and forecasting]*. Moscow [in Russian].

22. Brushlinskiy, A. V. (1982). *Myshlenie: protsess, deyatelnost, obschenie [Thinking: process, activity, communication]*. Moscow [in Russian].

23. Bush, G. Y. (1985). *Dialogika i tvorchestvo [Dialogue and creativity]*. Riga [in Russian].

24. Vasileva, M. U. (2009). Kant i Berkli: Shodstvo ili razlichie [Kant and Berkeley: Similarities or Differences]. *Kantovsiy sbornik – Kant's collection*, 1, 30–39 [in Russian].

25. Vundt, V. (2007). *Vvedenie v psihologiyu [Introduction to psychology]*. Moscow [in Russian].

26. Vundt, V. (2011). *Vvedenie v filosofiyu [Introduction to Philosophy]*. Moscow: Kanon+ROI «Reabilitatsiya» [in Russian].

27. Vyigotskiy, L. S. (1992). *Myshlenie i rech [Thinking and Speech]*. Vol. 2. Moscow: Pedagogika [in Russian].

28. Gaydenko, P. P. (1978). *G. Fihte. Istoriya dialektiki: Nemetskaya klassicheskaya filosofiya [G. Fichte. The History of Dialectics: German Classical Philosophy]*. Moscow [in Russian].

29. Gaydenko, P. P. (1979). *Filosofiya Fihte i sovremennost [Fichte's philosophy and modernity]*. Moscow [in Russian].

30. Gaydenko, P. P. (1983). Dekart [Descartes]. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar – Philosophical Encyclopedic Dictionary*, 142–144. Moscow [in Russian].
31. Gryaznov, A. F. (1987). Kantovskaya otsenka idealizma [Kant's assessment of idealism]. *Istoriko-filosofskiy ejegodnik – Historical and philosophical yearbook*, 93–106. Moscow [in Russian].
32. Gegel, G. V. F. (1970–1972). *Nauka logiki [The science of logic]*. Vol. 1–3. Moscow [in Russian].
33. Geyne, G. (1982). *Stihotvoreniya. Poemy [Lyrics. Poems]*. Vol. 2. Moscow [in Russian].
34. Getmanova, A. D. (1986). *Logika [Logics]*. Moscow [in Russian].
35. Gusev, S. S. (1984). *Nauka i metafora [Science and metaphor]*. Leningrad [in Russian].
36. Davyidov, V. V. (1972). *Vidy obobscheniya v obuchenii (Logiko-psihol. problemy postroeniya uchebnykh predmetov) [Types of generalization in training (Logical-psychological. Problems of building educational subjects)]*. Moscow [in Russian].
37. Dekart, R. (1950). *Izbrannyye proizvedeniya [Selected Works]*. Moscow – Leningrad [in Russian].
38. Orudjeva, Z. M. & Sheptulina, A. P. (Eds.). (1986). *Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]*. Moscow [in Russian].
39. Jinkin, N. I. (1958). *Mehanizmy rechi [The mechanisms of speech]*. Moscow [in Russian].
40. Jinkin, N. I. (1964). O kodovykh perehodakh vo vnutrenney rechi [About code transitions in inner speech]. *Voprosy yazykoznananiya – Questions of linguistics*, 6, 26–39 [in Russian].
41. Ilenkov, I. V. (1984). *Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii [Dialectical logic: essays on history and theory]*. Moscow [in Russian].
42. Kant, I. (1963–1966). *Kritika sposobnosti sужdeniya [Criticism of the ability of judgment]*. Vol. 5. Moscow [in Russian].
43. Kant, I. (1963–1966). *Kritika chistogo razuma [Criticism of pure reason]*. Vol. 3. Moscow [in Russian].
44. Kalujin, L. & Pogrebyisskiy, I. & Gryaznov, B. *Leybnits. Formalnaya logika [Leibniz. Formal logic]. Filosofskaya entsiklopediya – Philosophical Encyclopedia*, Vol. 3, 52–59 [in Russian].
45. Kenig, E. V. (1902 (2012)). *Vundt. Ego filosofiya i psihologiya [Wundt. His philosophy and psychology]*. St. Petersburg [in Russian].
46. Kirillov, V. I. & Starchenko, A. A. (1987). *Logika [Logics]*. Moscow [in Russian].
47. Kumpf, F. & Orudjev, Z. (1979). *Dialekticheskaya logika: Osnovnyye printsipy i problemy [Dialectical logic: Basic principles and problems]*. Moscow [in Russian].
48. Leontev, A. N. (1972). *Problemy razvitiya psihiki [Problems of development of the psyche]*. Moscow [in Russian].
49. Leybnits, G. V. (1982–1989). *Sochineniya [Works]*. Vol. 1–4. Moscow [in Russian].
50. Losev, A. F. (1990). *Jiznennyiy i tvorcheskii put Platona [Life and career of Plato]. Platon. Sobranie sochineniy – Plato. Collected works*, vol. 1, 3–63. Moscow [in Russian].
51. Lokk, D. (1973). *Opyt o chelovecheskom razumenii [Experience of human understanding]*. Vol. 2. Moscow [in Russian].
52. Lyatker, Y. A. (1975). *Dekart [Descartes]*. Moscow [in Russian].
53. Marks, K. (1988). *Protsess proizvodstva kapitala [The process of capital production]*. Vol. 1. *Kapital. Kritika politicheskoy ekonomii – Capital. Criticism of political economy*. Moscow [in Russian].
54. Markish, S. P. (1971). *Znakomstvo s Erazmom iz Rotterdama [Acquaintance with erasmus from Rotterdam]*. Moscow [in Russian].
55. Mayorov, G. G. (1983). *Leybnits [Leibniz]. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar – Philosophical encyclopedic dictionary*, 304–305. Moscow [in Russian].
56. Matvievskaya, G. P. (1976). *Rene Dekart [Rene Descartes]*. Moscow [in Russian].
57. Molyako, V. A. (1970). *Psihologiya tvorcheskoy deyatel'nosti [Psychology of creative activity]*. Kiev [in Russian].
58. Molyako, V. A. (1983). *Psihologiya konstruktorskoy deyatel'nosti [Psychology of design activity]*. Moscow [in Russian].
59. Narskiy, I. S. (1972). *Gotfrid Leybnits [Gottfried Leibniz]*. Moscow [in Russian].
60. Narskiy, I. S. (1973). *David Yum [David Hume]*. Moscow [in Russian].
61. Narskiy, I. S. (1978). *G.V.F. Gegel [G.V.F. Hegel]. Istoriya dialektiki: nemetskaya klassicheskaya filosofiya – The history of dialectics: german classical philosophy*. Moscow [in Russian].
62. Pavilenis, R. Y. (1983). *Problemy smysla [Problems of meaning]*. Moscow [in Russian].
63. Platon (1990). *Sobranie sochineniy [Collected works]*. Vol. 1. Moscow [in Russian].
64. Panfilov, V. A. (2004). *Filosofiya matematiki Leybnitsa [The philosophy of mathematics Leibniz]*. Dnipropetrovsk. DNU [in Russian].
65. Popov, P. S. (1957). *Suzhenie [Judgment]*. Moscow: MGU [in Russian].
66. Rubinshteyn, S. L. (1958). *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [About thinking and ways of its research]*. Moscow [in Russian].
67. Rybalka, V. V. (2010). *Psihologiya chesti i dostoinstva lichnosti [Psychology of honor and dignity of a person]*. Odessa [in Russian].
68. Sayko, E. V. (2014). *Myshlenie, mysl, smysl v strukture bazovykh osnovaniy sistemnoy tselostnosti – Chelovek [Thinking, thought, meaning in the structure of the basic foundations of systemic integrity – Human]. Mir psihologii – World of psychology*, 1 (77), 3–15 [in Russian].
69. Samoylov, A. E. (1997). *Teoreticheskie problemy logiko-psihologicheskogo analiza myshleniya [Theoretical problems of the logical and psychological analysis of thinking]*. Zaporozhe [in Russian].
70. Samoylov, A. E. (2007). *Psihologiya paradoksal'nogo myshleniya ili prognosticheskii dialog teorii s empiriey [The psychology of paradoxical thinking or the predictive dialogue of theory with empiricism]*. Dnepropetrovsk [in Russian].
71. Samoylov, O. I. (1996). *Psikhologichnyi smysl ironizuvannya v protsesi spil'kuvannya. Ukrain'ska psikhologhiia: suchasnyi potentsial. Materialy chetvertykh Kostyukovskykh chytan – Materials of the fourth Kostyukov readings*, Vol. 3, 57–63 Kyiv [in Ukrainian].

72. Samoylov, A. E. (2000). Dialogichnost kak suschnost protsessa myshleniya [Dialogue as the essence of the thinking process]. *Pedagogika i psihologiya formuvannya tvorchoi osobistosti: problemi i poshuki – Pedagogy and psychology of the form of creative specialties: problems and searches*, 46–50. Kyiv–Zaporizhia [in Russian].

73. Samoylov, A. E. (2002). Logicheskiy vyvod i dostoverniy prognoz. Osobennosti formirovaniya i formulirovaniya [Logical conclusion and reliable forecast. Features of formation and formulation]. *Visnik HGU – Bulletin of HGU*, Vol. 550, 201–208. Visnik HGU [in Russian].

74. Samoylov, O. I. (2006). Dialogika transtsendentalnogo prognozu [Dialogue of transcendental prognosis]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 93–110 [in Ukrainian].

75. Samoylov, A. E. (2007). Intuitivnyi dialektikologicheskiy prognoz formy i funktsii ponyatiy psihologii myshleniya [Intuitive dialectical-logical forecast of the form and function of concepts of psychology of thinking]. *Praktichna psihologiya ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 12, 1–7 [in Russian].

76. Samoylov, A. E. (2008). Psihologiya myshleniya kak empiricheskaya nauka [Psychology of thinking as an empirical science]. *Praktichna psihologiya ta sotsialna robota – Practical psychology and social work*, 1, 2–9 [in Russian].

77. Samoylov, O. I. (2008). Psihologichniy zmist boyovoї pidgotovki u konteksti dialogu dvoch logik [Psychological content of combat training in the context of the dialogue of two logicians]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 122–126 [in Ukrainian].

78. Samoylov, O. I. (2015). Zmist ta forma postanovki teoretichnoї problem [The content and form of the theoretical problem]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 31–36 [in Ukrainian].

79. Svintsov, V. N. (1987). *Logika [Logics]*. Moscow [in Russian].

80. Sokolov, A. N. (2007). *Vnutrennyaya rech i myshlenie [Inner speech and thinking]*. Moscow [in Russian].

81. Tkachenko, A. A. (1993). Teoriya dialektikologicheskogo dokazatelstva [The theory of dialectical-logical proof]. Zaporozhe [in Russian].

82. Furman, A. V. (1992). Aktualni pytannia metodologii problemnogo navchannya [Aktualni pytannia metodologii problemnogo navchannya]. *Pedagogika – Pedagogy*, Vol. 31, 3–14. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

83. Furman, A. V. (1985). Vliyanie osobennostey problemnoy situatsii na razvitie myshleniya uchashchisya [The influence of the peculiarities of the problem situation on the development of students thinking]. *Voprosy psihologii – Questions psychologists*, 2, 68–72 [in Russian].

84. Furman, A. V. (2007). Navchalna problemna sytuatsiia yak ob'iekt psikhologichnoho piznannia [Learning problem situation as an object of psychological cognition]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 9–80 [in Ukrainian].

85. Furman, A. V. (1991). *Problemni sytuatsii v navchanni [Problem situations in learning]*. Kyiv [in Ukrainian].

86. Furman, A. V. (1989). Problemno-dialohichna sytuatsiia yak umova rozvytku piznavalnoi aktyvnosti shkolariv u protsesi navchannya [Problem-dialogue situation as a condition for the development of cognitive activity of students in the learning process]. *Psikhologhiia – Psychology*, Vol. 33, 16–25. Kyiv [in Ukrainian].

87. Furman, A. V. (1990). Problemnyi dialog: metodologiya obosnovaniya i analiza. [Problematic dialogue: justification and analysis methodology]. *V mire dialoga – In a world of dialogue*, 16–19. Moscow [in Russian].

88. Furman, A. V. (1994). *Psihologo-pedagogichna teoriya navchalnih problemnih situatsiy [Psychological and pedagogical theory of educational problem situations]*. Kyiv [in Ukrainian].

89. Furman A.V. (2007). *Teoriya navchalnih problemnih situatsiy: psikhologo-didaktichniy aspekt [Theory of educational problem situations: psychological and didactic aspect]*. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

90. Holts H. (1986). Dialektika Leybnitsa [Dialectic of Leibniz]. *Filosofskie nauki – Philosophical sciences*, 3, 128–137 [in Russian].

91. Shashkevich P.D. (1960). *Teoriya poznaniya Immanuila Kanta [Theory of knowledge of Immanuel Kant]*. Moscow [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Самойлов Александр Эмиевич.

Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення.

Теоретичні проблеми здебільшого виникають у ситуації зіткнення взаємоне прийнятних положень окремої теорії, які перебувають у стані активного протиборства. На можливі шляхи або способи розв'язання цих проблем зазвичай вказують ідеї – своєрідні психологічні знаряддя мислення, структура і функціональне призначення яких дозволяють відображати об'єкт осмислення різнобічно і цілісно, запобігаючи тим самим перспективі оформлення його крайніх проявів як взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних уявлень-підходів. Особливість процесу формотворення ідеї визначається тим, що мислення, стимулюючи функціональне призначення ідеї, використовує при його розгортанні вдосконалені ним самим правила виведення понять і змінені принципи доведення їх істинності, які відмінні від тих, що спричинили виникнення теоретичної проблеми. Удосконалення цих правил і зміна принципів здійснюється завдяки врахуванню функції операційної складової мислення як такої, що залишає за його категорійною складовою лише функцію джерела посилення, які підлягають реорганізації. Розумовими операціями, котрі здійснюють цю реорганізацію, постають тріадичні умовиводи, використання яких мисленням як психологічних знарядь уможливується завдяки наданню змісту мислимого форми діалогіки, тобто своєрідної логіки діалогу двоє логік, що відповідає вимогам діалогічної сутності мислення і принципам діалектики. Діалогіка розглядає формально взаємосуперечливі розуміннєві позиції одного й того ж об'єкта осмислення, організуючи їх як позитивно значущу форму постановки теоретичної проблеми. Для її успішного розв'язання діалогіка використовує ідею як розумове знаряддя, котрому надана форма діалектико-логічного поняття, здатного відображати сутність конкретної теоретичної проблеми, що

оприявнюється у вигляді діалектичної єдності формально протилежних теоретичних положень. Найголовніше, що ідея як розумове знаряддя відображення сутності проблеми підіймає теоретичне осмислення досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окремій концепції чи парадигмальній моделі і відкриває перед ним перспективу його упередження на метапарадигмальному рівні у вичерпній категорійно-методологічній повноті.

Ключові слова: діалогіка, теорія, проблема, ідея, мислення, невідоме/відоме, формальна логіка, антиномії, категорійна та операційна складові мислення, форма/зміст, діалектико-логічне поняття, тріадичний умовивід, діалог, сутність, задача, проблемна ситуація.

ANNOTATION

Oleksandr Samoylov.

Dialogics of idea form-creation as a means of thinking.

Theoretical problems mostly arise in a situation of collision of mutually unacceptable provisions of a separate theory, which are in a state of active confrontation. Possible ways or methods of solving these problems are usually indicated by ideas – a kind of psychological tools of thinking, the structure and functional purpose of which allow reflecting the object of comprehension in many ways and holistically, thus preventing the prospect of its extreme manifestations as mutually contradictory concepts of one-sided theoretical ideas-approaches. The peculiarity of the idea form-creation process is determined by the fact that thinking, stimulating the functional purpose of the idea, uses while its development improved rules of concepts derivation and changed principles of proving their truth, which are different from those that caused the theoretical problem occurrence. The improvement of these rules and the change of principles is carried out by taking into account

the function of the operational component of thinking as a such, which leaves behind its categorical component only the function of the source of links to be reorganized. Mental operations that carry out this reorganization are triadic inferences, the use of which through thinking as psychological tools is possible by providing the content of the conceivable form of dialogics, i.e. a kind of dialogue logic of two logics, which meets the requirements of dialogical essence of thinking and principles of dialectics. Dialogics considers formally mutually contradictory understanding positions of one and the same object of comprehension, organizing them as a positively significant form of a theoretical problem statement. To solve it successfully, dialogics uses the idea as a mental tool, which is given the form of a dialectical-logical concept that can reflect the essence of a particular theoretical problem, manifested in the form of dialectical unity of formally opposite theoretical positions. Most importantly, the idea as a mental tool of reflecting the essence of the problem raises the theoretical comprehension of the investigated object over the functional degree of finding its place in a particular concept or paradigmatic model and opens the prospect of its objectification at the metaparadigmatic level in an exhaustive category-methodological completeness.

Key words: dialogics, theory, problem, idea, thinking, unknown / known, formal logic, antinomies, categorical and operational components of thinking, form / content, dialectical-logical concept, triadic inference, dialogue, essence, task, problem situation.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Щербан Т.Д.,
д. психол. н., проф. Фурман А.В.**

**Надійшла до редакції 26.10.2018.
Підписана до друку 29.12.2019.**

Бібліографічний опис для цитування:

Самойлов О.Є. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 5–32. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.005>

Сергій БОЛТІВЕЦЬ

ПСИХОГІЄНА ЯК ДИСЦИПЛІНАРНИЙ НАПРЯМ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Sergii BOLTIVETS

PSYCHOHYGIENE AS A DISCIPLINARY DIRECTION OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.033>

УДК: 159.913

Актуальність дослідження. Вагомість будь-якого знання виражається мірою його вживаності людиною, а отже виникає з розуміння мети його добування і перспектив подальшого розширеного, поглибленого та поєданого з іншими царинами діставання новітнього раціонального знання з надр невідомого. Психологія, що належить до наук про життя, має своїм призначенням знати якнайбільше про *психічне життя* всіх живих істот нашої планети, тобто про життя в цілому, хоч у процесі свого наукового становлення більше цікавиться особинами власного представництва та їх спільнотами.

Багатоманітність дослідницьких пошуків протягом усього періоду розвитку наукової психології, за визначенням американського психолога українського походження Романа Трача, слушно подати у трьох головних течіях: “Одна течія ідентифікується такими термінами, як *лабораторія, експеримент, вимірювання, поведінка, статистичні дані, бігевіоризм, когнітивна психологія, нейропсихологія*. Другій течії відповідають терміни *психоаналіз, несвідоме, сублимація, Я, над-Я, Воно, витіснення, фрейдизм, динамічна психологія*. Третя течія презентує себе такими поняттями, як *самореалізація, автентичність, екзистенційний вакуум, особиста автономія, гуманістична психологія, критична психологія, людинознавча психологія*” [1, с. 121]. Відзначимо, що наведений Р. Трачем поділ на течії, напрями, спеціалізації, досліді, як і

будь-який інший, відображає окремі частини цілісності у вивченні психічного життя людини, які при їх поєднанні не характеризують людську цілісність, адже це завжди частковість, що потрапила до поля обраного дослідником об’єкта власного пізнання. Певно, саме цей закономірний загальноцивілізаційний потяг до відновлення втраченої у науковому періоді розвитку психологічного знання цілісності зумовив потребу в розробленні *вітакультурної методології* (А.В. Фурман і школа (*див. далі*)), тобто методології окультуреного життя людини, яка прийшла на зміну і певною мірою виявила методологічну перспективу розвитку культурно-історичної концепції Л.С. Виготського, зґрунтованої, за його визначенням, на вічних законах природи або вічних законах духу, але не на історичних законах [2]. Справді, про суперечність історичної післядії роздвоєності людини, яка, за визначенням В.А.Роменця, “знає, до чого йде і чим це може завершитись, але вже не може не йти згубним шляхом” [3, с. 806], свідчать її наслідки, які зростали впродовж ХІХ – ХХ ст. і набули “незворотних негативно-катастрофічних форм” наприкінці ХХ.

Настанова В.А. Роменця: “Психологія ще має сказати щодо цього своє слово” [Там само] на початку ХХІ століття втілилась у розроблення *вітакультурної методології* філософсько-психологічного формату, яку її фундатор А.В. Фурман представив у метафорі млина життєвого і культурного набутку людини її

мисленням, діяльністю і професійним методологуванням [4, с. 6; 5]. Зокрема, він здійснює відновлення предметного поля психологічного знання в обрисах *канонічної психології*, визначеної В.А. Роменцем найбільш природною формою психології як науки: “канонічна психологія розглядається як післядіяльний інтеграційний підсумок розвитку трьох базових теоретичних джерел або дисциплін – історії всесвітньої психології, загальної психології і численних психологічних теорій окремих психічних феноменів-подій” [6, с. 4], а також – “як діалектичний синтез-підсумок розвитку теоретичних дисциплін психологічної науки” [Там само, с. 10]. Методологія досягнення культури життя охоплює таким чином раніше розрізнені окремі психічні феномени-події, досліди, напрямки, течії психологічного знання, призначенням яких, що й визначає **мету** цієї праці, є *необхідне для повноцінного життя психічне здоров'я людини*.

Одним із векторів метапсихологічного призначення психології для пізнання, конструювання й утвердження повноцінного життя є психічне здоров'я людини, в даному випадку позначене давньогрецько-українською омонімією поняття “мета-” (грецьк. *μετά*, лат. *meta* – понад, над, поза) і мета – ціль, що становить предмет *психічної гігієни*.

Психогігієна – це передусім система засобів, які вживає людина і суспільство в цілому для збереження власного психічного здоров'я й відтак – здоров'я як цілісності, що не існує без цієї його сутнісної властивості. Ці засоби містяться у самому психічному здоров'ї людини і в самому суспільстві та неусвідомлено витребуваються у повсякденному житті так само, як не усвідомлюються потреби гомеостазу організму до часу, коли стає явною нагальність спеціальних зусиль для збереження цілісності його власного функціонування. Отож мовиться про засоби збереження психічного стану і докладені зусилля для того, щоб його не втратити. Це неможливо без усвідомлення цінності того, що є, бо несвідоме у самозбереженні кожної живої істоти, безумовно, спрямоване на збереження її життя в цілому.

Мета статті – обґрунтувати методологічні засади психогігієнічного спричинення людського розвитку, загальноцивілізаційної та індивідуальної значущості психогігієни для людини, витребуваності в ужитковому контексті збереження її психічного здоров'я у спільнотах, де відбувається її життєве функціонування, а також розкрити циклічний характер

розвитку психогігієни у взаємозв'язку з психологічним вираженням відповідними соціумами та етносами ризиків і загроз власній цілісності, життєвому призначенню і безперешкодному здійсненню своїх природних можливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження

ЗМІЦНЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я: ПОСИЛЕННЯ РЕАКЦІЇ ВСЕСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Захист психічного здоров'я ВООЗ конкретизує у формі способів посилення реакції задля зміцнення психічного здоров'я громадян, що охоплюють: “втручання в ранньому віці (наприклад, забезпечення стабільного середовища, чутливого до здоров'я та харчових потреб дітей, захист від загроз, можливості для раннього навчання та взаємодії, що емоційно підтримують та стимулюють розвиток); підтримка дітей (програми життєвих навичок і розвитку дитини та молоді); соціально-економічне розширення можливостей жінок (передусім покращення доступу до освіти та мікрокредитування); соціальна підтримка людей поважного віку (дружні ініціативи, громади та денні центри для цих людей); програми, спрямовані на підтримку вразливих категорій населення, включаючи меншини, корінних жителів, мігрантів та осіб, які постраждали від конфліктів та катастроф (зокрема й психосоціальні втручання після катаклізмів); пропагандистська діяльність у галузі психічного здоров'я (скажімо, програми, що передбачають сприятливі екологічні зміни у школах); втручання у сферу психічного здоров'я на роботі (програми профілактики стресу); житлова політика (щонайперше благоустрій житла); програми запобігання насильству (зменшення кількості алкоголю та доступу до зброї); програми розвитку громади (інтегрований розвиток сільської місцевості); зменшення бідності та соціальний захист бідних; антидискримінаційні закони та кампанії; просування прав, можливостей і піклування людей із психічними розладами” [7]. Вочевидь ВООЗ як об'єднання країн наводить глобальні способи реагування національних урядів, що включають, крім власне психологічних, політичні, економічні, екологічні, соціальні, правові, медичні та інші складові, які цілісно мають психогігієнічне значення для кожної особи в кон-

кредній спільноті незалежно від того, належить вона до названих або й неназваних вразливих груп чи ні.

Підтримка ВООЗ психогієни наведена в глобальній доповіді “Новаторські методи надання допомоги при хронічних станах: основні елементи дій” (2003), яка визначає психогієну серед пріоритетних сфер діяльності на прикладі уряду Уганди: “В Уганді психічне здоров’я було визначено урядом як одне з пріоритетних напрямів діяльності. Лікування психічних розладів було включено до мінімального пакету медичної допомоги Уганди як у рамках політики в галузі охорони здоров’я, так і в стратегічному плані для сектору охорони здоров’я. Важливе значення для досягнення цієї мети мала присутність у складі уряду прихильних здійсненню програми у цій галузі. Донорське співтовариство вдалось переконати у важливості цієї справи, внаслідок чого психогієна, як і раніше, входить до цього пакету і продовжується фінансуватись донорами” [8, с. 78]. Як видно з цього прикладу, особливі умови країни відображені у здійсненні спеціалізованої програми із психогієни як системи заходів, унаслідок реалізації яких створені умови для унеможливлення появи і розвитку нових психічних дисфункцій, розладів і захворювань та охоплення ними нових осіб або категорій населення.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ І ПСИХОГІЄНА ТА ЕТАПИ ЇЇ ВИНИКНЕННЯ В УКРАЇНІ

Зміст цих заходів, включаючи методологію, теоретичні основи та ужиткові способи діяльності, визначається станом розвитку психологічного знання. Так, на другому з’їзді вітчизняних психіатрів, що відбувся 4 – 11 вересня 1905 року в Києві, приват-доцент Григорій Россолімо привернув до цього увагу, виходячи із призначення клінічної практики: “Таким чином, мистецтво лікарювання приводить до співвіднесення дві особистості; воно встановлює міжлюдський контакт довіри зі співстражданням і створює ту психологічну взаємодію лікаря і хворого, котра становить головну сутність медицини. І вся медична наука, обслуговуючи головні завдання лікаря за допомогою вивчення природи людини і відкриття причин, які діють шкідливо або корисно на її організм, тоді тільки може бути на висоті свого призначення, коли, не обмежуючись своєю більш віддаленою допоміжною роллю, намага-

тиметься висвітлити і сенс свого першоджерела – людські страждання; бо в іншому разі наша наука послужить будь-чому – розробленню анатомії, фізіології, хімії, мертвому описові зовнішніх проявів захворювань різних органів, удосконаленню техніки різання або пиляння людського тіла, вигадуванню способів ізоляції душевнохворих і т. д., але не тій високій доктрині, для якої альфою та омегою повинна бути особистість людини, котра страждає” [9].

Роль психологічного знання і мистецтва його застосування у практиці збереження здоров’я людини, що окреслена Г.І. Россолімо, є одним з численних аргументів важливості реалізації *метапсихологічного призначення психології* в розробленні і застосуванні системи засобів і способів для збереження психічного здоров’я й відтак для підтримки здоров’я як цілісності, що і є *головною метою психогієни*.

Переконливим підтвердженням цього є окреслення предметного поля діяльності Другого з’їзду вітчизняних психіатрів у Києві 4 – 11 вересня 1905 року, який відбувся через 18 років після першого, московського (січень 1887). З ініціативи і за редакцією голови-розпорядника Комітету київського з’їзду проф. І.О. Сікорського Правила з’їзду містять таке визначення предмета діяльності, заради якого з’їжджались лікарі-психіатри: “3. Зокрема предметне поле діяльності з’їзду складають: а) психологія взагалі і в її застосуванні до педагогіки, питань права і гігієни як особистої, так і суспільної” [10, с. 3]. Такий підхід, що пройшов випробування протягом майже двох десятиліть між з’їздами, а їх всього в тодішній Російській імперії відбулось два – московський (1887) і київський (1905), – у своїй основі мав започаткування проф. І.О. Сікорським цілковито нової галузі знань, оприлюдненої ним у промові на урочистому заключному засіданні з’їзду вітчизняних психіатрів у Москві 11 січня 1887 року: “Завдання нервово-психічної гігієни і профілактики”. У цей самий період у Німеччині В. Вундт створює у Ляйпцигському університеті лабораторію для проведення психологічних експериментів. “Оскільки, – як зазначає В.А. Роменець, – предметом психології є насамперед процеси, то дослідження у цій галузі знання може бути лише експериментальним спостереженням” [11, с. 208]. Очевидно, що світовий розвиток психологічного знання відбувається через усвідомлення його необхідності для збереження психічного здоров’я людини, що є *предметом і метою психогієни*.

І.О. Сікорський у згаданій промові, крім наведених на з'їзді цифр “занепаду фізичного здоров'я населення”, розширює його психологічне значення, а саме говорить про “виродження фізичне, розумове і моральне” [12, с. 3]. Автор виголошеного називає це “другим видом виродження” і “другим видом занепаду здоров'я” [Там само], що становить питання “великої важливості у низці інших завдань нервово-психічної гігієни; тому віднайдення заходів проти нього повинно бути визнано найбільш нагальною і невідкладною вимогою нашого часу” [Там само, с. 5].

Висновуємо, що завдання нервово-психічної гігієни, які витребовують розвиток психологічного знання, були сформульовані і названі І.О. Сікорським у 1887 році, тобто вперше у світовій історії психології і медицини й відтак в історії світової науки в цілому. Оригінальність їх формулювань, що відображають семантичний контекст фахового порозуміння психіатрів тієї епохи, заслуговує на те, щоб відтворити основні чотири з них, названі вченим: “Оздоровчими заходами, спрямованими до охоронання і зміцнення індивідуального і суспільного психічного здоров'я, є: а) правильна організація людської праці; б) охорона людини і суспільства від душевних хвилювань; в) охорона від отруйних речовин, які діють на нервову систему, і г) забезпечення життя жінки” [12, с. 8]. Кожне з названих завдань проілюстровано найбільш виразними для того часу дослідницькими прикладами, у засновках яких перебувають експериментальні дані Макса фон Петенкофера і Карла Фойта з питань, пов'язаних із харчуванням, циркуляцією повітря у приміщеннях та з обміном речовин в організмі. Психогігієнічне значення сну, поряд з цими чинниками, І.О. Сікорський ілюструє дослідом названих німецьких учених: “Яким же було здивування вченого світу, коли два знамениті гігієністи нашого часу, Петенкофер і Фойт, здійснили за усіма правилами науки свої дослідження над робітником, котрий був поміщений до скляної камери і виконував чітко визначену роботу протягом дев'яти годин на добу. З'ясувалося, що протягом дня робітник витрачав більше кисню, ніж одержував його із їжею і диханням. Але звідки ж брався цей надлишок витраченого кисню? Відповідь: від руйнування тіла робітника” [Там само, с. 9]. Погоджуючись з німецькими гігієністами, І.О. Сікорський проте зауважує важливе значення нічного сну для поповнення “цих дорогих витрат”.

У справі охорони людини від душевних хвилювань І.О. Сікорський називає “всі настановлення, в яких людина знаходить моральну підтримку і заспокоєння”. До прикладу, в охороні від отруйних речовин, що діють на нервову систему, до яких як до найбільш поширених відносяться чай, кава, тютюн і спиртні напої, вчений висловлює магістральну психогігієнічну ідею, яка пройшла випробування протягом століть: “Кращі люди всіх віків та епох намагались наповнити день відпочинку людини різноманітними враженнями вищого порядку і замінити нижчий, чуттєвий, збуджувач вищим – психічним” [12, с. 13]. Особлива місія жінки у “відродженні і виродженні поколінь”, як це виділено ним, подана так: “Високі психічні якості жінки та її величезна вразливість становлять причину того, що жінка є природною і найкращою провідницею будь-якого біологічного добра і водночас зла як в сучасне, так і у прийдешнє покоління” [Там само, с. 15].

Названа промова І.О. Сікорського започаткувала розвиток психогігієни як сфери збереження психічного здоров'я людини і суспільного континууму, в якому та народжується, вимушена жити й охороняти власне життя. Цим самим психогігієна зумовлювала витребування все більш надійних знань про психічну сферу людини, зокрема й результатів точних психологічних вимірювань, які вже проводились у галузі психофізіології органів чуттів, психофізики, психометрії – Е. Вебер (1846), Г. Гельмгольц (1856–1866), Г. Фехнер (1860), Ф. Дондерс (1866), В. Вундт (1863, 1873–1874) та ін., що привели до відкриття основного психофізичного закону Вебера-Фехнера, важливих закономірностей пам'яті (Г.Е. Ебінгауз (1885), Вюрцбургська школа) [13, с. 71–115]. Вважається, що перша психологічна лабораторія була заснована в Німеччині (1879, Ляйпціг) видатним німецьким психологом Вільгельмом Вундтом [Там само, с. 32–35, 88–102]. Однак дослідники звертають увагу на те, що психологічні експерименти першими проводили українські психологи. Так, І.О. Сікорський у 1878 розпочав експериментування у царині дитячої й педагогічної психології, результати якого було подано у статті “Про явища втоми при розумовій праці у дітей шкільного віку”, опублікованій у 1879 [14]. Про психологічні експерименти цього вченого київський автор Д.Н. Бурневський зазначив: “Ще за кілька років до того, як Стенлі Холл виступив з пропагандою експериментальних

досліджень учнів, у Європі було оприлюднено першу спробу такого дослідження, здійснену нашим київським професором І.О. Сікорським. Трактат проф. Сікорського започаткував у Європі застосування експериментальних вимірювань до питань шкільного життя” [15]. П.І. Ковалевський (1877) розпочав експериментальні розвідки у Харкові, В.М. Бехтерев – у Казані (1886) і М.М. Ланге – в Одесі (1895). У 1912 Інститут психології відкрився в Москві (Г.І. Челпанов). У тому ж році в Женеві Е. Клайпаред заснував Педагогічний Інститут ім. Ж.Ж. Руссо, який здійснював дослідження в галузі дитячої психології. У 1883–1920 в США діяв Інститут дитячої психології, створений Г.С. Холлом.

Психологічні вимірювання І.О. Сікорського, які вчений проводив з психогігієнічною метою, дозволили з’ясувати, що на час реакції людини її втома впливає, хоча й незначною мірою, подовжуючи час реагування на звуковий, світловий або дотиковий подразник. Незначним є і дія вправлення, оскільки швидкість психічного процесу підтримується поза вимірювальним апаратом щоденним досвідом, завдяки якому все можливе вже досягнуто. Натомість душевні хвилювання суттєво уповільнюють швидкість реагування, збільшуючи час реакції залежно від ступеня схвильованості до значень, які можуть досягати 20-25% порівняно із звичайним психофізіологічним станом організму [16, с. 308].

ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНЕ І ПРАКТИЧНЕ ПІДНЕСЕННЯ ПСИХОГІГІЄНИ ТА ЇЇ РОЗВИТОК В УКРАЇНІ

Найбільш об’ємно розвиток наукового знання в багатьох напрямках психогігієни було презентовано на спеціальному п’ятому пленарному і наступних секційних засіданнях Першого українського з’їзду невропатологів і психіатрів 19 – 24 червня 1934 року в Харкові під загальною назвою “Проблеми соціальної психоневрології і психогігієни”. Головну доповідь на пленарному засіданні “Підсумки роботи і завдання психогігієни в СРСР” виголосив Л.Л. Рохлін [17], фіксований виступ – І.А. Бергер “Заходи із невропсихіатричної

допомоги, психопрофілактики, психогігієни на 1935 року по Московській області” [18], доповіді на секційних засіданнях – Т.І Гольдовська “Психогігієна у вищій школі” [19], А.Л. Лещинський і Я.Е. Єзерський “Питання нормування у психогігієні та організації розумової праці” [20], Л.А. Мирельзон “Психогігієнічна робота на курорті” [21]. На наступному пленарному засіданні “Проблеми психоневрології дитячого віку” було заслухано доповідь А.І. Плотічер “Завдання і зміст психогігієнічної роботи у школі” [22].

Основний зміст доповіді Л.Л. Рохліна, вочевидь згідно з вимогами того часу, полягав у позірному відкиданні “спадщини капіталістичного минулого” і в розхвалюванні “великих успіхів, які має психогігієнічна робота в СРСР” [17, с. 571]. Відзначаючи, що “науковий аналіз психогігієнічної роботи в СРСР у повному і всебічному вигляді можливий лише при врахуванні міжнародного досвіду психічної гігієни й історичних моментів її виникнення та розвитку”, доповідач залишає поза увагою першість І.О. Сікорського в заснуванні цієї галузі, чітко зумовлену вже самим фактом його програмової доповіді на урочистому заключному засіданні з’їзду вітчизняних психіатрів 1887 року близько півстоліття (47 років) тому. Тим самим психогігієна СРСР відкидає попередню наукову першість власної країни у формі попереднього державного утворення і водночас знецінює виникнення психогігієни у США, але через більше як чверть століття (27 років) після її започаткування Іваном Сікорським.

Л.Л. Рохлін наголошує, що “неправильно, як це робить дехто, вважати початок історії психічної гігієни з появи відомої книги американця Бірса “Психіка, яка знайшла сама себе”¹, написаній автором ще в гіпоманіакальному стані протягом трьох днів, одразу ж після того, як його було виписано із психіатричної лікарні, під свіжим враженням “всіх принад” її режиму. Вихід цієї книги і виникнення у 1908 році за найактивнішої участі видатного американського психіатра Адольфа Майєра² психогігієнічного товариства у штаті Коннектикуті, а потім у 1909 році Американського національного комітету, є тільки відправними пунктами, так би мовити “офіційної” історії психогігієни” [17, с. 571].

¹ Clifford W. Beers. “A mind that found itself”, (Прим. цитованого автора).

² Див. статтю “Психогігієна”. Б. М. Э. т. XXVI, (Прим. цитованого автора).

Як бачимо з цього посилання доповідача на виникнення психогігієни у США в 1908 і на супутні обставини, Л.Л. Рохлін застосовує типовий для радянської псевдонауки прийом акцентованого відкидання, коли називається доволі докладно те, що буде відкинуто, але тим самим воно враховується. Це стосується і замовчування внеску І.О. Сікорського, котрий враховується вже самим фактом уваги й обговорення питань психогігієни на цьому з'їзді, де ім'я вченого побіжно згадується лише одного разу через те, що його внесок неможливо оминати: "...ми могли б знайти досить багато думок і висловлювань у психіатрів дореволюційної Росії, як, наприклад, у Сікорського, який робив на Першому з'їзді психіатрів царської Росії у 1887 році доповідь спеціально про нервово-психічну гігієну і нервово-психічну профілактику" [Там само, с. 573].

Водночас Л.Л. Рохлін не може уникнути рясного представлення досвіду розвитку психогігієни у США і країнах Західної Європи. "Цікаво, – відзначає він, – що психогігієна досить широко утверджується як самостійний предмет у вищій медичній школі³. Якщо вперше викладання її було введено в 1915 році в університеті Говард США, то за довідкою, одержаною нами нещодавно через А. Майєра, у 1930–31 роках, за свідченням Американського національного комітету психогігієни, викладання психогігієни здійснювалось у 303 коледжах, у програмах яких було 932 навчальних курси, пов'язані з психічною гігієною. В педагогічних навчальних закладах, за даними Бенсона, психогігієна як самостійний регулярний курс запроваджена у 52 закладах. Вкажемо на нещодавно видані підручники з психогігієни у Франції – Поте, в Австрії – Странського, в Америці – Бланхард і Гровес та ін." [17, с. 574].

Л.Л. Рохлін визнає недостатність теоретичної бази психогігієни в СРСР, а її розроблення – основним завданням зміцнення психічного здоров'я і попередження нервово-психічних захворювань громадян. "Ми вважаємо, – зазначає він, – що існує єдина наука *психічна гігієна*, що містить у собі різноманітні розділи, з яких основними і головними є: соціальна етіологія і соціальна патологія нервово-психічних захворювань, невропсихіатрична статистика, організація психодопомоги, норматив-

на психічна гігієна стосовно конкретних умов праці і побуту в певних та організованих колективах (вищих шкіл, фабрик тощо) і, нарешті, психосанпросвіта" [17, с. 580]. Шляхи виконання цього завдання вбачаються цим організатором науки в методології первинності запиту практики: "Практика психогігієнічної роботи в галузі розумової праці з особливою гостротою поставила питання про важливість перетворення психогігієни *в експериментальну науку*, про необхідність науково-експериментального обґрунтованого психогігієнічного нормування. Психогігієнічний режим розумової праці має своїм первинним елементом психогігієнічну норму, що охоплює раціональну організацію з точки зору психічної гігієни того чи іншого окремого моменту в розумовій роботі (графік перерв, обстановка розумової роботи, тривалість робочого дня працівника, норма сну і т.ін.)... Критерієм психогігієнічної норми є зміцнення нервово-психічного здоров'я і підвищення продуктивності праці. Ці норми не можуть бути універсальними, а повинні бути типізовані. Типізований варіант психогігієнічних норм має бути покладений у підґрунтя індивідуального психогігієнічного нормування" [Там само, с. 590]. У зв'язку з цим слушно, поряд з теоретичним і методологічним, виокремити також практичний план завдань на майбутнє, визначений у цьому програмному психогігієнічному документі. Практичний аспект вбачається доповідачем у створенні мережі психогігієнічних установ, основними у якій повинні бути:

а) кабінети промислової психоневрології і психічної гігієни при психоневрологічних диспансерах та в медсанцехах і здоров'я пунктах на підприємствах;

б) кабінети психогігієни та організації розумової праці при інститутах, вищих технічних навчальних закладах, технікумах і т. д.;

в) кабінети психогігієни виховання при школах;

г) психогігієнічні консультації при бібліотеках, клубах, у парках культури і відпочинку;

д) кабінети психогігієни на курортах, у санаторіях, будинках відпочинку;

е) психосанпросвітвідділення, виставки, музеї при загальних будинках санітарної культури.

Природно, що повний розвиток психогігієнічної роботи особливо гостро ставить проб-

³ Див. нашу статтю "О преподавании психогигиены". *Советская психоневрология*. №3. 1934. (Прим. цитованого автора).

лему підготовки кадрів у галузі психогієни. Справа викладання психогієни повинна бути поставлена на міцну базу у власних психогієнічних установах в формі існуючих самостійно підрозділів кафедр психогієни при інститутах удосконалення лікарів і спеціальних курсах при кафедрі психіатрії в медичних інститутах і розгорнутих кафедрах психічної гієни в психоневрологічних вишах, на факультетах і у відділеннях” [17, с. 595]. Як можна нині стверджувати, і дослідницькі, і практичні завдання, названі в середині 30-х років ХХ століття, залишились нереалізованими. Гуманістичні за своєю сутністю і призначенням, вони суперечили здійсненню завдань так званого “будівництва соціалізму в СРСР”, які розглядали людину як витратний матеріал для досягнення відповідних “успіхів”. Однак інтелектуальні набутки цього періоду, відображені в опублікованих і тому збережених донині матеріалах Першого українського з’їзду невропатологів і психіатрів 19–24 червня 1934 року в Харкові, настільки значні, що заслуговують на сучасне і майбутнє поцінування, врахування у методології, теорії та практиці психогієни. Насамперед це важливо для розуміння розвитку психогієни в Україні, де в цей період діяв Інститут соціальної психоневрології і психогієни Української психоневрологічної академії. Кадрове забезпечення цієї сфери було значним і багатопрофільним. Скажімо, за свідченням Т.І. Юдіна і Є.О. Кварт 1933 року, “в одній Україні в галузі психоневрології працює 607 лікарів (358 чоловіків – 59% і 249 жінок – 41%). З них: невропатологів – 230 (37,7%), психоневрологів 139 (22,8%), психіатрів 135 (22,4%), педологів 46 (7,4%), педопсихоневрологів 43 (7,3%) і психотехніків 14 (2,3%)” [23, с. 606].

Психогієнічне розрізнення міста і села наведено В.О. Солтановим в обґрунтуванні необхідних заходів допомоги населенню в Київській області, до яких належить відкриття установ санаторного типу для психоневротиків у курортних місцевостях. Зокрема, вважається за нагальне “відкрити нічні санаторії або нічні будинки відпочинку (установи напівстаціонарного типу) для невротиків. Норми розрахунку орієнтовно слід брати такі: 0,2 ліжка на 1000 міського населення і 0,02 ліжка – для сільського населення” [24, с. 644]. Очевидно, що різниця між впливом на людину умов мешкання у місті і селі є десятикратною, враховуючи також те, що вказане обґрунтування враховує відновлювальне значення місцевості

для оздоровлення названого контингенту, який цього потребує. Зауважимо також, що в цей період співвідношення сільського і міського населення було приблизно рівнозначним, незважаючи на варіабельність під впливом трагічних подій цього періоду: Голодомор, виселення з України до азійської частини колишнього СРСР переважно мешканців українських сіл та численні арешти і розстріли мешканців українських міст. На наш погляд, цю десятикратну психогієнічну пропорцію варто використовувати у подальших дослідженнях психогієнічного статусу місць мешкання за їх розрізненням: “Місто” як мощена місцевість, відділена значною кількістю штучних перешкод від природного середовища, призначення яких відповідає психофізичним потребам людей у безпеці, зменшенню витрат мускульної сили, скороченню відстаней і т. д., та “Село” як оселення людини в природному середовищі без його сутнісних деформацій, пов’язане з підтриманням достатнього для свого оптимального життєвого функціонування природного психофізичного напруження.

Методологічне значення мають висловлені І.А.Бергером в обговоренні визначення психогієни як науки, що “вийшла з психіатрії і сприяє як оздоровленню, так і передовсім організації внутрішніх нейропсихічних ресурсів особистості”... Цим самим на психогієну накладається обов’язок тісніше пов’язатися із суміжними спеціальностями і в першу чергу з медичною психологією, психофізіологією, психотехнікою, педагогікою, розробивши в них свої спеціальні розділи” [25, с. 657]. У будь-якому разі це обговорення привернуло увагу до проблем методології психогієни, психіатрії і психології, основним спрямуванням якої вчені першої половини 30-х років ХХ століття вважали вихід психогієни за межі психіатрії, а отже по суті її народження, започатковане у ХІХ І.О.Сікорським. Зокрема, І.А.Бергер висловлює думку про те, що “психогієнічна робота буде відставати, якщо нею будуть займатись тільки одні працівники охорони здоров’я; безперечно, частину цієї роботи треба передати іншим працівникам; до прикладу, в галузі дитячої психогієни частина повинна бути передана шкільним працівникам” [Там само, с. 657]. Продовжуючи дебати, А.Б. Александровський виголошує два слова про співвідношення між психогієною і клінікою, а Л.М. Розенштерн правильно зауважує, що вихід психогієни за межі клініки створить нове вчення про здорову людину, що уможливить

збудувати і нову медичну психологію [26, с. 662]. Натомість М.Д. Танцюра виголосив думку про те, що “компетенція психогієніста повинна поширюватись на всі елементи виробничо-побутового життя” і тому потрібно “ширше залучати робітників до психогієнічного активу, популяризувати серед них ідеї психогієни і підвищити якість психогієнічної роботи у зв’язку із зростанням культурних потреб населення” [27, с. 663]. Як бачимо з цього стенографічного запису, розв’язання психогієнічних завдань наслідуює способи, характерні для тоталітарного духу того часу: індивідуальне підмінюється масовим, фахове – спрощеним поверховим уявленням, конкретне – всеосяжним.

Про назрівання потреби “в теоретичному розробленні психогієни” на з’їзді заявив Я.А. Ратнер [28, с. 666]. І цю думку продовжив і розвинув І.Г. Равкін, відзначивши, що у вивченні і поглибленому аналізі особистості “потрібно підняти на найвищий теоретичний щабель, треба вивчити проблеми особистості з психогієнічної точки зору. Основним завданням є також експериментальне розроблення питань, пов’язаних з вивченням різноманітних психогієнічних норм і з опосередкованим психогієнічним впливом. До цього треба підходити обережно, оскільки існує небезпека занадто розширювального розуміння психогієни. Тому доречно чітко виявити саме те, що є специфічним для психогієни і психіатрії. Це ж стосується інших, менш специфічних, але все ж важливих для психогієни моментів. Варто з’ясувати нашу участь у цих питаннях і дати завдання іншим спеціалістам для розробки важливих із психогієнічної точки зору проблем (утома, сон та ін.) [29, с. 667].

Узагальнення висловлених міркувань, здійснене Л.Л. Рохліним у його заключному слові, має важливе методологічне значення нині і для майбутнього розвитку психогієнічного і психологічного знання. Як влучно висловився цей дослідник, “коли ми говоримо про психогієну як про дисципліну здоров’я-охоронну, то різкіше підкреслюємо її відмінність від психології. Адже між цими двома, щоправда, близькими одна до одної, дисциплінами все ж є суттєва відмінність: психологія здійснює вивчення закономірностей психічного життя в цілому – психіки людини, її генези,

структури, функцій розвитку, тоді як психогієна розробляє проблеми охорони і зміцнення нервово-психічного здоров’я і попередження нервово-психічних захворювань (психопрофілактику)” [30, с. 668]. Отож зміст теоретичних і методологічних питань психогієни, винесений на обговорення й розвинений учасниками з’їзду, став важливою віхою у становленні не тільки української школи психогієни, а й цієї галузі знань у країнах, що в цей період входили до складу колишнього СРСР. Водночас ми не маємо свідчень того, що цей зміст будь-яким чином враховувався за межами тодішнього СРСР як вкрай замкненого державного утворення, хоча вплив бурхливого розвитку психогієни в США мав вирішальне значення на так звану “радянську психогієну”, представлену на з’їзді. Зокрема, Т.І. Гольдовська навіть починає свою доповідь “Психогієна у вищій школі” словами: “Виникнувши в Америці на початку ХХ століття, психогієна є відгалуженням клінічної психіатрії” [31, с. 693]. Цим самим відкидається виникнення психогієни наприкінці ХІХ ст. в Україні й обґрунтування її предмета і завдань І.О. Сікорським на першому з’їзді вітчизняних психіатрів тодішньої Російської імперії. Ця дослідниця констатує факт поцінування розвитку психогієни у США в 1927 році: “Томпсон, викладач історії і декан коледжу Вассар в Бостоні, в своїй статті “Значення психогієни для коледжів”⁴ пише: “В наш час наявність психогієніста в коледжі вже не є ознакою прогресу, а навпаки, його відсутність – ознака відсталості” [31, с. 693]. Теоретичні основи психогієни на короткому історичному відтинку її розвитку в США вона подає у висхідному русі від клінічної психіатрії до психопрофілактики у різноманітних виробничих і побутових умовах, яка переростає у психогієнічну проблематику, складовими якої є процеси навчання і виховання, тобто – питання *шкільної психогієни*. Її завданням є “створення найбільш сприятливих зовнішніх умов, які сприяють максимальному зміцненню нервово-психічного здоров’я і найбільш повному розвитку всіх творчих психічних властивостей особистості” [Там само, с. 693]. Основне завдання американських психогієністів у вищій школі, за їхнім власним визнанням, полягає в усуненні “емоційних утруднень”

⁴ С. Milldred Thompson, Ph. D. The Value of Mental Hygiene In The College. *Ment. Hyg.* Vol. XI. April, 1927, № 2. (Прим. цитованого автора).

студентів, серед яких – соромливість, підвищена чутливість, страх виступів, тривожність, невпевненість, відчуття неповноцінності, сімейні і сексуальні конфлікти, релігійні забобони, невдоволення професією і відсутність професійного покликання. Натомість в СРСР з 1926 року, як відзначає Т.І. Гольдовська, “психогігієнічні завдання намагались виконувати психотехнічні і психофізіологічні лабораторії” [Там само, с. 696], що об’єднували близько 30 працівників різних ЗВО при надзвичайній різноманітності методів їхньої роботи. На базі лабораторій виникли психогігієнічні кабінети, серед яких цивільні і військові вищі навчальні заклади Москви і Харкова за прикладом першого, організованого 1926 року, кабінету Комуністичного університету трудящих Сходу ім. Сталіна. Постає завдання зміцнити розумову працездатність студентів, попередити втому і реактивні стани на основі врахування індивідуальних психічних властивостей особистості, а не колективу студентів в цілому. Тогочасна психогігієнічна дискусія кінця 20-х – початку 30-х років полягала у відповіді на питання: Де повинні організовуватись психогігієнічні кабінети – при санчастині чи при навчальній частині вищого навчального закладу? Було б природно, щоб вони виникали у санчастинах і звідти налагоджували контакт з навчальною частиною, як це заведено у військових академіях. Однак прийнятна й друга організаційна форма – психогігієнічний кабінет при навчальній частині, як це має місце в низці комвішів, оскільки ці частини мали більші матеріальні можливості.

За будь-яких умов психогігієнічний кабінет повинен був мати два робочих місця, а вся консультаційна робота виконуватися в навчальному приміщенні, лікувально-профілактична (психоневрологічний прийом і періодичні огляди) – у приміщенні санчастини. Констатується, що до складу психогігієнічного кабінету входять: 1) психіатр-психогігієніст, основний працівник кабінету, зазвичай його очільник, 2) психолог-психотехнік і 3) спеціаліст з організації і техніки розумової праці. Часто останні два розділи роботи виконуються однією особою” [31, с. 699]. Відзначимо, що розвиток теорії психогігієнічного знання і його практичного втілення охоплює цей нетривалий період першої половини 30-х років ХХ століття допоки в живих залишались його ентузіасти й орудники. Подальше наростання репресій у другій половині 30-х призвело до ослаблення

і зникнення психогігієнічного руху у вищій школі.

Однак розв’язання проблеми психогігієні розумової праці не обмежувалось лише вищою школою, оскільки його потребувало також індустріальне виробництво. Завдання “дати норми психогігієні розумової праці” поставили перед собою А.Л. Лещинський і Я.Е. Єзерський: “Під психогігієнічною нормою ми розуміємо комплекс правил, що забезпечують найбільшу продуктивність праці трудівника при збереженні і зміцненні його нервово-психічного здоров’я. Наявність таких норм значною мірою полегшило б і науково обґрунтувало вироблення психогігієнічних правил, конкретно прийнятних для даного колективу в даних обставинах, тобто психогігієнічного мінімуму” [32, с. 704]. Дослідники визначили три напрямки вивчення і розроблення психогігієнічних норм: “1) накопичення й узагальнення індивідуального досвіду окремих видатних працівників розумової праці (біографічний метод); заломлення через призму власного досвіду було до останнього часу основним матеріалом для роботи психогігієніста; 2) масові психогігієнічні обстеження окремих колективів для встановлення їх психогігієнічного рівня на основі варіанту окремих психогігієнічних навичок, які найчастіше зустрічаються (статистичний метод); роботи в цьому напрямку нечисленні і не охоплюють всіх засадничих сторін психогігієні; 3) нарешті, найбільш досконалим методом наукового дослідження психогігієнічних норм є експериментальні дослідження в цій галузі (експериментальний метод), проблема запровадження експерименту в психогігієні [Там само, с. 705]. Опис названими авторами п’ятирічного досвіду роботи психогігієнічного кабінету поєднується з важливими теоретичними настановами, які не тільки не втратили свого значення нині, а й важливі для врахування у майбутньому психогігієнічному нормуванні. Зокрема, це припущення про те, що майбутня шкала норм буде сконцентрована навколо деяких основних показників із значними варіантами відхилень залежно від соціального і виробничого профілю особи, досвіду розумової роботи, темпераменту і характеру. Одночасно психогігієнічне нормування не є гарантією високої якості змісту розумової праці, оскільки якість останньої пов’язана із її здібностями.

Значна увага на пленарному засіданні з’їзду “Соціальна психоневрологія і психогігієні”

була приділена психоневрологічній диспансеризації дітей і підлітків (доповідь проф. А.С. Грибоедова [33]) і змісту психогігієнічної роботи у школі (доповідь А.Й. Плотічера [34]). Констатувалося, що психоневрологічна диспансеризація дітей і підлітків дозволила здійснювати їх нервово-психічне оздоровлення – лікування, профілактику і гігієну на базі “розгорнутої мережі дитячих психоневрологічних диспансерів і спеціальних шкіл санаторного і напівсанаторного типу” [Там само, с. 856]. Наголошувалося, що “дитячий вік – це “золотий вік” для психогігієни”, хоча у царині психічної гігієни дитинства “достатньо низький рівень науково-теоретичної розробленості більшості її питань”. Тому доречно визначити психогігієну дитячого віку як теорію і практику заходів “з масової нервово-психічної санації дитинства, попередження нервово-психічної захворюваності (психопрофілактика) та умов здорового нервово-психічного розвитку його” [34, с. 865]. А.Й. Плотічер здійснює короткий екскурс у практику американської психогігієни. Відповідаючи на потребу виживання в умовах російської окупації України, він засуджує її сутність, а також констатує, що нам, “спільно з д-ром Єзерським і д-ром Фурмановим, вдалось організувати кабінет психогігієни виховання в 21 зразковій ФЗД м. Харкова, підкреслює тісний взаємозв’язок психогігієни дитячого віку з педологією, ставить питання про межі та обсяг психогігієнічної компетенції в школі на відміну від педагогічної роботи, для того щоб не допустити надмірне розширення психогігієнічної компетенції. “Звідси, – відзначає він, – “імперіалістичні” тенденції психогігієни і її устремління “бути скрізь і ... ніде” [Там само, с. 866].

Безперечною методологічною знахідкою А.Й. Плотічера є теоретичне визначення обсягу і меж психогігієнічної компетенції, основним критерієм якої він назвав *поняття нервово-психічного здоров’я*, яке забезпечується на кожному віковому етапі певною констеляцією нервово-психічних функцій. “В педагогічному процесі, – відзначає він, – не торкаючись у цьому випадку освітніх завдань, ми знаходимо ту “велику” психогігієну, яка одним своїм кінцем має тенденцію піти в педагогіку, а іншим майже зникається з психотерапією” [34, с. 867]. Цілком слушним у зв’язку з цим є таке визначення: “Центральна магістраль психогігієни – магістраль здоров’я охоронних заходів” [Там само], завданнями яких є піднесення опірності і стійкості психіч-

ного здоров’я. У здійсненні цих завдань психогігієна спрямована на розвиток і зміцнення різних складових психічного здоров’я, а психотерапія – на корекцію, реституцію розладів, що вже виникли, спеціальними методами, у тому числі і психогігієнічними.

Таким чином, незважаючи на несприятливі історичні події першої світової війни, окупацію України російськими військами та її колонізацію у складі СРСР, протягом майже півстоліття було створено методологічну, теоретичну і практичну базу психогігієни, що застосовувалась у системі освіти, охорони здоров’я, у промисловості і в організації дозвілля, відпочинку та оздоровлення. Припинення і зникнення із суспільної свідомості набутоків психогігієни у другій половині тридцятих років ХХ століття пов’язане з масовим знищенням лікарської інтелігенції, воєнними діями другої світової війни на території України, втручанням у розвиток науки в Україні московського окупаційного центру у вигляді так званих “Павлівських сесій” 50-х років, що посилили ідеологічний контроль за науковими дослідженнями.

60-І РОКИ ХХ – ПЕРШІ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ СТ.: ПСИХОГІГІЄНА ЯК ПОВЕРНЕННЯ ПРИЗАБУТОГО

Повернення до життя, а в мисленнєвій сфері – до ідеї життя, пов’язане зі смертю Й.В. Сталіна і звільненням з таборів смерті мільйонів людей, що дістало метафоричне найменування “Хрущовська відлига”, хоч ця метафора донині залишається авансом, котрий не справдився до сьогодні. Однак в українській психологічній думці з’являються книги Івана Синиці (1910-1976), призначені для читання як науковцями, так і вчителями, що привертають увагу до розвитку усного і писемного українського мовлення учнів, і замість утверджених у вчительській свідомості штампів “боротьби з другорічництвом”, “дітьми-дезорганізаторами” підносять магістральну *ідею педагогічного такту вчителя*. В однойменній книзі він докладно аргументує думку про те, що найважливішим у професії вчителя є його педагогічний такт у взаєминах з учнями: “Педагогічний такт – стара і вічно нова тема, як саме виховання, як сама педагогіка. Педагогічний такт – це найхарактерніша професійна ознака вчителя. В кожній професії, як ви знаєте, є щось особливе, що відрізняє її від інших професій. Проявляється це особливе може у звичках



На світлині: Іван Синиця й Іван Болтівець. Публікується вперше.

людини, в її мові, думках, уподобаннях, навіть у її зовнішньому вигляді. В учителя це особливе найвиразніше виявляється у його педагогічному такті. Педагогічний такт для вчителя – це все одно, що голос для співця чи слух для скрипаля” [35, с. 13].

Принагідно маю за свій обов’язок відзначити, що міцна дружба Івана Омеляновича Синиці і мого тата, Івана Даниловича Болтівця, з одного боку, створила для мене змогу уже з перших шкільних років бути присутнім при багатьох розмовах обох друзів, змісту яких я тоді ще не розумів. Але мене приваблювала можливість “покататись на коліні” Івана Омеляновича. Навзаєм я ставав першим респондентом психологічних опитувань Івана Омеляновича, якого найбільше цікавило моє відчуття власної дитячої справедливості у зіткненнях і конфліктах того часу, описаних у пізніших виданнях: “Педагогічний такт і майстерність учителя” [36], “Про такт і майстерність” [37]. Рядки з відгуку мого тата увійшли до передмови М. Стельмаха, Є. Кучеренка та О. Губка до вже згоданої книги “Педагогічний такт і майстерність учителя”; “Ще в липні з великим задоволенням прочитав я нову Вашу книжку “Психологія усного мов-

лення”, – писав київський учитель Іван Данилович Болтівець. – Читав, як мед пив: смакуючи, захоплюючись, навчаючись, дякуючи за нові думки, з приємністю відзначаючи: “Мудро”, “Душевно”, “Застосую цю пораду при найпершій можливості” [36, с. 7-8]. **Світлина** цієї дружби збереглась, яку надіслала вдова І.О.Синиці – Ніна Романівна у листі від 12 травня 1977 р.:

“Добрий день, дорогий Іване Даниловичу! Вибачте, що так довго не відгукувалася на Ваше прохання. Трохи хворіла, а трохи домашні клопоти з приїздом Олексія поглинули час. Зараз Олексій ходить у дитсад і мені стало легше. З трепетним хвилюванням підписую останню книжку дорогого Івана Омеляновича, яку він не встиг вручити Вам особисто. Хай вона буде пам’яттю про вірного друга і світлу Людину.

Прийміть, будь-ласка, у свій родинний альбом і це скромне фото.

Рада Вас повідомити, що в липневому номері журналу “Українська мова і література в школі” буде надруковано нарис О.Т. Губка про Івана Омеляновича.

З багатьох листів-подяк та оцінок його праць авторів нарису найбільше сподобалися Ваші глибокі і ширі думки про твори Івана Омеляновича. Олексій Тимофійович хотів би процитувати їх поряд з іншими у своїй статті, звичайно, з Вашого дозволу. Отож прошу Вас, Іване Даниловичу, повідомити мене про згоду на це.

З щирою повагою Синиця Н.Р.”

Дарчий напис на форзаці останньої книги І.О. Синиці “Про такт і майстерність” був таким: “*Вельмишановному Івану Дмитровичу на добру згадку про автора. Іван Омелянович хотів подарувати Вам цю книжку особисто, але не встиг. 12.V.1977 р.*”

Книги відомого психолога і педагога, доктора психологічних наук І.О.Синиці змінили професійне усвідомлення й відтак і систему ставлень у взаємостосунках учителів і учнів 60–80-х років минулого століття, створивши доступно викладені на прикладах шкільного життя теоретичні основи педагогічного такту учителя і його педагогічної майстерності. В наступні два десятиліття утверджується спільний підхід багатьох дослідників у визначення психогієни як засобу збереження і зміцнення психічного здоров'я людини в навчанні, праці, побуті, у процесі відпочинку. Крім загальних праць з психогієни І.І. Беляєва [38], К. Гехта [39], які вийшли у 70-х роках, з'являється друком практичний посібник з основ психогієни Я.Н. Воробейчика і Є.Л. Поклітара [40], монографічна трилогія психогієнічних досліджень, проведених під науковим керівництвом Г. Гельниці, С.М. Громбаха, У. Кляйн-петер, Д.М. Крилова і Г.М. Сердюковської [41; 42; 43], тобто науковцями колишніх СРСР, НДР, ЧССР та УНР (нині Росія, Німеччина, Чехія, Словаччина та Угорщина). При цьому найбільш цілісно проблему психогієни навчальних занять охопив С.М. Громбах, взявши за основу такі її завдання: “1 – сприяти своєчасному і гармонійному психічному розвитку дітей; 2 – прагнути того, щоб учіння приносило дітям радість і відбувалося на фоні позитивних емоцій, які є запорукою психічного здоров'я; 3 – уникати надмірного розумового напруження, що призводить до значної втоми дітей; 4 – попереджувати психотравматичні ситуації в школі” [41, с. 92]. За даними завданнями цей науковець здійснив спробу узагальнити виявлені в численних педагогічних, психологічних і медичних дослідженнях психогієнічні закономірності та систематизувати їх.

Проте на шляху до утворення системи стала методологічна дилема, при вирішенні якої думки більшості дослідників розходяться й донині. Сутність дилеми полягає у давній суперечці педагогів і лікарів, яку С.М. Громбах окреслює так: “Основними його (уроку. – Прим. С.Б.) компонентами є обсяг інформації, яка підлягає сприйманню й переробці, складність матеріалу і ступінь його новизни. На

жаль, до цього часу не існує єдиної думки про величини, які можна взяти за одиниці цих складових, а відповідно, і про труднощі навчального матеріалу, вирішити цю проблему – справа дидактів. Завдання лікарів – зіставити ступінь втоми, яка виникає у школярів, з кількістю одиниць труднощі і таким чином визначити їх гігієнічну норму” [41, с. 97-98]. Як бачимо, медицина виявилась безсилою вирішити поставлені нею ж завдання, використовуючи розроблену гігієнічними дослідженнями для вимірювання величини фізичних взаємозалежностей людського організму. Метод, який був придатний для вивчення явищ матеріального світу, виявився непридатним для розпізнавання та оцінки явищ світу душевного. Тому дослідник-гігієніст передає розв'язання цього завдання педагогам-дидактам, залишаючи за лікарями функцію нагляду – зіставляти ступені втоми із сумою одиниць труднощі освітнього змісту.

Якщо відкинути за давніми міжпрофесійні амбіції лікарів і педагогів, які час від часу загострюються з новою силою, то можна виявити важливу закономірність: час їх загострення припадає на зменшення педагогічної турботи про психофізичне ество дитини на догоду збільшуваним вимогам до соціально витребовуваного змісту навчання та виховання. Цим самим лікарський нагляд за фізично вимірюваними і цим очевидними показниками тілесного здоров'я значною мірою відбиває його несприятливі психічні значення. У зв'язку з цим методологічно виправданим є твердження С.М. Громбаха про доцільність педагогічного, зокрема дидактичного, розв'язання завдання психогієнічного нормування освітнього процесу та уроку як однієї з його форм. Крім цього, цінним є висловлене дослідником положення про те, що у “формуванні втоми інтерес діє прямо протилежно труднощі” [41, с. 101]. Уточнимо, що стан фізичної втоми так само може бути визначений у системі фізіологічних показників, як і стан психічної – за однією або сукупністю своїх домінант, зокрема вираженістю інтересу, уважності, швидкості й точності мислительних дій тощо. Отже, дане положення С.М. Громбаха вказує на потребу, крім педагогічного, ще й психологічного вивчення закономірностей психогієни організованого навчання, а також на актуальність створення психогієнічної служби школи (1985): “В майбутньому в школі буде організована психогієнічна служба, потреба в якій у даний час настільки відчутна. Тільки

спільні зусилля в цьому напрямку шкільного лікаря, психолога, вихователя, педагогів і в першу чергу класного керівника зможуть забезпечити первинну профілактику нервово-психічних порушень і необхідну їх корекцію, насамперед психогігієнічними засобами” [41, с. 218].

Від себе додамо, що в різних варіантах ця думка формулювалась і втілювалась протягом останнього століття у вигляді педологічної служби, мережі психогігієнічних кабінетів. Повернення до цієї проблеми нових і нових поколінь дослідників указує на об’єктивну потребу гуманітарного розвитку поруч із поглибленням спеціалізації забезпечувати об’єднання зусиль фахівців різних галузей знання, зосереджуючи його на одному предметі дослідження – людині, дитині, котра розвивається.

Цінну теоретичну основу психогігієнічної оцінки основних характеристик уроку було розроблено В.А. Доскіним і Т.М. Сорокіною, які спробували поєднати зусилля педагогів і гігієністів у розв’язанні цієї проблеми. В основу дослідження було покладено розробку таких параметрів психогігієнічної оцінки:

1. Трудність (Т) оцінювалась залежно від характеру мисленнєвої діяльності школярів.

2. Насиченість навчальними елементами (Н) встановлювалась за кількістю видів навчальної діяльності, елементів уроку, в яких брали участь школярі.

3. Характеристика емоційного стану учнів (Е) складалася з оцінки позитивних реакцій дітей на навчальне навантаження, з особливостей викладу матеріалу учителем, форми і характеру навчального завдання (див. [42, с. 121]).

Кожен із названих параметрів оцінювався підготовленими для цього експертами за 20-бальною шкалою, яка містила інтервали значень різних факторів освітнього процесу. Наприклад, за параметром Т ці значення становили: “Відтворення знань без змін” – 1-5 балів, “Відтворення знань з елементами логічного завдання” – 6-10 балів, “Розв’язання логічних задач” – 11-15 балів, “Творче застосування знань” – 16-20 балів. За параметром Е були застосовані такі характеристики значень: “Зайняті тільки учні, які виконують будь-яке завдання. Настрій більшості визначається мірою відповідальності за виконувану навчальну роботу” – 1-5 балів, “Зайняті всі учні, але їх настрої обумовлені тільки відповідальністю або побоюванням поганої оцінки. Емоційно, із захопленням працює не більше третини учнів” – 6-10 балів, “Емоційно, із

захопленням працює не більше половини школярів, які в основному одержали певне завдання” – 11-15 балів, “Більше двох третин учнів емоційно, з радістю і готовністю беруть участь у процесі навчання. Все, що відбувається на уроці, їм дуже подобається” – 16-20 балів. Параметр Н визначався за кількісним співвідношенням навчальних елементів уроку до відповідного інтервалу балів у середньому за такою пропорцією: 4 елементи – 1-5 балів, 5-6 – 6-10 балів, 7-8 – 11-15 балів, 10-11 елементів – 16-20 балів.

Ступінь фізіологічного напруження організму вивчався за допомогою реєстрації частоти серцевих скорочень, частоти дихання та записів електричної активності шкіри. Загальні висновки дослідників полягали в тому, що найбільш сприятливий функціональний стан організму учнів був виявлений на уроках найнижчого рівня труднощі при середній насиченості уроку навчальними елементами і посередній вираженості позитивних емоційних реакцій дітей на навчальне навантаження. “Як показав проведений аналіз, – відзначають В.А. Доскін і Т.М. Сорокіна, – несприятливий вплив одного чинника або компенсує інший чинник, зумовлюючи в певному діапазоні навчального навантаження антагоністичний ефект, або при синергійній дії різних факторів посилює позитивний чи негативний вплив їх комплексу на працездатність і функціональний стан організму школярів” [42, с. 128].

Цінність наведеного досвіду психогігієнічної оцінки основних характеристик уроку, на наш погляд, полягає у поєднанні педагогічних, психологічних і фізіологічних показників в одній методиці, що створило умови для їх зіставлення. Так, трудність і насиченість навчальними елементами належать до педагогічних показників, оскільки перший параметр виражає властивість змісту навчального матеріалу, а другий характеризує методику його викладання. Емоційний стан учнів – це суто психологічний показник. Фізіологічними показниками є вимірювання частоти серцевих скорочень, дихання, стан електричної активності шкіри.

На початку 90-х років Д.М. Крилов проводить уточнення предмета психогігієни, визначаючи її як науку про здоров’я, що “вивчає закономірності змінюваності здоров’я на підґрунті аналізу пристосувальних механізмів, які здійснюють адаптацію людини до умов життя” [43, с. 7]. Крім того, він працював над створенням власної наукової бази психогігієни. Не заперечуючи підстави, якими обґрунтовується

ця точка зору, зокрема її історичні аспекти (скажімо, в резолюції першого Українського з'їзду невропатологів і психіатрів 19–24 червня 1934 р., учасниками якого було 17 педагогів, відзначалось: “Оформлення психогієни в самостійну наукову дисципліну є результатом тривалого процесу її кристалізації всередині психоневрологічної науки, головним чином психіатрії, глибокі суперечності розвитку якої штовхають психоневрологів до постановки і розробки проблем психогієни і психопрофілактики” [44, с. 922]), на наше переконання, найбільш адекватним можливостям сучасного наукового розвитку було б визначення *психогієни як наукової галузі і синтетичного напрямку гуманітарного пізнання*. Виходячи з цього, вважаємо за потрібне розглядати згадане уточнення предмета психогієни як корекцію предметного контексту психогієнічної проблеми, виконану Д.М. Криловим для окреслення власної цілісності досліджуваних питань.

Т.П. Кулакова основне завдання психогієни вбачає у профілактиці “навіть незначних донозологічних порушень нервово-психічного здоров'я” [43, с. 43]. Для спостереження за станом психічного здоров'я школярів вона розподілила всіх обстежуваних дітей за чотирма групами: “I – цілком здорові та оптимально адаптовані, II – з легкими функціональними порушеннями, III – з доклінічними станами, астеноневротичним синдромом у статусі і клінічними формами в стадії компенсації, IV – з клінічними формами у стадії субкомпенсації” [Там само, с. 29]. Відтак дослідниця застосувала клінічний підхід не з точки зору характеристики стану психічного здоров'я, а з погляду зміни його якісних властивостей на симптоми психоневрологічних розладів. Групи психічного здоров'я охоплюють дітей з донозологічними порушеннями, а отже перехідними, суміжними станами, які вже набули вираженості. “Лікарі і педагоги мають програми і розроблені положення, які регламентують обсяг і визначають спеціальні підходи при роботі з дітьми, котрі страждають на олігофренію, неврози, котрі мають тимчасову затримку розвитку, проте ще немає розробок для випадків порушень донозологічного рівня, оскільки такі порушення психічного здоров'я стали привертати до себе увагу дослідників тільки в останні роки. Усвідомлення даної проблеми, виокремлення її як предмета спеціальних досліджень можна розглядати як запоруку її успішного вирішення” [Там само, с. 54].

Отже, утвердження психогієни як дисциплінарного напрямку, безумовно важливого і цінного, все ж не змінює методологічних підходів, які використовуються у клінічній психіатрії: мова йде про уточнення діагностичного інструментарію, його наближення до витоків формування нервово-психічних розладів. Цінність його полягає в охопленні діагностикою дітей, які самостійно ніколи не скаржилися на власне здоров'я. У цьому випадку закономірною є поява професійної потреби педагогів і психологів школи у розширенні їхньої професійної компетенції на окреслену сферу діяльності: з позиції клініциста – донозологічну, із позиції педагога – переддидактичну, із позиції психолога – психокорекційну. Звідси постає нагальність створення не тільки психологічної служби школи, а й психогієнічної, у якій психолог повинен працювати в безпосередній взаємодії з лікарем.

У роботах цього періоду з проблем психогієни школярів зростає інтерес до вивчення впливу спадкових чинників у їх взаємозв'язку з факторами середовища на стан психічного здоров'я підлітків, розробка питань прогнозування психічного розвитку дітей при наявності в їх анамнезі біологічних і психосоціальних детермінант ризику (Т.Г. Хамаганова [45; 46], Н.С. Кантоністова [46], Г. Тейхман [47], Б. Мейер-Пробст [47]). Зокрема, вивченню були піддані генетично зумовлені фази онтогенетичного розвитку дітей і підлітків з метою “озброїти сучасну педагогіку, психологію і гігієну науковим розумінням можливостей цілеспрямованого впливу на організм, що росте, з урахуванням оптимальних для цього моментів – періодів найбільшого середовищного спричинення” [46, с. 209]. Виявлено зменшення впливу генетичної детермінації інтелектуальної діяльності у віковій групі 14-16 років і збільшення впливу чинників середовища порівняно з групою обстежених дітей 11-13 років. Окрім того, встановлена залежність здатності до навчання дітей, обтяжених біологічними факторами ризику (в даному випадку це гемолітична хвороба новонароджених), від освітнього рівня їхніх матерів. При наявності у матерів закінченої восьмирічної освіти 2,2% дітей відвідують допоміжну школу, тим часом як відсоток дітей, котрі навчаються у допоміжній школі, у матерів без такої освіти цей відсоток складає 18,2%. Кількість дітей, нездатних до навчання, теж різна: у матерів без закінченої восьмирічної освіти 3,0%, у матерів із закінченою восьмирічною освітою – 1,1%

[47, с. 294]. Цим самим фактор освіченості батьків є важливим психогієнічним чинником за інших рівних умов розвитку дитини.

Проведений М.В. Антроповою природний лонгitudний експеримент з фізіолого-гієнічних аспектів нормалізації навчального навантаження учнів 7-10 класів дав змогу встановити розбіжності у рівнях працездатності хлопчиків і дівчаток різних вікових груп. У семикласниць (дівчата 13-14-річного віку) працездатність виявилась набагато вищою за точністю роботи і стійкістю диференціювань, ніж у хлопчиків. Це зростання працездатності дівчат збільшується до 14-15 років, а підвищення стійкості диференціювань при виконанні складних дозованих завдань у хлопчиків відбувається у 17 років. “Таке співвідношення цих показників працездатності, – відзначає ця дослідниця, вивчаючи 13-15-річний період розвитку хлопчиків і дівчаток, – вказує на відсутність у хлопчиків рівноваги між процесами збудження і гальмування” [48, с. 112]. Отже, тут має значення особиста психогієна підлітків пубертатного періоду розвитку, яка є важливим чинником впливу на стан міжособистісного регулювання взаємин класних колективів.

Про створення методологічної концепції “внутрішньої картини здоров’я” на початку 90-х років ХХ століття заявив В.Ю. Каган. На його думку, це забезпечить “перехід від медицини – патології до медицини – санології” [49, с. 86]. За В.Ю. Каганом, О.Р. Лурією концепція “внутрішньої картини захворювання” входить до методологічної моделі “внутрішньої картини здоров’я”, оскільки “внутрішня картина захворювання” – це “внутрішня картина здоров’я” в умовах хвороби. Дослідник відзначає: “Концепція “внутрішньої картини здоров’я, що пропонується нами, дозволяє підійти до постановки проблеми індивідуальних “внутрішніх картин здоров’я і культури здоров’я” [Там само, с. 87].

Така постановка проблеми методології індивідуальної норми здоров’я, на наш погляд, є продуктивною для розроблення теоретичних і методологічних засад педагогічної психогієни. Предметом вивчення “внутрішньої картини психічного здоров’я” постає не зовнішня, функціонально виражена у порушеннях психічної діяльності, а внутрішня картина природно організованого механізму психічного, її ужитковим продуктом, виробленим людиною, є “культура психічного здоров’я” або “психічна культура”.

ВИСНОВКИ

1. Психогієна змістовно збагачує різні галузі психологічного знання, стимулює теоретиків і практиків до творення психічної культури людини, включаючи культуру її власного психічного здоров’я.

2. Сучасний стан розробленості теоретичних і методологічних засад психогієни свідчить про незворотний процес відновлення гуманістичної спрямованості суспільної свідомості психологів, педагогів, медиків, а з ним і повернення психологічних досліджень до проблем педагогічного такту, уважності, обачності, поваги до людської гідності, турботи про психічне й фізичне здоров’я людини, яке в українській психологічній культурі має особливо значущу традицію. Остання є відображенням надзвичайно трагічної історії розвитку української психології порівняно з іншими народами Європи, а таке порівняння конче потрібне для визначення філогенетичних умов розвитку української нації протягом останнього тисячоліття. Багатостолітньому прагненню чужинців винищити український етнос на землях його власного ковітального побутування протистояли як генетично успадковані, так і підкріплені засобами родинного виховання здатності підвищеної чуйності, співчутливості, милосердя, людяності, що культивувались і неспинно продовжують культивуватись з покоління в покоління заради реалізації задатків і здатностей рятувати й оберігати здоров’я і життя кожної людини.

3. Повернення до наукового обґрунтування психогієни, яка здійснюється переважно в галузі медицини, пов’язане із комплексним вивченням її психологічних, педагогічних і соціальних вимірів розиткового функціонування. У наукових дослідженнях дедалі виразніше оформлюється ідея об’єднання практичних зусиль педагогів, медиків і психологів для створення психогієнічної служби системи освіти.

4. Останнє, ХХ століття, посилює психологічну, експериментальну спрямованість психогієни як цілісної галузі знань і засобів збереження та зміцнення психічного здоров’я громадян України.

5. Сучасний період характеризується посиленням інтересу дослідників до психогієнічної проблематики, але більшість праць у цій царині виконується в галузі медичних наук, що окреслює маловивчену досі сферу педагогічної психогієни. Окремі методологічні підходи, методики, способи виховного

впливу вже накопичені шляхом узагальнення та систематизації педагогічного досвіду, проведення психологічних і гігієнічних експериментів.

6. Розв'язання проблем педагогічної психогієни потребує цілісності та визначення достатніх і доречних меж медичної, педагогічної, соціальної та психологічної сфер методологічного, теоретичного, методичного та практичного вирішення завдань збереження та зміцнення психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу закладів середньої і вищої освіти, хоча й не обмежується просвітницькою сферою і педагогічною діяльністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Трач Р. Людинознавча психологія: зб. ст. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2019. 188 с.
2. Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология. Москва: Издательство МГУ, 1986. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8270.php> (дата звернення: 02.02.2020).
3. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: навч. посібник. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
4. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В.Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
5. Вітакультурний млин: методологічний альманах, гол. ред.-конс. А.В. Фурман. 2019. Модуль 21. 114 с.
6. Фурман. А.В. Методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології. *Вітакультурний млин: методологічний альманах*. 2019. Модуль 21. С. 4–27.
7. Mental health: strengthening our response. *World Health Organization*. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (Last accessed: 3.02.2020)
8. Новаторские методы оказания помощи при хронических состояниях: Основные элементы для действий (2003) Глобальный доклад. Всемирная организация здравоохранения. URL: (<https://www.who.int/chp/knowledge/publications/icccrussian.pdf?ua=1>) (Last accessed: 7.01.2020).– 92 с.
9. Россолимо Г.И. О роли психических факторов в медицине в связи с необходимостью упрощения лечения болезней нервной системы. *Труды второго съезда отечественных психиатров, происходившего в г.Киеве с 4-го по 11-е сентября 1905 года*. Киев: Типография С.В.Кульженко, Пушкинская ул., дом №4. 1907. 698 с.
10. Труды второго съезда отечественных психиатров, происходившего в г. Киеве с 4-го по 11-е сентября 1905 года. Изданы на основании пункта 10-го правил Съезда под редакцией Председателя Распорядителя Комитета Проф. И.А.Сикорского Секретарем Съезда Д-ром С.М.Доброгаевым. Киев: Типография С.В.Кульженко, Пушкинская ул., дом №4. 1907. 698 с.(з додатками без нумерації).
11. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: навч. посібник. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
12. Задачи нервно-психической гигиены и профилактики. *Речь, сказанная в торжественном заседании Съезда Отечественных Психиатров в Москве, 11-го Января 1887 г. Профессором Университета Св. Владимира в Киеве, И.А.Сикорским*. Киев. Тип. С.В.Кульженко, Нов.-Елис. у., с.д. 1887. 16 с.
13. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. Пер. с англ. А.В.Говорунов, В.И.Кузин, Л.Л.Царук; под ред А.Д.Наследова. Санкт-Петербург: Изд-во “Евразия”, 2002. 532 с.
14. Сикорский И.А. Об явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста. *Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены*. В 5-ти кн. Кн. третья. Киев: Южно-русское изд-во Ф.А. Иогансона, 1900. С. 32-42.
15. Бурневский Д.Н. Новые методы и задачи в педагогике. *Ежегодник коллегии Павла Галагана*. Год 16-й. Киев. 1912. Приложение 11. С. 15.
16. Сикорский И.А. Всеобщая психология. Киев: Без зазначення видавця, 1911. 768 с.
17. Рохлин Л.Л. Итоги работы и задачи психогигиены в СССР. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 571 – 596.
18. Бергер И.А. Мероприятия по невропсихиатрической помощи, психопрофилактике, психогигиене на 1935 г. по Московской области. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 638 – 642.
19. Гольдовская Т.И. Психогигиена в высшей школе. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 693 – 701.
20. Лещинский А.Л., Езерский Я.Э. Вопросы нормирования в психогигиене и организации умственного труда. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 702 – 708.
21. Мирельзон Л.А. Психогигиеническая работа на курорте. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 719 – 724.
22. Плотицер А.И. Задачи и содержание психогигиенической работы в школе. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 863 – 875.
23. Юдин Т.И., Кварт Е.О. Организация психоневропомощи в УССР. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 606 – 612.
24. Солтанов В.О. Состояние стационарной невропсихиатрической помощи в Киевской области и перспективы ее развития. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 642 – 644.
25. Прения. Бергер И.А. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 656 – 657.
26. Прения. Александровский А.Б. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 661 – 662.
27. Прения. Танцюра М.Д. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 663.
28. Прения. Ратнер Я.А. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 666.

REFERENCES

29. Прения. Равкин И.Г. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 667.
30. Прения. Заключительное слово Л.Л.Рохлина. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 667 – 668.
31. Гольдовская Т.И. Психогигиена в высшей школе. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 693 – 701.
32. Лещинский А.Л., Езерский Я.Э. Вопросы нормирования в психогигиене и организации умственного труда. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 702 – 708.
33. Грибоедов А.С. Психоневрологическая диспансеризация детей и подростков. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 856 – 862.
34. Плотицер А.И. Задачи и содержание психогигиенической работы в школе. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 863 – 875.
35. Синиця І.О. Про педагогічний такт учителя. Київ: “Радянська школа”, 1963. 188 с.
36. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ: “Радянська школа, 1981. 319 с.
37. Синиця І.Е. О такте и мастерстве. Киев: “Радянська школа”, 1976. 168 с.
38. Беляев И.И. Очерки психогигиены. Москва: “Медицина”, 1973. 232 с.
39. Гехт К. Психогигиена. Пер. с нем. Москва: “Прогресс”, 1979. 195 с.
40. Воробейчик Я.Н., Поклитар Е.А. Основы психогигиены. Киев: “Здоровье”, 1989. 184 с.
41. Психогигиена детей и подростков. Под ред. Г.Н.Сердюковской, Г.Гельница. Москва: “Медицина”, 1985. 224 с.
42. Школа и психическое здоровье учащихся. Под ред. С.Н.Громбаха. Москва: “Медицина”, 1988. 272 с.
43. Здоровье, развитие, личность. Под ред. Г.Н.Сердюковской, Д.Н.Крылова, У. Кляйнпетер. Москва: “Медицина”, 1990. 336 с.
44. Резолюции съезда. По докладу “Об итогах работы и задачах психогигиены в СССР”. *Труды Первого Украинского Съезда невропатологов и психиатров*. Харьков: Издание Украинской психоневрологической академии, 1935. С. 921 – 924.
45. Хамаганова Т.Г. Влияние наследственных и средовых факторов на состояние психического здоровья подростков. Здоровье, развитие, личность. Москва: “Медицина”, 1990. С. 66-81.
46. Кантонистова Н.С., Хамаганова Т.Г. Наследственность и среда в развитии психофизиологических функций у детей и подростков. Здоровье, развитие, личность. Москва: “Медицина”, 1990. С. 194 – 209.
47. Тейхман Г., Мейер-Пробст Б. Прогноз психического развития ребенка при наличии в анамнезе биологических и психосоциальных факторов риска. *Здоровье, развитие, личность*. Москва: “Медицина”, 1990. С. 194-209.
48. Антропова М.В. Возрастно-половые особенности умственной работоспособности учащихся 14-17 лет. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. Москва: “Педагогика”, 1991. № 1(5). С. 111-116.
49. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 86-88.
- 1.Trach R.(2019). *Liudynoznavcha Psykholohiia* [Anthropological psychology].Kyiv, Ukraine: PULSARY. [In Ukrainian].
- 2.Puzyrej A. A.(1986). *Kul’turno-istoricheskaya teoriya L.S.Vygotskogo i sovremennaya psihologiya*. [Vygotsky’s cultural-historical theory and modern psychology]. Moskva, Russian Federation: Izdatel’stvo MGU. [In Russian].
3. Romenets V.A. (2007). *Istoriia psikhologhii XIX – pochatok XX stolittia. Navch. posibnyk*. [History of Psychology: XIX -early XX century: Textbook. manual]. Kyiv, Ukraine: LYBIDJ. [In Ukrainian].
4. Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-Richchia naukovoishkoly Profesora A.V.Furmana (2019). [Vitacultural methodology: anthology. To the 25th anniversary of the scientific school of Professor AV Furman]. Ternopil, Ukraine: TNEU. [In Ukrainian].
5. Vitakulturnyj mlyn: metodologichnyj almanax, gol. red.-kons. A.V. Furman(2019). [Vitakulturnyj mlyn: methodological almanac, editor-in-chief-consultant A.V. Furman]. Ternopil, Ukraine: TNEU. [In Ukrainian].Ternopil, Ukraine: TNEU. [In Ukrainian].
6. Furman. A.V.(2019). Metodologichna sxema vidnovlennya predmetnogo polya kanonichnoyi psixologiyi. *Vitakulturnyj mlyn: metodologichnyj almanax*. [Methodological scheme of restoration of the subject field of canonical psychology. *Vitakulturnyj mlyn: methodological almanac*]. 21, 4 – 27. [In Ukrainian].
7. Mental health: strengthening our response (2018). *World Health Organization*. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (Last accessed: 3.02.2020).
8. Novatorskye metody okazanyia pomoshhy pry xronicheskix sostoyaniyax: Osnovnye elementy dlya dejstvuj (2003) *Globalnyj doklad. Vsemyrnaya organizacyia zdrazvooxranyenyya*. [Innovative Care for Chronic Conditions: Building Blocks for Action (2003) *Global Report. World Health Organization*]. URL: <https://www.who.int/chp/knowledge/publications/iccrussian.pdf?ua=1> (Last accessed: 7.01.2020).[In Russian].
9. Rossolimo G.I.(1907). O roli psihicheskikh faktorov v medicine v svyazi s neobhodimost’yu uproshtsheniya lecheniya boleznej nervnoj sistemy [On the role of mental factors in medicine in connection with the need to simplify the treatment of diseases of the nervous system]. *Trudy vtorogo sjezda otechestvennyh psihiatrov, proiskhodivshego v g.Kieve s 4-go po 11-e sentyabrya 1905 goda*. [Proceedings of the second congress of domestic psychiatrists, which took place in Kiev from September 4 to 11, 1905]. Kyiv, Ukraine: Typografyya S.V.Kulzhenko, Pushkynskaya ul., dom №4. [In Russian].
10. Trudy vtorogo sjezda otechestvennyh psihiatrov, proiskhodivshego v g. Kieve s 4-go po 11-e sentyabrya 1905 goda. Izdany na osnovanii punkta 10-go pravil Sjezda pod redakcyiey Predsedatelya Rasporyaditelya Komiteta Prof. I.A.Sikorskogo Sekretarem Sjezda D-rom S.M.Dobrogaevym(1907). [Proceedings of the second congress of domestic psychiatrists, which took place in Kiev from September 4 to 11, 1905. Published on the basis of clause 10 of the Rules of the Congress, edited by the Chairman of the Steward of the Committee Prof. IA Sikorsky Secretary of the Congress Dr. S.M. Dobrogaev]. Kyiv, Ukraine: Typografyya S.V.Kulzhenko, Pushkynskaya ul., dom №4. [In Russian].
11. Romenets V.A. (2007). *Istoriia psikhologhii XIX – pochatok XX stolittia. Navch. Posibnyk*. [History of Psychology: XIX -early XX century: Textbook. manual]. Kyiv, Ukraine: LYBID. [In Ukrainian].
12. Zadachi nervno-psihicheskoy gigieny i profilaktiki. Rech’, skazannaya v torzhestvennom zasedanii Sjezda Otechestvennyh Psihiatrov v Moskve, 11-go YAnvaryia 1887 g. Professorom Universiteta Sv. Vladimira v Kieve, I.A.Sikorskim(1887). [The tasks of neuropsychic hygiene and prevention. Speech spoken at the ceremonial meeting of the Congress of

Domestic Psychiatrists in Moscow, January 11, 1887 by Professor of St. Vladimir University in Kiev, IA Sikorsky]. Kyiv, Ukraine: Tip. S.V.Kul'zhenko, Nov.-Elis. u., s.d. [In Russian].

13. Shul'c D.P., Shul'c S.E.(2002). Istorija sovremennoj psihologii [History of modern psychology]. St. Petersburg, Russian Federation: Izd-vo "Evraziya". [In Russian].

14. Sikorskij I.A.(1900). Ob yavleniyah utomleniya pri umstvennoj rabote u detej shkol'nogo vozrasta. Sbornik nauchno-literaturnyh statenij po voprosam obshchestvennoj psihologii, vospitaniya i nervno-psihicheskoy gigieny. V 5-ti kn. Kn. tret'ya. [On the phenomena of fatigue during mental work in school-age children. Collection of scientific and literary articles on social psychology, education and neuropsychic hygiene. In 5 books. Book. third]. Kyiv, Ukraine: Yuzhno-russkoe izd-vo F.A. Ioganson, 32-42. [In Russian].

15. Burnevskij D.N. (1912). Novye metody i zadachi v pedagogike. [New methods and tasks in pedagogy]. *Ezhegodnik kollegii Pavla Galagana* [Yearbook of the Pavel Galagan College]. Kyiv, Ukraine: 16, 11 (p.15). [In Russian].

16. Sikorskij I.A. (1911). Vseobshchaya psihologiya [General psychology]. Kyiv, Ukraine: Without specifying the publisher. [In Russian].

17. Rohlin L.L. (1935). Itogi raboty i zadachi psihogigieny v SSSR [The results of work and tasks of psychohygiene in the SSSR]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 571 – 596 [In Russian].

18. Berger I.A. (1935). Meropriyatiya po nevropsihiatricheskoy pomoshchi, psihoprofilaktike, psihogigieny na 1935 g. po Moskovskoj oblasti [Measures for neuropsychiatric care, psychoprophylaxis, psychohygiene for 1935 in the Moscow region]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 638 – 642 [In Russian].

19. Gol'dovskaya T.I.(1935). Psihogigiena v vysshej shkole [Psychohygiene in high school]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 693 – 701 [In Russian].

20. Leshchinskij A.L., Ezerskij Y.E.(1935). Voprosy normirovaniya v psihogigieny i organizacii umstvennogo truda [Questions of rationing in psychohygiene and the organization of mental work]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 702 – 708. [In Russian].

21. Mirel'zon L.A.(1935). Psihogigienicheskaya rabota na kurorte [Psycho-hygiene work at the resort]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 719 – 724. [In Russian].

22. Ploticher A.I. (1935). Zadachi i sodержanie psihogigienicheskoy raboty v shkole [Tasks and content of psychohygienic work at school]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 863 – 875. [In Russian].

23. Yudin T.I., Kwart E.O. (1935). Organizaciya psihonevropomoshchi v USSR [Organization of psychoneuroopathy in the USSR]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 606 – 612. [In Russian].

24. Soltanov V.O.(1935). Sostoyanie stacionarnoj nevro-psihiatricheskoy pomoshchi v Kievskoj oblasti i perspektivy ee razvitiya [The state of inpatient neuropsychiatric care in the Kiev region and the prospects for its development]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 642 – 644. [In Russian].

25. Preniya [Debate]. Berger I.A.(1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 656 – 657.. [In Russian].

26. Preniya [Debate]. Aleksandrovskij A.B. (1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 661 – 662. [In Russian].

27. Preniya [Debate]. Tancyura M.D. (1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 663. [In Russian].

28. Preniya [Debate]. Ratner Y.A. (1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 666. [In Russian].

29. Preniya [Debate]. Ravkin I.G. (1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 667. [In Russian].

30. Preniya. Zaklyuchitel'noe slovo L.L.Rohlina [Debate. Closing remarks by L. L. Rokhlin]. (1935). *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 667 – 668. [In Russian].

31. Gol'dovskaya T.I.(1935). Psihogigiena v vysshej shkole [Psychohygiene in high school]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 693 – 701 [In Russian].

32. Leshchinskij A.L., Ezerskij Y.E.(1935). Voprosy normirovaniya v psihogigieny i organizacii umstvennogo truda [Questions of rationing in psychohygiene and the organization of mental work]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 702 – 708. [In Russian].

33. Griboedov A.S. (1935). Psihonevrologicheskaya dispanserizaciya detej i podrostkov [Psychoneurological dyspanserization of children and adolescents]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 856 – 862. [In Russian].

34. Ploticher A.I. (1935). Zadachi i sodержanie psihogigienicheskoy raboty v shkole [Tasks and content of psychohygienic work at school]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 863 – 875. [In Russian].

35. Synytsia I.O. (1963). Pro pedagogichnyj takt uchytelya. [About the pedagogical tact of the teacher]. Kyiv, Ukraine: Radyanska shkola. [In Ukrainian].

36. Synytsia I.O. (1981). Pedagogichnyj takt i majsternist uchytelya [Pedagogical tact and skill of the teacher]. Kyiv, Ukraine: Radyanska shkola. [In Ukrainian].

37. Sinica I.E. (1976). O takte i masterstve [About tact and skill]. Kyiv, Ukraine: Radyanska shkola. [In Ukrainian].

38. Belyaev I.I. (1973). Oчерки psihogigieny [Essays on psychohygiene]. Moskva, Russian Federation: Medicina [In Russian].

39. Gekht K. (1979). Psihogigiena [Psychohygiene]. Moskva, Russian Federation: Progress [In Russian].

40. Vorobejchik Y.N., Poklitar E.A. (1989). Osnovy psihogigieny [Basics of mental hygiene]. Kyiv, Ukraine: Zdorov'ya. [In Russian].

41. Psihogigiena detej i podrostkov. Pod red. G.N.Serdyukovskoj, G.Gel'nica. (1985). [Psychohygiene of children and adolescents. Ed. G.N.Serdyukovskaya, G.Gelnitsa]. Moskva, Russian Federation: Medicina [In Russian].

42. Shkola i psihicheskoe zdorov'e uchashchihhsya. Pod red. S.N.Grombaha (1988). [School and student mental health. Ed. S.N. Grombach]. Moskva, Russian Federation: Medicina [In Russian].

43. Zdorov'e, razvitie, lichnost'. Pod red. G.N.Serdyukovskoj, D.N.Krylova, U. Klyajnpeter (1990). [Health, development, personality. Ed. G.N.Serdyukovskaya, D.N.Krylova, U. Kleinpeter]. Moskva, Russian Federation: Medicina [In Russian].

44. Rezolyucii sezda. Po dokladu "Ob itogah raboty i zadachah psihogigieny v SSSR" (1935). [Congress resolutions. On the report "On the results of work and tasks of psychohygiene in the USSR"]. *Trudy Pervogo Ukrainskogo Sjezda nevropatologov i psihatrov* [Proceedings of the First Ukrainian Congress of Neuropathologists and Psychiatrists]. Kharkiv, Ukraine: Izdanie Ukrainskoj psihonevrologicheskoy akademii, 921 – 924. [In Russian].

45. Hamaganova T.G. (1990). Vliyanie nasledstvennyh i sredovyh faktorov na sostoyanie psihicheskogo zdorov'ya podrostkov [The influence of hereditary and environmental factors on the state of mental health of adolescents]. *Zdorov'e, razvitie, lichnost'. Pod red. G.N.Serdyukovskoj, D.N.Krylova, U. Klyajnpeter*. Moskva, Russian Federation: Medicina, 66-81 [In Russian].

46. Kantonistova N.S., Hamaganova T.G. (1990). Nasledstvennost' i sreda v razvitii psihofiziologicheskikh funkcij u detej i podrostkov [Heredity and environment in the development of psychophysiological functions in children and adolescents]. *Zdorov'e, razvitie, lichnost'. Pod red. G.N.Serdyukovskoj, D.N.Krylova, U. Klyajnpeter*. Moskva, Russian Federation: Medicina, 194 – 209 [In Russian].

47. Tejhman G., Mejer-Probst B. (1990). Prognoz psihicheskogo razvitiya rebenka pri nalichii v anamneze biologicheskikh i psihosocial'nyh faktorov riska. [Prediction of the mental development of a child with a history of biological and psychosocial risk factors]. *Zdorov'e, razvitie, lichnost'. Pod red. G.N.Serdyukovskoj, D.N.Krylova, U. Klyajnpeter*. Moskva, Russian Federation: Medicina, 194 – 209 [In Russian].

48. Antropova M.V. (1991). Vozrastno-polovye osobennosti umstvennoj rabotosposobnosti uchashchihhsya 14-17 let. [Age and sex characteristics of the mental performance of students aged 14-17]. *Novye issledovaniya v psihologii i vozrastnoj fiziologii* [New research in psychology and developmental physiology]. Moskva, Russian Federation: Pedagogika, 1(5), 111 – 116. [In Russian].

49. Kagan V.E. (1993). Vnutrennyaya kartina zdorov'ya – termin ili koncepciya? [The inner picture of health – a term or a concept?] *Voprosy psihologii* [Psychology issues], 1, 86-88. [In Russian].

АНОТАЦІЯ

Болтівець Сергій Іванович.

Психогігієна як дисциплінарний напрям психологічної науки.

У статті розкрито призначення психології як галузі знань, що належить до наук про життя і має на меті

якнайбільше довідатися про психічне життя всіх живих істот нашої планети, а відтак і про життя в цілому, хоча найбільше упродовж другого століття свого наукового оформлення цікавиться насамперед особинами власного представництва та їхніми спільнотами. Наведено досліджений Романом Трачем поділ на течії, напрями, спеціалізації, досліди, що відображає частини цілісності у вивченні психічного життя людини, які при їх поєднанні не відображають людську органічність. Відзначено, що цей закономірний загальноцивілізаційний потяг до відновлення втраченої в науковому періоді розвитку психологічного знання цілісності зумовив потребу в розробленні *вітакультурної методології*, тобто методології культури життя людини. Представлено настанови В.А. Роменця, які на початку ХХІ століття втілились у новоствореній А.В. Фурманом вітакультурній методології психологічного знання, оприятеної у *метафорі млина* життєвого і культурного набутку людини її мисленням. Зокрема, відрефлексовано відновлення А.В. Фурманом предметного поля психологічного знання в обрисах канонічної психології як визначеної В.А. Роменцем найбільш природної форми психології як науки. Обґрунтовано визначення *психогігієни як системи засобів*, які жививає людина і суспільство в цілому для збереження власного психічного здоров'я й, отже, здоров'я як цілісності, що не існує без цієї його сутнісної властивості. Щонайперше, уточнено, що ці засоби містяться в самому психічному здоров'ї людини і в суспільстві та неусвідомлено витребуваються у повсякденні так само, як не усвідомлюються потреби гомеостазу організму до того моменту, коли стає явною необхідність спеціальних зусиль для збереження цілісності власного функціонування. У статті подано методологічні засади психогігієнічної зумовленості розвитку психологічних теорій, їх загальноцивілізаційної та індивідуально значущої для людини витребуваності в ужитковому контексті збереження психічного здоров'я людини в спільнотах, де відбувається її життєве функціонування; розкрито циклічний характер розвитку психогігієни у взаємозв'язку з психологічним вираженням відповідними спільнотами та спільнотами ризиків і загроз їхній власній цілісності, життєвому призначенню і безперешкодному здійсненню своїх природних можливостей. Також наведено підходи ВООЗ до зміцнення і захисту психічного здоров'я у світі, конкретизовано способи посилення реакції цієї всесвітньої організації для зміцнення психічного здоров'я, що включають втручання в ранньому віці, підтримку дітей, соціально-економічне розширення можливостей жінок, соціальну підтримку людей поважного віку, вразливих категорій людей, включаючи меншини, корінних жителів, мігрантів та осіб, які постраждали від конфліктів, пропагандистську діяльність у галузі психічного здоров'я, втручання у сферу психічного здоров'я на роботі, житлову політику, запобігання насильству, розвитку громади, зменшення бідності та соціальний захист бідних, антидискримінаційні закони та кампанії, просування прав, можливостей та піклування людей з психічними розладами. Доведено, що психологічний зміст психогігієни становить собою призначення усіх напрямів психологічного знання здійснювати творення психокультури людини, включаючи культуру її власного психічного здоров'я. Розкрито тенденції сучасного

стану осмислення теоретичних і методологічних проблем психогієни, які свідчать про незворотний процес відновлення гуманістичної спрямованості суспільної свідомості, а з ним – звернення психологічних досліджень до проблематики педагогічного такту, уважності, обачності, поваги до людської гідності, турботи про психічне й фізичне здоров'я людини, яке в українській психологічній культурі має особливо значущу традицію. Відзначено, що ця традиція є відображенням надзвичайно трагічної історії розвитку філогенетичних умов збереження життя української нації протягом останнього тисячоліття.

Ключові слова: психогієна, психічне життя, людська цілісність, вітакультурна методологія, методологія культури життя, метафора млина як способу мислення, психічне здоров'я, психогієнічне спричинення, психологічний зміст психічної гігієни, педагогічний такт, психічна культура людини.

ANNOTATION

Sergii Boltivets.

Psychohygiene as a disciplinary direction of psychological science.

The article reveals the purpose of psychology as a field of knowledge related to the life sciences, and aims to learn as much as possible about the mental life of all living beings on our planet, and therefore life in general, although most in the second century of its scientific design is primarily interested in its own representations and their communities. The division into currents, directions, specializations, experiments studied by R. Trach is given, which reflects parts of integrity in the study of human mental life, which when combined do not reflect human integrity. It is noted that this natural general civilizational tendency to restore lost in the scientific period knowledge of integrity led to the need to develop a vitacultural methodology, ie a methodology for the culture of human life. The guidelines of V.A. Romenets are presented, which at the beginning of the XXI century were embodied in the development by A.V. Furman of the vitacultural methodology of psychological knowledge, presented in the metaphor of the mill of human life and cultural heritage by its thinking. A.V. Furman's restoration of the subject field of psychological knowledge in the outlines of canonical psychology as defined by V.A. Romenets as the most natural form of psychology as a science is revealed. The definition of psychohygiene as a system of means used by man and society as a whole to maintain their own mental health and, consequently, health as a whole, which does not exist without this essential property, is substantiated. In particular, it is clarified that these tools are contained in the mental health of man and in society itself and are unconsciously required in everyday life, just as the need for homeostasis is not realized until the need for special efforts to maintain the integrity of its own functioning. The article presents the methodological foundations of

psychohygienic conditionality of the development of psychological theories, their general civilization and individually significant for human demand in the practical context of maintaining mental health in communities where its vital functioning; revealed the cyclical nature of the development of psychohygiene in conjunction with the psychological expression of the respective societies and communities of risks and threats to their own integrity, life purpose and the unimpeded realization of their natural capabilities. The section "Strengthening Mental Health: Strengthening the Response of the World Health Organization" outlines WHO's approaches to promoting and protecting mental health worldwide. Ways to enhance the WHO response to mental health are specified, including early intervention, child support, socio-economic empowerment of women, social support for the elderly, vulnerable people, including minorities, indigenous peoples, migrants and affected by conflict, mental health advocacy, mental health interventions at work, housing policy, violence prevention, community development, poverty reduction and social protection of the poor, anti-discrimination laws and campaigns, promotion of rights, opportunities and care people with mental disorders. The sections devoted to the world development of the methodology, theory and practice of psychohygiene are presented chronologically: "Development of psychological knowledge and psychohygiene. The last third of the XIX – beginning of the XX century: emergence in Ukraine "," The first third of the XX century: theoretical and practical rise and development in Ukraine "," 60s of the XX - the first decades of the XXI century: the return of the forgotten ". It has been proven that the psychological content of psychohygiene is the purpose of all branches of psychological knowledge to create a mental culture of a person, including the culture of his own mental health. The tendencies of the current state of development of theoretical and methodological problems of psychohygiene are presented, which testify to the irreversible process of restoring the humanistic orientation of public consciousness, and with it - the appeal of psychological research to the problems of pedagogical tact, attentiveness, caution, respect for human dignity, mental and physical health. I am a person who has a particularly significant tradition in Ukrainian psychological culture. It is noted that this tradition is a reflection of the extremely tragic history of the development of phylogenetic conditions for the preservation of the life of the Ukrainian nation during the last millennium.

Keywords: psychohygiene, mental life, human integrity, vitacultural methodology, methodology of culture of life, metaphor of the mill of thinking, mental health, psychohygienic conditionality, psychological content of psychohygiene, pedagogical tact, mental culture of a person.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Савчин М.В.,
д. психол. н., проф. Фурман О.Є.

Надійшла до редакції 12.06.2020.
Підписана до друку 10.09.2020.

Бібліографічний опис для цитування:

Болтівець С.І. Психогієна як дисциплінарний напрям психологічної науки. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 33-52. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.033>

Оксана ФУРМАН, Андрій ГІРНЯК

СУТІСНІ ВИЗНАЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Oksana FURMAN, Andriy HIRNYAK

THE ESSENTIAL DEFINITIONS OF MODULAR-DEVELOPMENTAL INTERACTION OF TEACHER AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>

УДК: 159.922 : 316.61

Постановка проблеми у загальному вигляді. Після того, як на рубежі ХХ–ХХІ століть національна освіта України перейшла у стан реформування, щонайменше чверть сторіччя вона переживає не тільки критичне переосмислення мети, цінностей, принципів, змісту та засобів професійної освітньої діяльності, а й кардинальну зміну самої *освітньої моделі* середньої і вищої школи. Ситуація у сфері української освіти за ці кілька десятиліть невпинно ускладнювалася, що пов'язано не тільки із несприятливим геополітичним контекстом (передусім анексією Криму та війною на сході країни) і скрутними обставинами державотворення (економічними кризовими хвилями глобального і регіонального характеру та загрозливими масштабами корупції чиновників різних гілок державної влади), але й українськими *психосоціальними факторами*, котрі багато в чому деморалізують освітянський загаль на шляху компетентного виконання ним своїх не простих функцій і завдань. Зокрема, у перше десятиліття державної незалежності України галузеві політики та державні управлінці переважно говорили про *модернізацію* системи національної освіти, тобто обмежувалися формальними або другорядними (структурними, програмними, кадровими та ін.) змінами. Наступне десятиліття й донині на

повіді денній стоїть надзавдання будь-що *реформувати* сферу освіти на кшталт того, як це відносно недавно здійснили майже всі розвинені країни світу.

На сьогодні є підстави констатувати принаймні два результативних підсумки цих сув'язних довгоплинних реформ: а) отримати більш ефективну модель у системі життєдіяльності середньої школи, яка б забезпечила якісний рівень загальноосвітньої підготовки юних українців, попри організовані реформаційні акції (вдосконалення змісту навчальних предметів та їх підручничового і методичного забезпечення, комп'ютеризацію та диференціацію навчання тощо), не вдалося; б) спрямування і зміст відцентрових, часто чужерідних і дестабілізаційних, перетворень у публічному повсякденні вищої школи, котрі досягнули апогею в останні роки, підвів цю сферу до межі виживання, адже традиційна освітня модель зруйнована, а нова, що обстоє чотири рівні (бакалаврський, магістерський, доктор філософії, доктор наук) професійної підготовки, ще не впроваджена скільки-небудь належним чином, і є аргументовані сумніви, що в найближчому майбутньому може бути запроваджена повновагомо.

Річ у тім, що істотною перепоною цьому є не лише ментальна невідповідність заморських

освітніх систем етнонаціональному характеру українців і явний дефіцит фінансових ресурсів, а й надважливий психологічний і ширше *людський фактор*. По-перше, цей драматизм розвитку загальносуспільної ситуації у сфері освіти спричиняє дисбаланс внутрішніх умов та особливостей як розвиткового функціонування професійної свідомості педагогів, так і соціетального світогляду громадян країни, котрі зорієнтовані на освітні технології і дидактичні засоби міжсуб'єктної, інтерактивної, полідіалогічної взаємодії вчителя та учнів, викладача і студентів. По-друге, і професіонали, і масовий загаль гостро переживають *невизначеність державної ідеології* та конкретних управлінських рішень у справі реформування системи національної освіти України, що багато в чому дестабілізує й подекуди деморалізує спільні зусилля держави, громадянського суспільства та батьків у неформальному змістовому оновленні роботи освітніх закладів та установ.

Однак найважливіше в цій, у багатьох відношеннях кризовій, ситуації в освітній сфері – це *формальність* і *декларативність* реформаторських кроків, які не зачіпають психосоціального змісту ділових взаємодій і міжособистих стосунків учасників організованого освітнього процесу. Це, на жаль, означає, що тотальне використання комп'ютерної техніки та інформаційних (зокрема й онлайн-вих) технологій, регулярне оновлення навчально-книжкових комплексів для учнів і студентів, впровадження кредитної шкали оцінювання їхніх знань і компетенцій, виконання програми “Шкільний автобус” чи “Екологічний університет” тощо) не дасть бажаного системного ефекту в психокультурному розвитку, особистісній і соціальній самореалізації здобувачів освіти. Інакше кажучи, за межами достеменної оргтехнологічної трансформації названої сфери суспільного життя, як не гірко констатувати, залишається їх глибоко самісне й водночас вершинно індивідуальнісне у прояві їх розлогого спектру внутрішніх умов (джерел полімотивації, межових переживань, інтенційних інсайтів, ціннісно-сміслових важелів учинення, психоформ одухотвореного осенсування та ін.). А це означає, що, незважаючи на косметичні новації, незмінною залишається освітня модель середньої і вищої школи, що реально втілює в життя *інформаційно-пізнавальний підхід* як до відбору змісту загальної і професійної освітньої підготовки, так і до організаційно-діяльнісного її здійснення у

просторі сучасних шкіл та університетів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасним тенденціям і похідним принципам та вимогам комплексного інноваційного розвитку найбільшою мірою відповідає альтернативна наявній за базовими параметрами функціонування *освітня модель – модульно-розвивальна система навчання*, теорія, методологія, технології та експериментальні версії якої створені і/або реалізовані у кількох десятках середніх і вищих освітніх закладів України проф. А.В. Фурманом, починаючи із 1992 року (див. *список викор. літ.*). Уперше вона була презентована як альтернатива класно-урочній системі в 1994 спецвипуском журналу “Рідна школа” [153], а згодом ще побачили світ п'ять спецвипусків газети “Освіта” [77; 149; 150; 152; 154] і три – журналу “Рідна школа” [68; 69; 151]. Як психодидактична теорія та експериментальна практика вона обґрунтована у монографіях А.В. Фурмана “*Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення*” (Київ, 1997. 340 с.), “*Психокультура української ментальності*” (Тернопіль, 2002. 132 с.; Тернопіль, 2011. 168 с.), “*Теорія і практика розвивального підручника*” (Тернопіль, 2004. 288 с.), О.Є. Фурман (Гуменюк) “*Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект*” (Київ, 1998. 112 с.), “*Психологія впливу*” (Тернопіль, 2003. 304 с.), “*Психологія Я-концепції*” (Тернопіль, 2004. 310 с.), “*Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу*” (Ялта-Тернопіль, 2008. 340 с.), А.В. Фурмана і А.Н. Гірняка “*Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників*” (Тернопіль, 2009. 312 с.), А.В. Фурмана, Г.С. Гірняк та А.Н. Гірняка “*Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для ВНЗ*” (Тернопіль, 2012. 328 с.), а також у спецвипуску журналу “Психологія і суспільство” (2002. №3–4. 292 с.), який підсумовує напрацювання науково-дослідної діяльності представників названої наукової школи за тематичним напрямом “*Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація*” [70]. Крім того, з різних аспектів теоретико-методологічного і прикладного узаasadнення та аргументування модульно-розвивальної освіти захищено сім кандидатських дисертацій із педагогіки – С.А. Мариньчак (1994 [62]), Б.Г. Скоморовський (1996 [86]), В.В. Мельник (1998 [64]), Т.В. Семенюк (1999 [84]), Л.В. Зазуліна (2000 [51]), В.О. Комісаров (2004 [55-

56]), Я.А. Костін (2009 [58-59]), і тринадцять – із психології – О.Є. Гуменюк (Фурман) (1999 [34-35]), М.Б. Бригадир (2002 [2]), Г.О. Горбань (2004 [29]), Ю.Я. Мединська (2005 [63]), Л.З. Ребуха (2006 [79-80]), А.Н. Гірняк (2007 [20]), І.С. Ревасевич (2007 [81-82]), Т.Л. Надвичина (2009 [71-72]), Н.Є. Ситнікова (2010 [85]), Я.М. Бугерко (2011 [3-7]), О.Я. Шаюк (2012 [147-148]), Г.С. Гірняк (2013 [28]), У.В. Кіреєва (2013 [52]) та три докторських дисертації із психології – О.Є. Фурман (2015 [142-144]), С.К. Шандрук (2016 [145-146]), А.А. Фурман (2019 [88-91]).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Логіко-змістове осереддя інноваційної освітньої моделі А.В. Фурмана становить *концепція модульно-розвивальної взаємодії* наставника і наступників, ідеї, принципи і закономірності якої обґрунтовані її автором у двох взаємопрониклих вимірах: як наукове проектування чотирьох періодів і восьми етапів розвитку повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу (навчального модуля) і як його практичне втілення за законами та актами мистецького дійства, тобто за допомогою чотирьох основних і восьми похідних психомистецьких технологій і технік реальної полідіалогічної взаємодії у класі або аудиторії (див. моделі і таблиці [115, с. 85, 217-220, 230-232; 17, с. 178, 186, 189; 118, с. 6, 14, 17; 125; 133, с. 85, 92, 100-101; 134, №3, с. 122, 136; 134, №3-4, с. 55; 135 та ін.]). Істотного збагачення вказана концепція отримала більше двадцяти років тому в кандидатській дисертації О.Є. Фурман (Гуменюк), яка присвячена висвітленню соціально-психологічних закономірностей розвивальної взаємодії у системі модульно-розвивального навчання [34]. В останні роки А.Н. Гірняк, відштовхуючись від сутнісно оновленої *методологічної оптики гуманітарного пізнання*, що інтелектуально викалібрована науковою школою А.В. Фурмана (див. до прикладу [9; 10; 65]), успішно створює *психологічну теорію модульно-розвивальної взаємодії*, що підтверджують його ґрунтовні наукові публікації [11-19; 21-27; 159].

Однак, незважаючи на ці фундаментальні напрацювання і беручи до уваги якісно інший науково-культурний контекст нестримних глобалізаційних процесів, у якому функціонують національні системи освіти різних країн, не висвітленою залишається *проблема чіткого визначення змісту і значення засадничих параметрів модульно-розвивальної взаємодії*

учасників організованого освітнього процесу як центральної ланки інноваційно-психологічного клімату закладів середньої і вищої школи. Зокрема, треба з'ясувати базові умови активізації і системного задіяння цих параметрів-характеристик, що реально уможливають створення особливого – діалогічно паритетного – психосоціального простору модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів, з одного боку, і визначити ті психодідактичні організованості та узаasadнення, які дають змогу підтримувати реальну продуктивність і навіть ефективність цієї взаємодії упродовж окремого освітнього циклу (здебільшого семестру навчання), – з іншого.

Мета (цілі і завдання) дослідження. Трансдисциплінарне вдосконалення та експериментальне чи пілотне впровадження обстоюваної тут інноваційної освітньої моделі першочергово пов'язані з уведенням в науковий обіг і з логіко-змістовим наповненням створеного наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття *категорійно-поняттєвого поля модульно-розвивальної взаємодії як конфігураційного семантичного утворення* або як її авторського мовного кодування, що в методологічному відношенні відіграє роль засадничих орієнтирів теоретизування і являє собою у дослідницькій роботі науковця найдосконаліший інтелектуальний інструмент методологування. У зв'язку з цим **метою** цієї розвідки є *оновлення сутнісного мережива визначень модульно-розвивальної взаємодії* як центральної ланки паритетної освітньої діяльності викладача і студентів і як інтегральної психодідактичної умови постановня сприятливого інноваційно-психологічного клімату міжособистих і міжгрупових стосунків за сучасних соціально-економічних реалій і суперечливих перспектив розвитку українських ЗВО.

Водночас очевидно, що для того щоб зрозуміти сутність і кардинальну відмінність модульно-розвивальної освітньої сфери професійної діяльності (до прикладу, хоча б від наявної в академіях та університетах модульної технології організації освітнього процесу та оцінювання академічних здобутків і компетентностей студентів), її психосоціальних закономірностей функціонування і розвитку потрібно досконало володіти цим інструментом, тобто розкодувати новостворену своєрідну наукову мову. Зважаючи на це, **завданнями даного дослідження** є: а) аргументувати логіко-структурну оптимальність *категорійно-поняттєвого поля* засадничих семантичних

визначень модульно-розвивальної системи інноваційної освіти А.В. Фурмана; б) обґрунтувати *категорійний аналіз* як ефективний спосіб теоретизування і дієвий інструмент методологування, що базується на процедурах та інтелектуальних практиках чіткого раціонального визначення й удетального розкриття змісту та обсягу наукових понять; в) визначити оновлений зміст десяти базових категорійних понять модульно-розвивальної освітньої взаємодії, збагативши значеннево-смысловий тезаурус (грецькою *thesaurus – скарб*) сучасних психодидактики та освітології, що розробляються в останні чверть століття як представниками чинної наукової школи [10; 16; 41; 47; 70; 88; 96; 115; 104; 131 та ін.], так й іншими вченими [8; 74; 87; 155].

Методологічну оптику дослідження утворили такі лінзи-засоби рефлексивної мислєдїяльності, через формат яких досягалась мета і вирішувалися його завдання: теорії навчальних проблемних ситуацій, модульно-розвивальної освіти, професійного методологування, освітньої діяльності А.В. Фурмана, інноваційно-психологічного клімату О.Є. Фурман (Гуменюк) і системи психодидактичного проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ЗВО А.Н. Гірняка і Г.С. Гірняка (див. *список викор. літ.*). Крім того, ми прагнули якнайповніше реалізувати методологічне настановлення на **категорійну визначеність** здійснюваного пошуку, пам'ятаючи, що *“сутність розвитку галай-світів довершеного знання* полягає у зміні категорійних структур (С.Б. Кримський), категорійного профілю чи ладу (М.Г. Ярошевський, О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, П.А. М'ясоїд), або категорійної матриці (А.В. Фурман) науки” [104, с. 145], причому *“величезні пласти реальності, що фіксуються в конкретно-наукових категоріях, підвладні [лише] колективному “творцю” – науковій школі”* [87, с. 53].

Виклад основного матеріалу дослідження

У численних моделях, таблицях і мислєсхемах фундатора наукового проекту з парадигмального, теоретичного, методологічного, оргтехнологічного, методичного, психологічного, експериментального та експертного забезпечення модульно-розвивальної освіти наявна також своєрідна і водночас евристична *інтелект-карта, що обґрунтовує базовий набір, а саме 36, категорійних понять* цієї

інноваційної освітньої системи (*рис.*). Евристичність пропонованої інтелект-карти, на наш погляд, стосується щонайменше п'яти аспектів методологічного характеру:

по-перше, *триконсонансної логічності* розміщення у форматі заданого семантичного поля категорійних понять філософського і психодидактичного змісту; а це означає, що існує три взаємозалежні лінії логічної побудови понять: осередкова, головна чи засаднича і дві відцентрові: ліва має призначення більш загального (переважно світоглядного) спрямування, права – більше особливого (конкретно-наукового) зорієнтування, причому на певних ділянках вони сходяться, акумулюючи в нових мовних формах психодидактичні знання наступного ступеня узагальнення, систематизації, конфігурування або зняття;

по-друге, *симетричної структурованості* в організації топіки (тобто наявних місць) категорійних понять на загальному семантичному полотні смислової об'єктивації модульно-розвивальної освітньої моделі; ця чітко збалансована топіка понять у гносеологічному вимірі теоретизування відображає реальну – надскладну, метасистемну і навіть багато в чому ризомну – *онтологію модульно-розвивальної освіти*, котра також пропорційна: її “стовбур” і “гілля” розташовані свідомо оприявлено і пояснюються раціональними законами постійно повторюваного систематизованого знання та ознаками інтерпретаційної гармоніки її засновків, принципів, закономірностей, канонів і багатолічної феноменології, натомість її “кореневище” має розлоге плетиво із безліччю вузлів (у потенції – смислових модулів) позаструктурного і нелінійного способу організації цієї сфери освіти як психосоціальної (ковітальної) цілісності;

по-третє, *дедуктивної наступності* в розгортанні понятійних умістовлень, коли конфігурація категорійних понять, що різнобічно описують сутність і подієвість модульно-розвивальної освіти розгортається завдяки утіленню самобутнього способу розмірковування: окремі концепти і наукові терміни виводяться суто логічним шляхом від найзагальніших понять, тобто категорій як світоглядних універсалій (“життя”, “культура”, “освіта”, “доктрина”, “взаємодія”, “система”, “модуль” та ін.) і як епістемних утворень соціогуманітарної науки (“освітній зміст”, “освітня діяльність”, “навчальний модуль”, “освітній цикл” тощо), до окремих поняттєвих утворень (“модулі значень, знань, умінь, норм, навичок, цінностей, смислів, психодуховних форм”,

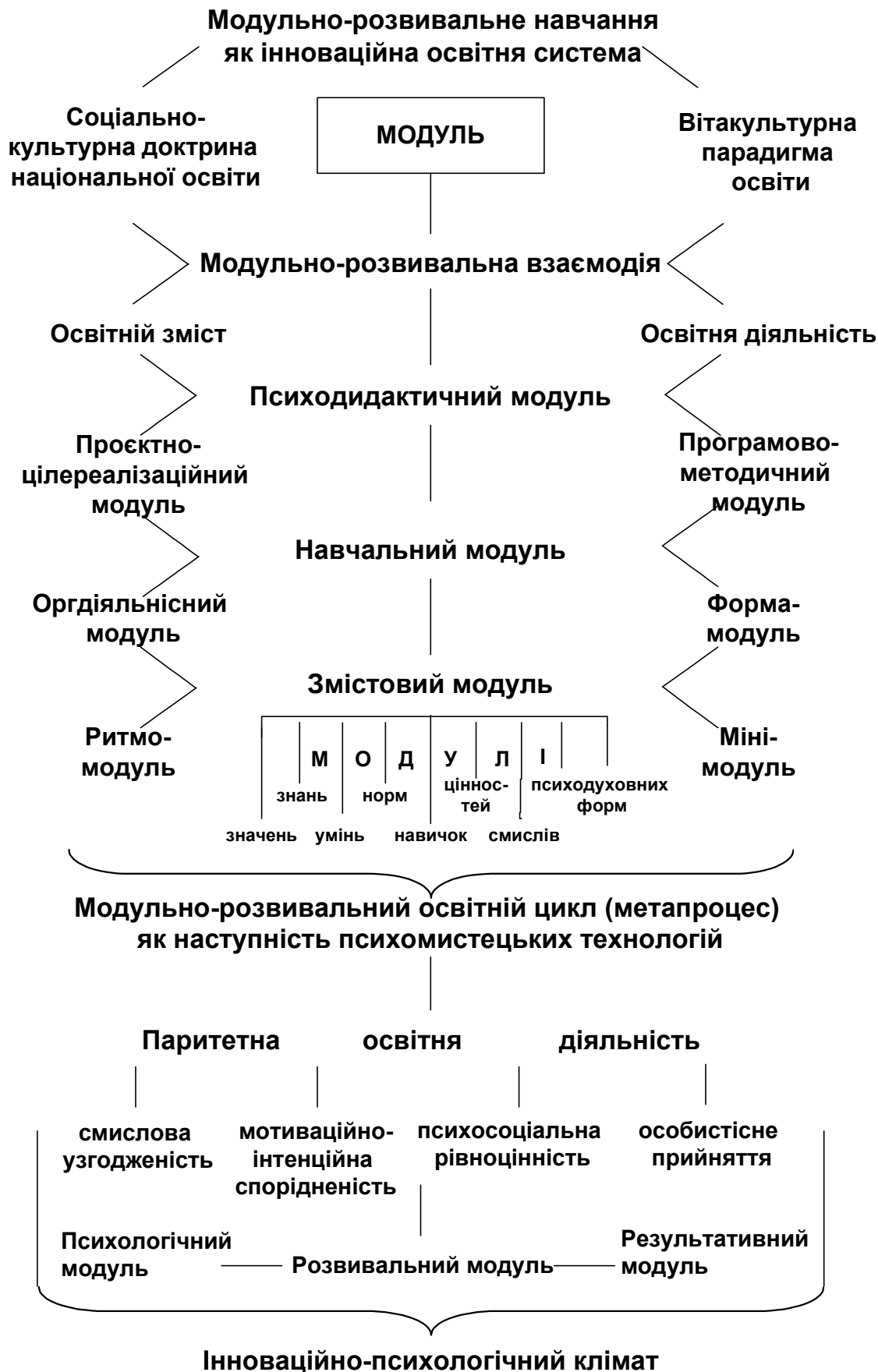


Рис.

Категорійно-поняттєве поле модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої сфери професійної діяльності (автор — А.В. Фурман, створено 15.06.1997 [115, с. 311], доопрацьовано 14.01.2020)

“технологія навчання”, “психомистецька технологія” та ін.);

по-четверте, *деталізованої інваріантності* окремих понятійних визначень, себто незмінно присутніх у цілісному модульно-розвивальному освітньому метапроцесі за будь-яких умов та особливостей його перебігу складників-атрибутів системотвірних категорійних понять, зокрема восьми сфер змістового модуля, чотирьох аспектів-ознак паритетної освітньої діяльності (“сміслова узгодженість”, “мотиваційно-інтенційна спорідненість”, “психосоціальна рівноцінність”, “особистісне прийняття”); водночас, на нашу думку, доречно було б деталізувати понятійні визначення терміна “освітній зміст”, що в авторському витлумаченні містить не тільки вісім сфер змістового модуля, а й чотири різновиди змісту розвивальної взаємодії (А – психолого-педагогічний, Б – навчально-предметний, В – методично-засобовий, Г – управлінсько-технологічний) і чотири рівні психодуховної активності здобувача освіти (надсвідомість, у т.ч. і рефлексія, свідомість та її свідомість, підсвідоме та його психічні форми і механізми, неусвідомлювані психічні змісти та архетипічний матеріал колективного несвідомого) [95; 101; 115; 122; 131];

по-п’яте, *згармонізованої панорамності* у самій наочно-схематичній формі презентації ансамблю базових категорій і понять теорії, методології та експериментальної практики модульно-розвивальної освіти, у якому мало графіки і власне тексту, зате багато значеннєво-сміслової топіки (36 термінів як окремих семантичних місць) і метрики (зв’язків, відношень, рівнів взаємозалежного функціонування, інтерференції та диференційної розбіжності змісту цих зафіксованих й адекватно названих засобами рідної української мови місць самоусвідомлення сучасної психодідактичної науки).

Надалі подамо *сутнісні визначення десяти базових категорійних понять* інноваційної системи модульно-розвивальної освіти Фурмана, які, на наше переконання, потребують найбільшого оновлення.

Модульно-розвивальна система – комплексний суспільно-науковий проєкт наукової школи проф. А.В. Фурмана, метою якого є створення в Україні ментально прийнятої і психодідактично досконалої інноваційної освіти шляхом як розробки її самобутніх філософії (головним чином нової парадигми освіти), теорії, методології, психомистецьких

технологій та номенклатури новітніх програмно-методичних засобів реалізації, так і проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту у закладах освіти, який, починаючи з 1992 року, підтвердив можливість започаткування, психокультурну доцільність і різнобічну й багатопараметричну ефективність цієї освітньої системи.

Модульно-розвивальна освіта первинно науково обґрунтовувалася як інноваційна система навчання. Для цього її автором були детально проаналізовані чотири найбільш впливові у другій половині ХХ століття теоретико-прикладні напрями підвищення ефективності освітнього процесу в середній і вищій школі:

а) ідеї, принципи та умови організації розвивального навчання, що протягом кількох десятиліть розроблялися у психології і педагогіці (А.М. Алексюк, Л.С. Виготський, Б.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, Г.С. Костюк, Г. Песталоці, Л.М. Проколієнко, В.В. Репкін, В.В. Рубцов, Н.С. Якиманська та ін.);

б) теорія, методологія, технологія, засоби і практики проблемного та проблемно-діалогічного навчання (В.С. Біблер, А.В. Брушлінський, Г.Я. Буш, Г. Век, Д. Віттіх, К. Дункер, Дж. Дьюї, В.В. Заботін, І.А. Ільницька, Т.В. Кудрявцев, С.Ю. Курганов, І.Я. Лернер, В.Н. Максимова, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В. Оконь, О.Є. Самойлов, І.М. Фейгенберг, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман, Г.П. Щедровицький та ін.);

в) теоретичні напрацювання та експериментальний досвід реалізації модульного підходу у системі навчання зарубіжними та вітчизняними науковцями (А.М. Алексюк, К.Я. Вазіна, Г. Овенс, В.О. Огнев’юк, Дж. Рассел, Є.В. Сковін, П.Я. Юцявічене);

г) предмет, властивості і параметри соціально-психологічного простору (клімату) як основи організаційного клімату школи (М.І. Бобнева, Ю.М. Забродін, В.П. Казміренко, А.С. Макаренко, Б.Д. Паригін, Л.І. Уманський, Дж. Обер-Кріє, П.А. Сорокін, О.Є. Фурман (Гуменюк) та ін.).

На рубежі ХХ–ХХІ століть модульно-розвивальна система освіти отримала більш ґрунтовну, власне метатеоретичну, основу: її міжнауковий й відповідно багатомодульний трансдисциплінарний каркас склала новостворена А.В. Фурманом *теорія освітньої (культуростворчої)* діяльності, яка, з одного боку, у знятому вигляді увібрала в себе най-

фундаментальніші теорії у сфері освіти, а саме навчальної (пізнавальної) діяльності, учбової (теоретичної) діяльності, педагогічної (виховної) діяльності і сценічно-мистецької діяльності (відома система акторського мистецтва К.С. Станіславського) (див. [117-119]), з іншого – висвітлила надскладну, хвилеподібну і кількопоясову діалектику перебігу безпосередньої та опосередкованої феноменології *засадничих метапроцесів* цілісного модульно-розвивального циклу освітньої взаємодії – навчання, учіння, виховання, освіти і самореалізації особистості [47; 70; 94; 113; 115; 137]. У результаті інтеграція зазначених наукових напрямів, дисциплінарних модусів філософсько-соціогуманітарного дискурсу і найвпливовіших психодідактичних течій у *метатеоретичній системі* модульно-розвивальної освіти здійснена, з одного боку, на світоглядних засадах соціокультурної доктрини і вітакультурної парадигми поступу національної освіти, з іншого – на фундаменті методологічно вивіреного синтезу різнопредметних раціогуманітарних знань і на інтелектуальних ресурсах конфігурування ментально й культурно спричиненої єдності вказаних знань, соціальних норм, людських цінностей та психодуховних форм особистісної самореалізації учасників організованого освітнього процесу.

Модульно-розвивальна система реалізує психокультурний конструктив чотирьох загальних принципів – *ментальності, духовності, розвитковості і модульності* у взаємодоповненні їх багатозмістовної структури, технологічної наступності та оргдіяльнісної системності. Зокрема, принцип ментальності, зорієнтовує ЗВО на те, щоб у його діяльності знаходив утілення кращий соціально-культурний досвід нації, групи, особи; принцип духовності забезпечує інтенсивну внутрішню роботу викладача і студента над самим собою, максимально реалізує їхні емоційно-інтелектуальні та духовно-вольові резерви; принцип розвитковості стосується не тільки структурування наукових знань за певними критеріями, а й вимагає особливого технологічного і програмово-методичного забезпечення процесу навчання для прискорення культурного розвитку особистості; принцип модульності, акумулюючи найцінніші здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який освітній модуль як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду мав високу структурну змістову цілісність, логічну завершеність і функціональну доцільність.

Модульно-розвивальна взаємодія – одна з основних характеристик-параметрів обстоюваної тут інноваційної освітньої моделі, що відзначається самотутнім організаційним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього процесу, а тому є винятково складним предметом соціально-психологічного вивчення, що вимагає проведення окремої методологічної роботи для обґрунтування систем концептуального, діагностичного, оргтехнологічного, методичного, психомистецького, експертного забезпечення діяльності викладача і студентів упродовж академічного семестру.

Рефлексивне задіяння дослідником категорії “взаємодія” у власному теоретизуванні, як відомо, дає змогу уникнути спрощених варіантів трактування закономірностей функціонування і розвитку будь-якої системи, й особливо психосоціокультурної. Більше того, поза взаємодією компонентів (елементів, сегментів, складників, етапів, стадій, фаз, періодів) освітня, як і будь-яка психосоціальна, система існувати неспроможна. У цьому найширшому відношенні освітня сфера та її багатопроцесне наповнення не тільки не становлять виняток, а й є взірцевим ансамблем численних ліній-траєкторій розгортання у просторі і часі спільних діяльності й учинення, центральну ланку яких утворює взаємовплив викладача (професора, доцента) і студентів (здобувачів вищої освіти), їхнє обопільне збагачення знаннями, культурними нормативами і цінностями, етнонаціональним досвідом зокрема, що й прискорює розумове, особистісне й духовне зростання і професійне становлення майбутніх фахівців. Інакше кажучи, вплив, що феноменально унааявлений у різноманітні людських стосунків, – це найперша атрибутивна характеристика соціальної, зокрема й освітньої, взаємодії, а тому без його детального психологічного аналізу непроясненими залишаються принципи, закономірності та особливості перебігу конкретної взаємодії, її форми, способи і засоби здійснення.

Традиційно науковці-психологи виокремлюють та описують три парадигми соціально-психологічного впливу (реактивна або об’єктна, акціональна або суб’єктна, діалогічна або суб’єкт-суб’єктна) і відповідні їм стратегії міжособистісного контактування (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) (див. [47, с. 61-

72])). Перші дві стратегії відображають безсуб'єктний, монологічний погляд на людську природу, відповідно до якого особі відводиться пасивна роль у системі соціальної життєдіяльності. Розвивальна стратегія, втілюючи інтерсуб'єктний підхід, реалістично вивчає психосоціальну буттєвість людини, котра оприявнюється у таких формах, як діалог, дискусія, бесіда, спілкування, полілог, полеміка, дискурс (Г.О. Балл, М.М. Бахтін, В.С. Біблер, Г.Я. Буш, Г.О. Ковальов, Т.А. Флоренська, О.М. Матюшкін, Ю.І. Лотман, О.Є. Самойлов, О.Є. Фурман, Т.Д. Щербан та ін.). Так, скажімо, евристичною формою і водночас засадничою умовою реалізації розвивальної стратегії мислєдїяльного впливу на співрозмовника є *проблемний діалог*, поняття якого введено в наукову сферу А.В. Фурманом у 1990 р. [126]. Його суть полягає у досягненні діалогічної взаємодії такого якісно-змістового рівня діалогічної взаємодії, яка “характеризується ситуативно обмеженими творчими можливостями одного, двох чи кількох партнерів у свідомому здоланні виявленої проблеми, а тому вимагає від них пошукової пізнавальної і мовленнєвої активності для формування та зняття проблемної ситуації”; причому це “не просто серія запитань і відповідей, а саме таких, котрі логічно пов'язані між собою єдиною проблематикою, спроможністю розвитку” і відкритою цілісністю особистісних діалогічних структур, спричиненою розмежуваннями в індивідуальних знаннях, актуалізованих мотивах та значеннєво-сміслових полях партнерів-комунікантів.

Постання вітакультурної парадигми і *вітакультурної методології* завдяки колективним дослідницьким зусиллям наукової школи А.В. Фурмана уможливило у їх різноепістемному форматі висвітлення обґрунтування *модульно-розвивальної стратегії психологічного впливу-контактування*, що спрямована на міжсистемне забезпечення безперервної полідиалогічної освітньої взаємодії. Для цього, власне, цією інноваційною системою й створюються найбільш сприятливі психолого-дидактичні умови:

а) інноваційно-психологічний клімат освітнього закладу та його багатоіндикаторні параметри (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії (О.Є. Фурман (Гуменюк) [30-50; 102; 142-144; 156-157]);

б) свідома робота учасників освітнього процесу не зі слабо структурованим навчальним матеріалом, а з чотирма різновидами змісту розвивальної взаємодії – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим та управлінсько-технологічним (А.В. Фурман [93; 97; 110-116; 131]);

в) первинність психолого-педагогічного змісту стосовно інших узмістовлень, що задається нормативно як набір єдиних для всіх рамкових психосоціальних умов культурно належної групової чи колективної освітньої діяльності на кожному етапі повного циклу модульно-розвивальної взаємодії (А.В. Фурман [88-99; 115; 117-118; 122 та ін.]);

г) паритетна освітня співдіяльність викладача і студентів та останніх між собою як інтегральна умова-підсумок організованого процесу навчання у забезпеченні внутрішньо напруженої самоактивності та професійного зростання особистості кожного здобувача вищої освіти (А.І. Крисоватий [60], А.В. Фурман [95; 121; 125; 130; 132; 141]);

д) комплекти із чотирьох засадничих і восьми базових психомистецьких технологій практичного зреалізування конкретної модульно-розвивальної взаємодії в аудиторії, кабінеті чи лабораторії, що здійснюються за заздальгідь розробленими сценаріями навчальних модулів (А.В. Фурман [113; 115; 118; 122; 125; 137]);

е) авторські інноваційні програмово-методичні засоби: граф-схеми навчальних курсів, матриці соціокультурного призначення змістових модулів, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні мініпідручники, освітні програми самореалізації особистості студента, що уможливають інструментальне забезпечення конкретної розвивальної взаємодії за логікою рефлексивної – колективної та групової – мислєдїяльності здобувачів освіти (Фурман А.В. [93; 98-99; 101; 105; 115; 117-118; 124; 128; 131; 136], Фурман (Гуменюк) О.Є. [35; 40-41; 47], Гірняк А.Н. [13; 17; 20], Фурман А.В., Гірняк А.Н. [96], Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. [97].

Освітній зміст – системне часопросторове наповнення паритетної освітньої діяльності учасників організованого інноваційного навчання, яке за нової філософії освіти (А.В. Фурман і наукова школа) спочатку проектується й потім психомистецьки втілюється як ритмічне взаємодоповнення трьох різновидів соціально-культурно-психологічного змісту – сфери змістового модуля (субмодулі значень, знань, умінь, норм, навичків, цінностей, смис-

лів і психодуховних форм), різновидів міжособової розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) і рівні функціонування психологічної активності і психічної самоактивності особистості (несвідоме, підсвідоме, свідомість, самосвідомість) [131, с. 138-143 та ін.]. У будь-якому разі, на відміну від дидактичного чи навчального матеріалу, вказаний зміст становить чітко обґрунтоване розмежування складників, аспектів, компонентів, функціоналів групової освітньої діяльності, тобто являє собою розгалужене мереживо ситуаційно змінних топіки (наявність сукупності місць) і метрики (рухливого розташування цих місць між собою) скерованого перебігу модульно-розвивальної взаємодії. Іншими словами, освітній зміст в інноваційній психодидактичній системі організується як новопостала вітакультурна дійсність, в котру як у локалізований просторово-часовий континуум входять, занурюються всі учасники освітнього процесу як активні співтворці знань, компетенцій, цінностей, учинків, причому це стосується не лише вчителів і викладачів, а й здобувачів середньої і вищої освіти.

Окреслене сутнісне визначення освітнього змісту однозначно вказує на ту незаперечну перевагу в його проектуванні і зреалізуванні, що кожний учасник міжособових стосунків в окремій відмінній від попередніх навчальній ситуації має змогу чітко відрефлексувати “відповіді на три основні запитання:

– якими саме змістовими компонентами соціально-культурного досвіду треба обмінюватися наставникові і вихованцям?

– у якому соціально-психологічному просторі розвивальної взаємодії цей обмін має відбутися (передусім для того, щоб психокультурне зростання особистості було оптимальним)?

– яка внутрішня робота (активність і самоактивність, діяльність і самодіяння, поведінка і вчинкова післядія) повинна бути виконана учасниками освітнього процесу, щоб для кожного стали найкращими й освіченість, і вихованість, і саморозвиток, і духовна самореалізація?” [131, с. 141-142].

Отже, запропонована фундатором інноваційної системи теоретична (“просторова”) модель наукового проектування змісту освітньої діяльності концептуально та діяльно передбачає виконання щонайменше шести вимог:

а) пропорційне співвідношення у реальному освітньому процесі питомої ваги кожного із

шести пластів соціокультурно значущого історичного досвіду людства (наука, культура, фізична і розумова діяльності, світогляд, мистецтво);

б) усвідомлену професійну роботу організаторів навчання (вчителів, викладачів) і наступників із трьома змістовими складовими вимірами актуальної освітньої ситуації (сфери змістового модуля, різновиди змісту розвивальної взаємодії, рівні психічної самоактивності здобувача освіти);

в) гармонійну присутність у модульно-розвивальному метапроцесі всіх основних параметрів-характеристик змісту групової освітньої мислєдіяльності (головно знання, уміння, норми, цінності, психодуховні форми);

г) збереження і культурне збагачення традиційних способів організації навчальної праці учнів і студентів (формування вмінь і навичок, врахування міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків, побіжний і підсумковий контроль знань, умінь, норм, цінностей, компетентностей і т. ін.);

д) стимулювання глибинної суб'єктної присутності та вершинної особистісної участі кожного наступника в буттєвій екзистенції освітньої взаємодії як засадничої психодуховної умови ефективного внутрішнього учіння, соціального самоствердження і духовної самореалізації [131, с. 138-141];

е) формування у здобувачів освіти загальних і спеціальних (освітніх і/чи фахових) компетентностей навколо центрального осереддя їхнього світогляду – розвитку наукового та/або професійного мислення як базової особистісної умови адекватної постановки та оптимального розв'язання життєвих проблем і вирішення фахових завдань.

Паритетна освітня діяльність – *метадіяльність* особливого соціально-культурно-психологічного змісту рівноправних ділових і неформальних взаємостосунків учасників освітнього процесу й багатопараметричної, ситуаційно змінної структури, котра характеризує один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення людиною довкілля і власної психологічної природи й котра канонізується у такому складному явищі її культурного утвердження й самісного розвитку, як *творення* (духовних і матеріальних продуктів, взаємин, вчинків, подій, справи життя). Вона “інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і відзначається: а) *цілеспрямованістю* (високосвічена особистість, яка

здатна творити культурні, в т.ч. етнонаціональні, надбаня); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітність форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т.ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організованостей)” [95, с. 9].

За модульно-розвивальної інноваційної системи психосоціальної паритетності освітньої співдіяльності досягається завдяки створенню низки психодидактичних умов, серед яких основними є поєднання проблемності і діалогічності організованого навчання, міжсуб'єктності та рівноправності освітніх і похідних від них стосунків, індивідуальної мислєдїяльності й постійної змістовної комунікації, пошукової пізнавальної активності та вчинкової рефлексивності, компетентісної успішності та самоефективності. Тому й “сутність паритетної освітньої діяльності, як підсумовує результати власного дослідження проф. А.І. Крисоватий, зводиться до діалектично-вчинкового взаємодоповнення щонайменше чотирьох аспектів рівності: смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлених способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутрішнім прийняттям ними паритетності міжособистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя. Оптимальною організаційно-управлінською формою практичного впровадження цих аспектів є технологія створення інноваційно-психологічного клімату ЗВО [31; 41; 47; 143; 156], що повсякденно утверджує чотиритактність самодіяльності як особистості викладача, так

і особистості студента, причому обов'язково на позиціях міжсуб'єктності, мислєдїяльності, діалогічності та взаємної відповідальності” [60, с. 66].

Психодидактичний модуль – синтетична соціогуманітарна “концепція розвивальної освітньої взаємодії викладача (вчителя) і навчальної групи (класу) під час проходження певного курсу (дисципліни), що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проєктується як чітко обґрунтоване (у т.ч. і за допомогою інноваційних методзасобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року в ході паритетної освітньої діяльності учасників навчання; тому цей модуль – це завжди виважене науково-проєктне описання цілісного модульно-розвивального процесу як поступальний перехід від інформаційно-пізнавальних проблем, задач, ситуацій до нормативно-регуляційних, ціннісно-рефлексивних і духовно-спонтанних та поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі наставника і наступника як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума” [131, с. 128, 142-143].

Іншими словами, психодидактичний модуль – це інтегрована система “психолого-педагогічного знання, що взаємодоповнює психологічні, дидактичні, методичні і суто предметні засоби для підвищення академічної та розв'язкової ефективності організованого навчання”, де об'єктом наукового проєктування “є цілісний освітній цикл ділової взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, а предметом – організація психологічно обґрунтованої та педагогічно керованої освітньої діяльності наступників...” [96, с. 161-162]. У 1998 році А.В. Фурманом обґрунтовані й потім неодноразово доопрацьовані типологія та універсальна структура психодидактичних модулів (див. [115, с. 111-112; 131, с. 143-145]). Перша охоплює чотири типи названих модулів – пізнавальний, соціокультурний, нормативно-регуляційний, гуманітарно-світоглядний, що диференціюється на вісім дисциплінарних підтипів, друга, маючи складну ієрархічну побудову, структурно обіймає чотири змістові розвивальні сфери-частини (настановча, значеннєва, процесуальна, суб'єктна), дванадцять основних змістових блоків-розділів і стільки ж похідних компонентів (підрозділів чи параграфів). Це уможлиблює повноцінне збалансоване представництво в експериментальних планах ЗОШ і ЗВО шести груп навчальних

курсів (предметів, дисциплін із сфер науки і культури, фізичної і розумової діяльностей, світогляду і мистецтва) і дає змогу максимально наповнити психокультурний простір реальних розвивальних взаємин у класі чи аудиторії гармонікою його складників-чинників, а саме теоретичного і практичного, наукового і мистецького, ковітального і самісного, раціонального і духовного, аксіопсихологічного та екзистенційного, спеціально та інтегрально зорієнтованого освітнього змісту.

Навчальний модуль – це засаднича психосоціальна форма конкретно-практичної організації та здійснення освітньої діяльності, котра за повноцінного функціонування становить “відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, утворюється із восьми основних етапів, кожний з яких має своє завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості і завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток кожного учасника на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема)”, у своїй центральній ланці почергово актуалізує сферну мозаїку змістового модуля через сприятливі умови розгортання форми-модуля [131, с. 143]. Осереддя цього модуля, за концепцією проф. А.В. Фурмана, являє собою паритетна освітня діяльність, ефективність якої залежить від повноти зреалізування психолого-педагогічного змісту кожного з восьми етапів функціонального циклу модульно-розвивального метапроцесу: настаново-мотиваційний, теоретично-змістовий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, контроль-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний (див. [122; 131, с. 134-135; 134 та ін.]).

Закономірно, що навчальний модуль є однією із *засадничих категорій* теорії модульно-розвивального навчання, що у змісті, структурі та функціональній динаміці відображає взаємодію і взаємодоповнення інших важливих модульних систем шкільного чи університетського освітнього процесу – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, технологічної, методичної, розвивальної, результативної, особистісної та ін. При цьому психомистецьке втілення науково спроектованого повного функціонального

циклу навчального модуля сприяє оптимальному психосоціальному зростанню кожного з учасників навчання залежно від його суб’єктних ресурсів та від особистісних можливостей індивідуального розвитку через поетапне й рівновагоме збагачення персоніфікованих структур як глибоко самісного ментального досвіду, так і здобутого освітньо-компетентного потенціалу. За цих системних умов інноваційного наповнення освітнього простору циклічно-вчинкова траєкторія модульно-розвивальної взаємодії та її осереддя – паритетної освітньої діяльності – огртехнологічно спрямовують численні модульно-стимуляційні потоки-впливи на кожного здобувача освіти таким чином, що *процеси навчання* суб’єктно породжують його нові пізнавальні та інформаційні можливості, *виховання* уможливають досі небачений діапазон нормонаслідування і цілепокладання, *освіти* індивідуально відкривають ширші обрії внутрішнього прийняття гуманних соціальних цінностей і культурних еталонів поведінки, діяльності, спілкування, нарешті *процеси* самореалізації універсумно актуалізують незвідані горизонти власного екзистенціювання – інсайтів спонтанності, спалахів креативності, самісного переображення, духовних злетів тощо. Так, власне науково й воднораз психомистецьки, за теоретичною композицією А.В. Фурмана, втілюється у життя чотиритактне функціонування навчального модуля, в ході якого відбувається добування, осмислення й застосування теоретичних знань, відкриття, освоєння і використання соціальних норм, осягнення, прийняття та обстоювання етнонаціональних і загальнолюдських цінностей, вактуальнення, удіяльнення і самоототожнення психодуховних форм або святостей (віри, надії, любові, свободи, смирення, творчості, відповідальності та ін.).

Змістовий модуль – науково спроектований за новаційними принципами і вимогами довершений функціональний сегмент-вузол соціально-культурно-психологічного досвіду людства, що є центральною ланкою навчального модуля і модульно-розвивального процесу в цілому, організований як окрема, адаптована і відкрита, діалектична система значень і знань, умінь, норм і навичків, цінностей і компетенцій, психічних образів, смислів та психодуховних форм, зафіксований у шести-компонентному наборі інноваційних програмово-методичних засобів МРСН й вичерпно характеризує навчально-предметний зміст освітньої розвивальної взаємодії [131, с. 127].

У широкому міжпредметному контексті миследіяльнісного обґрунтування А.В. Фурманом ідеогенези теорії, методології, технологій та експериментальної практики модульно-розвивального навчання у 2009 році здійснена методологічна рефлексія циклічно організованих етапів розвитку поняття про змістовий модуль у різновіддаленій ретроспективі й близькій та віддаленій перспективі [9, с. 330-349; 115, с. 113-115, 312; 122 та ін.]. В результаті здійсненої дослідницької роботи виявлена наступність принаймні п'яти моделей структури змістового модуля, що реалізує вимоги принципів взаємодоповнення, ускладнення, деталізації та гармонізації взаємозв'язків структурних компонентів указанного модуля із восьми основними етапами освітнього циклу як цілісним модульно-розвивальним метапроцесом. Відтак змістовий модуль постає і як продукт-засіб теоретичного мислення, і як категорійне поняття та інструмент професійного методологування (див. детально [10, М. 9, с. 5; 104; 105; 122]), і як складна реальність інноваційно зорієнтованої освіти. Окремо підкреслимо і той значущий для наукового пізнання момент, що, як зауважує сам автор, ним уперше у психодидактиці, зважаючи на подвійну роботу вчителя-дослідника з інноваційним освітнім циклом (його наукове проєктування і психомистецьке втілення), взаємозалежно введені двоє понять: *“центральна змістова лінія освітньої взаємодії”*, що на концептному рівні вжитку інструментально забезпечує проблемно-модульну миследіяльність з організації, проєктування та конструювання, і *“змістова траєкторія колективної освітньої діяльності”*, що описує ситуативне психодраматичне зреалізування за конкретних умов, форм і рівнів міжсуб'єктивної взаємодії учасників навчання.

Модульно-розвивальний освітній цикл – модель повного функціонального кола і реального здійснення чітко організованого освітнього метапроцесу, який складається з чотирьох основних періодів або фаз, що в авторській версії названі, як *“інформаційно-пізнавальний”*, *“нормативно-регуляційний”*, *“ціннісно-рефлексивний”* і *“духовно-креативний”*. Кожний із них, утілюючи принципи і нормативи циклічно-вчинкового підходу (див. [9; 14; 65; 66; 104; 110; 122; 145]), ситуативно активізує і внутрішньо актуалізує окремі пласти чи виміри освітнього змісту у єдності із певною сув'яззю підконтрольного перебігу психосоціальних процесів, що у взаємодоповненні забезпечують пізнавальну

обізнаність і прискорений розумовий розвиток, соціальну грамотність і стале особистісне зростання, ціннісно-смыслову компетентність та індивідуальнісне психокультурне збагачення, безперервну самоосвіту й самопізнання та самотворення здобувачів середньої і вищої освіти. Водночас цей чотириперіодний оргцикл диференціюється на дев'ять етапів довершеної модульно-розвивальної взаємодії, здійснюваної у багатопараметричному контексті паритетної освітньої діяльності учасників шкільного чи університетського навчання, починаючи від нульового (чуттєво-естетичного) і завершуючи восьмим (духовно-саморефлексивним) етапом. Причому кожний такий етап інноваційного оргтехнологічного циклу освітнього метапроцесу має свої домінуючі цілі і завдання, нормативно заданий психолого-педагогічний зміст, різноаспектний освітній і суто компетентнісний потенціал та розвиває певні сторони психодуховного світу людини в почерговій зміні й удосконаленні її образів суб'єктивної реальності [14; 35; 47; 70; 98; 105, с. 84-102; 117; 134; 142].

Загалом повний функціональний цикл модульно-розвивального метапроцесу в системно-діяльнісному вимірі буттєвості навчального модуля характеризується:

- окремою метою і єдиним психолого-педагогічним змістом для кожного етапу навчального модуля, що спонукає обирати ефективну тактику керівництва розвивальною взаємодією та освітнім процесом;

- єдністю соціально-психологічних функцій учителя і учнів, викладача і студентів, що нормативно задаються як система суспільно прийнятих норм і правил їхньої спільної освітньої діяльності;

- функціональною цілісністю модульно-розвивального процесу, котра досягається лише при переході від першого і другого періодів розвитку навчального модуля до третього і четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних і нормативно-регуляційних засобів діяльності до ціннісно-естетичних та духовно-саморефлексивних;

- довершеною послідовністю восьми-дев'яти етапів функціонування, що характеризується соціально-культурною логікою розвитку і взаємопереходами, вчинково-канонічною траєкторією утвердження паритетної освітньої діяльності;

- інтенсивним інформаційним та діловим обміном між наставником і наступниками, який є регулятором соціальної поведінки у системі їхньої освітньої діяльності та актуа-

лізує комплекси організаційно значимих для розвивальної взаємодії мотивів, ставлень і цінностей кожного;

– своєрідністю соціально-психологічного простору міжособистісних взаємин, динамічні характеристики якого сприймаються, переживаються, оцінюються і розуміються кожним учасником навчання як умови розгортання повноцінного модульно-розвивального процесу;

– полімотиваційністю освітньої діяльності учасників навчання (творча актуалізація, навчальні досягнення, співробітництво, авторитет і соціальне визнання, дисципліна і відповідальність, організаційна приналежність, смисл життя і сенс буття [88-91] тощо), яка забезпечує формування динамічного соціально-культурного досвіду юні на суб'єктному, особистісному та індивідуальнісному рівнях їхньої співбуттєвості [34, с. 7; 35; 47; 142].

Й, імовірно, найважливіше. Тут обстоювана нами інноваційна освітня модель А.В. Фурмана делегує левову частину повноважень і функцій від організаторів та керівників навчальної праці (вчителів, викладачів) до здобувачів освіти, тим самим покладаючи на них відповідальність за змістовність і якість власної освітньої діяльності. І це відбувається в гуманно дозвільний спосіб: кожному учневі, студентові пропонується пам'ятка-інструкція щодо низки тих соціальних завдань, які він покликаний першочергово виконувати на кожному окремому етапі цілісного оргциклу модульно-розвивальної взаємодії (див. [115; 117; 131, с. 134-135]).

Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання – комплект із чотирьох основних і восьми похідних інваріантів психодраматичного зреалізування паритетної освітньої діяльності вчителя та учнів, викладача і студентів за рамкових умов та з використанням інноваційних програмово-методичних засобів функціонування цілісного модульно-розвивального метапроцесу (тобто сутнісно навчального модуля), де обов'язковими сценічними (художньо-мистецькими) діями-складовими є: “а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід-перебіг навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії. За умов практичного втілення психодраматичної концептуальної схеми освітня співдіяльність і ділове спілкування учасників навчання на модульно-розвивальних заняттях характеризується катарсичними

сплесками, полівалентними спонуканнями, конструктивним 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 полісміслове розуміння природи об'єкта пізнання, у т. ч. природи, людини, суспільства, мислення; 3) має місце особистісний драматизм розвивальної взаємодії (подив, напруження, переживання тощо); 4) максимально повно використовуються можливості комунікативно-технічних засобів впливу на актуальний психодуховний стан учня, студента (інтонаційне мовлення, образні рухи, темпоміміка і жести та ін.)” [117, с. 190; 118, с. 10; 119].

Особливе місце в інноваційній системі засобів модульно-розвивального навчання, як зауважує А.В. Фурман, належить **“освітньому сценарію**, який з науково-мистецьких позицій утілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних міжособистісних системах. Саме тому основний його зміст становлять діалогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричинюють їхню інтенсивну внутрішню роботу над реалізацією власного інтелектуального, соціального, світоглядного і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання розвивальної взаємодії з окремого навчального курсу в конкретному класі чи академічній групі і покликаний здійснити художньо-психологічну адаптацію освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства “живого” психокультурного наповнення” [118, с. 3].

На відміну від плану-конспекту уроку чи конспекту лекції освітній сценарій зосереджує увагу вчителя, викладача 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* її учасників на кожному етапі модульно-розвивального процесу, специфічно реалізує

послідовну зміну ситуацій і сцен розв'язкового спілкування 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 або студент – міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне упредметнення в його думках, переживаннях, діях, рефлексивності” [Там само].

Розвивальний модуль – конкретна “довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії викладача (вчителя), навчальної групи (класу) та окремого соціально-культурного змісту навчання у діалектичній єдності і психодидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного, що модулює повноцінний соціально-культурно-психологічний простір, змістово забезпечує їх ефективну (паритетну) освітню співдіяльність” [131, с. 127] і характеризує відносно завершене коло розумового, особистісного, екзистенційного та духовного розвитку здобувача освіти, тобто спричиняє істотне внутрішнє зростання його інтелектуального потенціалу, соціальних спроможностей, ціннісно-смислової здатності і творчої енергетики власної самості. “За часовими параметрами освітнього процесу цей модуль як мікроетап психосоціального зростання особистості співпадає з міні-модулем (формальним модулем), як відносно довершений етап – із набором одночасно організованих навчальних модулів і як макроетап – із сукупністю психодидактичних модулів, реалізація яких припадає на кінець семестру або навчального року” [115, с. 316].

Рефлексуючи вагомі теоретичні, прикладні та експериментальні напрацювання нової освітньої моделі у майже тридцятирічній ретроспективі, підкреслимо, що концептуальна новизна модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана полягає в тому, що *ідея розвитку* поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності ЗОШ, ліцеїв, гімназій і ЗВО. Причому науковому проектуванню і мистецькому втіленню підлягають як *інноваційно-психологічний клімат* освітнього закладу (О.Є. Фурман (Гуменюк) [31; 41; 47; 143-144; 156-157]), так і *психосоціальний простір* розвивальної взаємодії

учасників освітнього процесу в класі чи аудиторії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб’єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та настановчо-мотиваційного до світоглядно-рефлексивного і духовно-само-рефлексивного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності – духовні психоформи або святості; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб’єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової пізнавальної та освітньої діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів [34, с. 14-15]. До прикладу, як свого часу доведено однією з авторів, “ефективність розвивальної взаємодії за модульно-розвивальної системи визначається, з одного боку, створенням у ході фундаментального експерименту насиченого проблемно-діалогічного простору продуктивних соціальних взаємовідносин, про що свідчить високий відсоток реалізації розв'язкового потенціалу модульних занять як учителем (60,2%), так і учнем (54,5%) та стійкий позитивний зв’язок між виявом культурних форм їхньої самоактивності ($r = 0,9$), з іншого – здатність педагогів і вихованців експериментальних шкіл організувати взаємодію зазначеного психологічного змісту завдяки високій професійній грамотності, гуманному стилю взаємин, позитивній полімотивованості, оптимальній адаптованості і внутрішній відкритості до діалогічних контактів” [Там само, с. 15]. Отож усі сторони, аспекти, складники, параметри, компоненти оргдіяльнісно керованого інноваційного освітнього процесу в мультисистемний спосіб активізують, стимулюють і реально прискорюють численні процеси розвитку особистісного світу наступника, які унявлені в загальній картині його психосоціального зростання і духовного самовдосконалення.

ВИСНОВКИ

1. Національна освіта за роки державної незалежності України переживає розлогий у часі і просторі етап болісного, заполітизованого і заформалізованого, й тому неуспішного за багатьма нормативними параметрами, реформування освітньо-наукової сфери як надважливого складника загальнолюдської культури й визначального духовного сегмента суспільного життя. Пізнавально-інформаційний підхід до відбору змісту, форм, методів і засобів чітко організованого в закладах середньої і вищої освіти навчання поступається соціально-культурному, мислєдїяльнїсному, монологїчний стиль ведення освітнього процесу – діалогїчному, розвивальному. Однак незмінною, навіть за масштабної комп'ютеризації і тотальної інформатизації сучасного глобалізованого світу, залишається *освітня модель* середньої і вищої школи, котра центрується на так чи інакше об'єктивованих продуктах різноаспектної освітньої праці здобувачів освіти (знаннях, уміннях, навичках і компетенція), а не на процесах багатофункціонального психокультурного розвитку як численних соціальних утворень (діад, трїад, малих, середніх і великих груп, цілезорїєнтованих команд, дослідницьких колективів, дискусїйних клубів тощо), так і кожного учасника організованого навчання як суб'єкта діяльного повсякдення, особистості соціальних стосунків і відповідальних учинків, індивідуальності унікального наповнення внутрішнього світу персоніфікованими смислами буття і сенсами життя, універсуму психодуховного екзистенційування в самїсних актах натхнення, творення, переображення, згармонювання.

2. Сучасним тенденціям інноваційного розвитку інформаційного суспільства, новопосталим етнокультурним і соціально-економічним викликам та системним психодидактичним вимогам відповідає комплексний суспільно-науковий проєкт з *модульно-розвивальної освіти*, що започаткований у 1992 році й увесь цей час реалізується в окремих (здебільшого експериментальних) середніх і вищих закладах А.В. Фурманом і його науковою школою (О.Є. Фурман (Гуменюк), В.О. Комїсаров, А.Н. і Г.С. Гїрняки, Я.М. Бугерко, І.С. Рєвасєвич, Т.В. Семенюк, Н.Є. Ситнікова, Т.Л. Надвїнична, О.Я. Шаюк, Т.В. Козлова та ін.). Вона пропонує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації й логїко-змістового наповнення освітнього процесу в ЗОШ і ЗВО

завдяки домінантному збалансованому зрєалїзуванню ідей культури і розвитку, вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності й головне – його якісно іншому психолого-педагогїчному, програмово-методичному, навчально-книжковому, психомистецькому та експертно-діагностичному забезпеченню (див. *список викор. лїт.*). Тому ця новїтня освітня система спричиняє на рівні закладу виникнення *їнноваційно-психологїчного клімату* спільного продуктивного життя всїх учасників навчання у ритмічному удїяльненнї його засадничих і взаємозалежних параметрів (О.Є. Фурман (Гуменюк), тоді як на рівнї безпосередньої освітньої взаємодїї зумовлює утворення такого *психокультурного простору*, що має якісно нове формозмістове і психодуховне наповнення освітньої діяльності (наукові знання, соціальні норми, культурні цїнності, загальні чи спеціальні компетентності, психодуховні форми та ін.), так і конкретної модульно-розвивальної взаємодїї наставника і наступників (психолого-педагогїчний, навчально-предметний, методично-засобовий змістові складники), що почергово активїзують сфери, аспекти, ступенї та атрибутивні ознаки психосоціального розвитку особистості.

3. Центральною ланкою теорїї модульно-розвивальної освітньої системи А.В. Фурмана є *концепція розвивальної взаємодїї* вчителя і учня, викладача та студента, яка науково-проєктними і психомистецьки здїйснюваними засобами описує та реалїзує вітакультурний зміст оптимальних психосоціальних впливів учасників навчання один на одного. Цї впливи моделюються і втілюються шляхом фундаментального експериментування й характеризуються такими сутнїсними ознаками, котрі й обстоює нова освітня система:

– перевага надається національним ідеям та ідеалам, культурним здобуткам сучасної цивїлізації в ситуації чїткої орієнтації на позитивний організаційний потенціал українського менталїтету у вихованнї підростаючого поколїння;

– цї впливи організуються як такі педагогїчні форми сумїсної діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів, що забезпечують відкритий, гуманно насичений їнноваційно-психологїчний клімат, їнтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дїй кожного учасника полївмотивованих паритетних взаємин;

– соціальна діяльність суб'єктів групового пошуку знаходить технологїчне втілення через

сукупність інноваційних технологій, засобів і технік (способи, прийоми) співпраці наставника й наступників, їхню організаційну причетність до творення культурного досвіду етносу і нації в ході соціально орієнтованого та особистісного навчання;

– оптимізуються психологічні взаємостосунки між учасниками освітнього процесу за допомогою інноваційної системи програмово-методичного забезпечення експерименту (граф-схеми, наукові проекти, освітні сценарії, розвивальні міні-підручники, освітні програми самореалізації особистості);

– використовується ефективна форма соціальної організації розвивальних педагогічних взаємин – міні-модуль як здвоєні, строєні або системні 30-ти або 40-хвилинні модульно-розвивальні заняття, ефективність яких визначається трьома чинниками, – психофізіологічним, психолого-педагогічним і соціально-культурним;

– науково обґрунтованою і психомистецьки зреалізованою логікою розвиткового функціонування цілісного освітнього метапроцесу, що охоплює чотири періоди і вісім похідних етапів циклічно завершеної модульно-розвивальної взаємодії, яка й уможливорює оптимально доступне для конкретного здобувача освіти збалансоване розумове, соціальне, ціннісно-смісловне і духовне зростання.

4. Система модульно-розвивального навчання створює регуляційний соціально-психологічний простір для безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для всіх учасників соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для кожного етапу інноваційного освітнього процесу; б) просторовому науковому проектуванню і практичному конструюванню соціально-культурно-психологічного змісту освітньої діяльності наставника й наступника за параметрами (сферами) змістового модуля, різновидами розвивальної взаємодії і за функціональними рівнями психічної самоактивності обох учасників навчання; в) психомистецьким технологіям впровадження циклічно завершеного модульно-розвивального метапроцесу, які забезпечують не лише інтенсивний інформаційний, діловий, смисловий і самосенсовий обмін між педагогом і вихованцем, а ще й оптимізують згармонований психокультурний розвиток і багатоспричинене самотворення позитивної Я-концепції останнього [42; 102; 143-144]; г) інноваційній системі авторського програ-

мово-методичного забезпечення новітньої освітньої моделі (граф-схеми, соціокультурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, освітні програми самореалізації особистості). Зазначене закономірно зумовлює ефективність міжособової полідіалогічної взаємодії за рамокних умов циклічно-вчинкового зорганізування цілісного модульно-розвивального процесу, яка, крім того: 1) враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань учасників навчання; 2) залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової і психорегуляційної активності особистості на кожному етапі освітнього циклу; 3) виявляється в усвідомленій діяльності вчителя і учнів, викладача і студента з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним; 4) на четвертому періоді названого циклу ця взаємодія переходить у суто духовну площину – у самонавчання та освітню творчість, в рефлексивне осенсовування і духовне переображення особистості.

5. Проведене дослідження започатковує серію методологічних, теоретичних та прикладних проектів рефлексивного переосмислення ідей, принципів, підходів, тематизмів, концептів, категорій і понять *інноваційної системи модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана*, культурна, соціальна і практико-освітня значущість котрого, як підтверджує двадцятилітній досвід невдалого реформування національної освіти в Україні, лиш зростає й суспільно вакуальноюється. Зокрема, ця розвідка проливає світло істини на *самобутнє авторське категорійно-поняттєве поле* названої системи як на важливий дозвільний ключик-акт адекватного розуміння її основного змісту, закономірностей і вчинково-подієвих особливостей розвиткового функціонування й головне – як на ефективний інструмент мислєдіяльності у сферах психокультури, освіти, гуманітаристики, методологування. Підтвердженням цього є як подана оновлена інтелекткарта із 36 категорійних понять модульно-розвивальної освіти, якій щонайменше притаманна п'ятиаспектна евристичність (триконсансна логічність, симетрична структурованість, дедуктивна наступність, деталізована інваріантність, згармонізована панорамність), так і наведені відроджені логіко-сутнісні визначення десяти базових категорій цієї інноваційної освітньої моделі. Враховуючи все

сказане й наслідуючи загальноприйняті канони авторського права на інтелектуальні твори, вважаємо за обов'язкове вживання науковцями та освітянами таких споріднених словосполучень: “інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана”, або “модульно-розвивальна система А.В. Фурмана”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтін М.М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34. DOI: 102307/2501761
2. Бригадир М.Б. Психологічне проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. м. Одеса, 2002. 20 с.
3. Бугерко Я.М. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 142-159.
4. Бугерко Я.М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. м. Одеса, 2009. 21 с.
5. Бугерко Я.М. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 46-53.
6. Бугерко Я.М. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. №3. С. 137-153.
7. Бугерко Я.М. Рефлексивні процеси на нормативно-регуляційному періоді модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 128-135.
8. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. Нижний Новгород, 1992. 122 с.
9. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
10. Вітакультурний млин: методологічний альманах / наук. конс.-ред. А.В. Фурман. 2005-2019. Модулі 1-21.
11. Гіряк А.Н., Васильків О.В. Психологічні бар'єри у взаємодії викладача й студентів та шляхи їх ефективного подолання. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 79-90.
12. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. Діалогічна взаємодія учасників освітнього процесу як передумова та гарантія його ефективності. *Guarantees and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU: monografia zbiorowa*. Olsztyn (Polska): Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie, 2019. S. 105-117.
13. Гіряк А.Н., Гіряк Г.С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодидактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія*. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. С. 902-979.
14. Гіряк А.Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 146-153. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.146>
15. Гіряк А.Н., Домбровський І.В. Психологічні особливості активізації мнемонічного потенціалу школярів у процесі взаємодії з навчальною літературою. *Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. праць / наук. ред. В.В. Стасюк*. Київ, 2013. Вип. 1 (32). С. 179-184.
16. Гіряк А.Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. №3. С. 112-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.03.112>
17. Гіряк А.Н. Психодидактичні інструменти налагодження модульно-розвивальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. *Societas familia-parantela / Redakcja ks. prof. dr. hab. Jan Zimny. Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, drukarnia "Eikon Plus"*, 2017. С. 344-371.
18. Гіряк А.Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Серія “Психологія”. 2018. Вип. 58. С. 25-38.
19. Гіряк А.Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 138-147. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.138>
20. Гіряк А.Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
21. Гіряк А.Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 118-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118>
22. Гіряк А.Н. Психологічні алгоритми та технології модульно-розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу ВНЗ. *Vzdelávanie a spoločnosť: III Medzinárodný nekonferenčný zborník (sekcija: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 2018. С. 288-294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10>
23. Гіряк А. Н. Психологічні детермінанти модульно-розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчання. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди "Психологія"*. 2020. № 62. С. 37-50.
24. Гіряк А. Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб'єктивними характеристиками. *Психологічний часопис : науковий журнал / за ред. С. Д. Максименка*. № 3. Вип. 6. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 45-55. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psjournal/article/view/892/530>
25. Гіряк А. Н. Психологічні прийоми формування атракцій як способи налагодження освітньої взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Том. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 50. С. 50-57.
26. Гіряк А. Н. Різновиди міжсуб'єктної взаємодії та їх психологічний аналіз. *Психологія і суспільство*.

2017. № 4. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.082>
27. Гірняк Г. С., Гірняк А. Н. Психологічне проектування навчально-книжкових комплексів як оргтехнологічних засобів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1 (79). С. 90–103. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.090>
28. Гірняк Г. С. Психологічне проектування змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2013. 20 с.
29. Горбань Г.О. Соціально-психологічне дослідження особистості школяра в процесі експериментального навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2002. 20 с.
30. Гуменюк (Фурман) О.Є. Взаємовплив учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти. *Вісник Одеського національного університету*. 2003. Т. 8. Вип. 10. Психологія. С. 20-36.
31. Гуменюк (Фурман) О.Є. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 86-108.
32. Гуменюк О. Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального огрпроцесу. *Економіка освіти*. Т.1. Тернопіль: Економічна думка, 2001. С. 173-180.
33. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальна система: модель психологічного зростання вчителя і учня. *Освіта управління*. 1998. Т.2. №2. С. 75-81.
34. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.
35. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.
36. Гуменюк (Фурман) О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. №3. С. 73-94.
37. Гуменюк (Фурман) О.Є. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання. *Психологія і суспільство*. 2003. №2. С. 79-89.
38. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 44-51.
39. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 59-83.
40. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.
41. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2007. 385 с.
42. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
43. Гуменюк (Фурман) О.Є. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу. *Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії та практики*. Міжвуз. зб. наук. праць. Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. Вип. 20. С. 160-167.
44. Гуменюк (Фурман) О.Є. Самотворення Я-духовного за модульно-розвивального навчання. *Рідна школа*. 2002. №1. С. 17-22.
45. Гуменюк (Фурман) О.Є. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. №2. С. 33-76.
46. Гуменюк (Фурман) О.Є. Соціальна технологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі. *Інститут експериментальних систем освіти*: Інф. Бюлетень. Випуск 3. Тернопіль: Економічна думка, 2001. С. 12-17.
47. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
48. Гуменюк (Фурман) О.Є. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 145-159.
49. Гуменюк (Фурман) О.Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 74-123.
50. Гуменюк (Фурман) О.Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків. *Психологія і суспільство*. 2003. №3. С. 78-96.
51. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 19 с.
52. Кірсєва У.В. Психологічні особливості розвитку Я-концепції майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2013. 20 с.
53. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1998. 180 с.
54. Козлова Т.В. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №2. С. 103-108.
55. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи: монографія / за ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 144 с.
56. Комісаров В.О. Формування соціокультурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.
57. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 17-23.
58. Костін Я.А. Дидактичні умови взаємодії учителя і учнів засобами інноваційного програмово-методичного забезпечення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2008. 22 с.
59. Костін Я.А. Програмово-методичне забезпечення модуль-розвивального навчання як інноваційна система. *Рідна школа*. 2004. №11. С. 11-15.
60. Лазарук А.Ф. Розвиток ціннісно-сміислової сфери особи за модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 170-186.
61. Мариньчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: авто-

- реф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 19 с.
62. Мединська Ю.Я. Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2005. 20 с.
63. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 204 с.
64. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
65. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Освітні сценарії: метод. зб. / за заг. ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. Харків: Ранок, 2000. 110 с.
66. Модульно-розвивальна система навчання у сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька. Донецьк, 2000. 51 с.
67. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ №80 м. Дніпропетровська. *Рідна школа: спецвипуск*. 1998. №10. 80 с.
68. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області. *Рідна школа: спецвипуск*. 1997. №2. 80 с.
69. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
70. Надвичинна Т.Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2009. 20 с.
71. Надвичинна Т.Л. Психологічні умови саморозгортання процесів формування та розв'язування навчальних задач. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 76-86.
72. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: зб. мат. до Всеукр. наук.-практ. конференції (11-12 травня 2000 року). Тернопіль: Економічна думка, 2000. 224 с.
73. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. Київ: Оптима, 2004. 205 с.
74. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. Київ: УПКККО, 1995. 85 с.
75. Основи психології: підручник / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 6-е вид. стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
76. Проблемно-модульні навчальні програми / авт. і ред. А.В. Фурман. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квітня. 8 с.
77. Програми самореалізації особистості: метод. зб. / за заг. ред. В.В. Чухна. Харків, 2002. 87 с.
78. Ребуха Л. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 201-216.
79. Ребуха Л.З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2006. 284 с.
80. Ревасевич І. Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 109-127.
81. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
82. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 178-223. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.178>
83. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 19 с.
84. Ситнікова Н.Є. Психологічні особливості самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2010. 21 с.
85. Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю учнів загальноосвітніх шкіл: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 1996. 19 с.
86. Ткаченко О.М. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. №1. С. 45-133.
87. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10/35774/pis.2020.01.005>
88. Фурман А.А. Психологічні засади пізнання смисложиттєвої сфери особистості: автореф. дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2019. 39 с.
89. Фурман А.А. Психологія особистості: ціннісно-орієнтаційний вимір: монографія. Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 312 с.
90. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
91. Фурман А.В. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 180-186.
92. Фурман А.В. Авторська система інноваційного програмно-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С. 140-146.
93. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.
94. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.
95. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, "Економічна думка", 2009. 312 с.
96. Фурман А.В., Гірняк Г.С., Гірняк А.Н. Психодидактика проектування навчально-книжкових комплексів для студентів ВНЗ: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2012. 328 с.
97. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів: сутність, проектування, експертиза. *Психологія і суспільство*. 2009. №2. С. 136-164.

98. Фурман А.В. Граф-схеми навчальних курсів у середній і вищій школі: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 44 с.
99. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування. *Педагогіка і психологія*. 1998. №2. С. 96-108.
100. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №4. С. 94-122.
101. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий світ-2000, 2006. 360 с.
102. Фурман А.В. Духовність – основа нової школи. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 30 жовтня. С. 2-3.
103. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
104. Фурман А.В., Козлова Т.В. Проектування і використання модульно-розвивальних підручників у контексті психомистецьких технологій навчання. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 201-204.
105. Фурман А.В. Класно-урочна і модульно-розвивальна система в Україні: дві парадигми освіти. *Педагогіка толерантності*. 1998. №2. С. 57-64.
106. Фурман А. Ментальність – засада духовного життя. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 10 вересня. С. 1-4.
107. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. №1. С. 7-21.
108. Фурман А.В. Ми творимо майбутнє сьогодні (Виступ під час відкриття Другої авторської наукової школи). *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 4-9.
109. Фурман А. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т.9. №4. С. 24-37.
110. Фурман А.В. Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти. *Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний)*. Випуск 2. Тернопіль: Економічна думка, 2000. С. 14-19.
111. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №1. С. 45-67.
112. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 січня. С. 2-6.
113. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психологія*. 1995. №3. С. 97-108.
114. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
115. Фурман А.В. Наукове проектування соціально-культурного змісту інноваційної освітньої діяльності. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти*. Тернопіль, 2000. С.72-77.
116. Фурман А.В. Освітні сценарії: сутність, композиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174-192.
117. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
118. Фурман А.В. Освітні сценарії як інноваційний проект психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання. *Вісник Житомирського державного центру науково-технічної і економічної інформації*. 2006. №8-9. С. 10-14.
119. Фурман А.В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення. *Рідна школа*. 2000. №7. С. 23-31.
120. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лекційних курсів у ТАНГ. Тернопіль: ТНЕУ, 2000. 22 с.
121. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.
122. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. школа, 1991. 191 с.
123. Фурман А.В. Проблемно-модульні навчальні програми. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 квітня. С. 2-3.
124. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. 4-е вид. Тернопіль: Економічна думка, 2011. 168 с.
125. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. ... доктора. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.
126. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання. *Педагогічний вісник: спецвипуск*. 2000. №1. С. 4-47.
127. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29-75.
128. Фурман А.В. Соціально-культурна доктрина розвитку національної освіти. *Освіта: спецвипуск*. 1998. 10 березня. С. 2.
129. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. Київ: Правда Ярославичів, 1999. 56 с.
130. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.
131. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>
132. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
133. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.
134. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як психодидактична система. *Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2001. №9. С. 3-17.
135. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
136. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 9-74.
137. Фурман А.В. Уровни рішення проблемних задач учасними. *Вопросы психологии*. 1989. №3. С. 43-53.

138. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №3. С. 39-56.

139. Фурман А. Чому несучасна наша сьогоднішня освіта? *Директор школи*. 1999. №36. (84). С. 2-3.

140. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.

141. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2019.02.044>

142. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

143. Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 38-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.38>

144. Шандрук С.К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.035>

145. Шандрук С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2016. 36 с.

146. Шаюк О.Я. Професійна толерантність студентів-гуманитарії: сутність, структура, особливості формування. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 78-89. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.078>

147. Шаюк О.Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2011. 16 с.

148. Школа Віри. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 30 жовтня. 16 с.

149. Школа Духовності. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 1 жовтня. 16 с.

150. Школа Здібностей: фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя. *Рідна школа: спецвипуск*. 1996. №8. 80 с.

151. Школа Ментальності. *Освіта: спецвипуск*. 1997. 3 вересня. 16 с.

152. Школа Розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об'єднання шкільних модулів АПН України. *Рідна школа: спецвипуск*. 1994. №6. 80 с.

153. Школа Розуміння. *Освіта: спецвипуск*. 1996. 10 січня. 8 с.

154. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения: монографія. Каунас, 1989. 272 с.

155. Furman O.Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9. №1. P.14-19.

156. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate. *International journal of economics and society*. 2015. Vol. 1. Issue 2. P. 143-148.

157. Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of

innovative learning. *Науковий огляд*. 2017. № 6 (38). С. 144–158.

REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of action]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5–34 [in Ukrainian].

2. Bryhadyr, M. B. (2002). *Psykhologichne proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Psychological design of modular developmental classes in secondary school]*. Odessa [in Ukrainian].

3. Buherko, Y. M. (2002). Dynamika riznovydiv refleksii u modulno-rozvyvalnomu navchalnomu tsykli [Dynamics of types of reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 142–159 [in Ukrainian].

4. Buherko, Y. M. (2009). *Psykhologichna dynamika rozghortannia refleksyvykh protsesiv u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli [Psychological dynamics of reflexive processes in the modular-developmental educational cycle]*. Odessa [in Ukrainian].

5. Buherko, Y. M. (2003). Protsey rozghortannia intelektualnoi refleksii u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli [Processes of development of intellectual reflection in the modular-developmental educational cycle]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 46–53 [in Ukrainian].

6. Buherko, Y. M. (2011). Refleksyвна sutnist lonhitudnoho innovatsiino-psykhologichnoho eksperymentu z modulno-rozvyvalnoho navchannia [Reflexive essence of longitudinal innovation-psychological experiment on modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 137–153 [in Ukrainian].

7. Buherko, Y. M. (2007). Refleksyvni protsesy na normatyvno-rehuliatsiinomu periodi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Reflexive processes in the normative-regulatory period of modular developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 128–135 [in Ukrainian].

8. Vazina, K. I. (1992). *Samorazvitie lichnosti i modulnoe obuchenie [Personal self-development and modular learning]*. Nizhnii Novgorod [in Russian].

9. Furman, A.V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A. V. Furmana [Viticultrual methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's Scientific School]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (Ed.). (2005–2019). *Vitakulturnyi mlyn: metodolohichniy almanakh [Viticultrual mill: methodological almanac]*. Vol. 1–21 [in Ukrainian].

11. Hirniak, A.N. & Vasylykiv, O.V. (2019). Psykhologichni bariery u vzaiemodii vykladacha y studentiv ta shliakhy yikh efektyvnoho podolannia [Psychological barriers in teacher-student interaction and ways to overcome them effectively]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological perspectives*. Vol. 33, 79–90 [in Ukrainian].

12. Hirniak, A. N. & Hirniak, H. S. (2019). Dialohichna vzaiemodiiia uchasnykiv osvitnoho protsesu yak peredumova ta harantiia yoho efektyvnosti [Dialogic interaction of participants in the educational process as a prerequisite and guarantee of its effectiveness]. *Guarantees*

and protection of fundamental human rights as the integral element of integration of Ukraine on the EU, 105–117. Olsztyn (Polska): Wydział Prawa i Administracji UWM w Olsztynie [in Ukrainian].

13. Hirniak, A. N. & Hirniak, H. S. (2019). Modulno-rozvyvalnyi navchalnyi kompleks yak psykhydyaktychnyi instrument nalahodzhennia osvithoi vzaïemodii [Modular-developmental educational complex as a psychodidactic tool for establishing educational interaction]. *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoï shkoly profesora A. V. Furmana*, 902–979 Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

14. Hirniak, A. N. (2018). Detalizatsiia psykholohopedahohichnoho zmistu etapiv modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii [Detailing of psychological and pedagogical content of stages of modular-developmental interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 146–153 [in Ukrainian].

15. Hirniak, A. N. & Dombrovskiy, I. V. (2013). Psykholohichni osoblyvosti aktyvizatsii mnemonichnoho potentsialu shkoliariv u protsesi vzaïemodii z navchalnoiu literaturoiu [Psychological features of activation of mnemonic potential of schoolchildren in the process of interaction with educational literature]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. Stasiuk V.V. (Ed.). Vol. 1 (32), 179–184. Kyiv [in Ukrainian].

16. Hirniak, A. N. (2017). Poniattievo-katehoriine pole i naukovy pidkhody do rozuminnia vzaïemodii u psykholohii [Conceptual and categorical field and scientific approaches to understanding interaction in psychology]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 112–126 [in Ukrainian].

17. Hirniak, A. N. (2017). Psykhydyaktychni instrumenty nalahodzhennia modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii v osvithomu protsesi VNZ [Psychodidactic tools for establishing modular and developmental interaction in the educational process of higher education]. *Societas familia-parantela / Jan Zimny* (Ed.). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawla II w Lublinie, drukarnia “Eikon Plus”, 344–371 [in Ukrainian].

18. Hirniak, A. N. (2018). Pryntsyipy psykholohichnoho proektuvannia i psykhyomystetskoho vtillennia modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii u navchanni [Principles of psychological design and psycho-artistic embodiment of modular-developmental interaction in learning]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Seriia “Psykholohiia” – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology series*. Vol. 58, 25–38 [in Ukrainian].

19. Hirniak, A. N. (2019). Psykholohichna diahnostyka mizhosobystisnoi vzaïemodii zasobamy sotsiometrychnoho opytuvannia [Psychological diagnosis of interpersonal interaction by means of sociometric survey]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 138–147 [in Ukrainian].

20. Hirniak, A. N. (2007). *Psykholohichne obgruntuвання змісту і структури модульно-розвального підручника для середньої загальноосвітньої школи [Psychological substantiation of the content and structure of the modular development textbook for secondary school]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

21. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni analiz i systematyka styliv osvithoi vzaïemodii [Psychological analysis and systematics of styles of educational interaction]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1–2, 118–126 [in Ukrainian].

22. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni alhorytmy ta tekhnolohii modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii mizh uchasykamy osvithoi protsesu VNZ [Psychological algorithms and technologies of modular-developmental interaction between participants of the educational process of higher education]. *Vzdelávanie a spoľoènost: III Medzinárodná konferenècia zborník (sekcia: pedagogika a psychológia)*. Prešovská univerzita v Prešove, 288–294. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova10> [in Ukrainian].

23. Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichni determinanty modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii uchasykiv innovatsiinoho navchannia [Psychological determinants of modular-developmental interaction of participants in innovative learning]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody “Psykholohiia” – Bulletin of KhNPU named after G. S. Skovoroda “Psychology”*, 62, 37–50 [in Ukrainian].

24. Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichni osoblyvosti osvithoi vzaïemodii osib z riznymy subiektnymy kharakterystykamy [Psychological features of educational interaction of persons with different subjective characteristics]. *Psykholohichni chasopys – Psychological Journal* 3, Issue 6, 45–55 Kyiv. URL: <https://www.apsjournal.com/index.php/psyjournal/article/view/892/530> [in Ukrainian].

25. Hirniak, A. N. (2018). Psykholohichni pryomy formuvannia atraktsii yak sposoby nalahodzhennia osvithoi vzaïemodii [Psychological methods of formation of attractions as ways to establish educational interaction]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, Vol. 1: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia. Issue 50, 50–57 [in Ukrainian].

26. Hirniak, A. N. (2017). Riznovydy mizhsuibiektnoi vzaïemodii ta yikh psykholohichni analiz [Varieties of intersubjective interaction and their psychological analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 82–86 [in Ukrainian].

27. Hirniak, H. S., Hirniak, A. N. (2020). Psykholohichne proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv yak orhtekhnolohichnykh zasobiv modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii [Psychological design of educational and book complexes as organizational and technological means of modular development]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1 (79), 90–103 [in Ukrainian].

28. Hirniak, H. S. (2013). *Psykholohichne proektuvannia змісту і структури навчально-книжкових комплексів з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах [Psychological design of the content and structure of educational and book complexes in the humanities in higher education]*. Odesa [in Ukrainian].

29. Horban, H. O. (2002). *Sotsialno-psykholohichne doslidzhennia osobystosti shkoliara v protsesi eksperymentalnoho navchannia [Socio-psychological study of the student's personality in the process of experimental learning]*. Kyiv [in Ukrainian].

30. Humeniuk (Furman) O.I. (2003). Vzaïemovplyv uchytelia i navchalnoi hrupy v innovatsiïniï systemi osvity [Interaction of teacher and study group in the innovative education system]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Odessa National University*. Vol. 8. Issue 10. Psykholohiia, 20–36 [in Ukrainian].
31. Humeniuk (Furman), O. I. (2007). Innovatsiïno-psykholohichni klimat yak ob'ïekt teoretyko-metodolohichnoho analizu [Innovative psychological climate as an object of theoretical and methodological analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 86–108 [in Ukrainian].
32. Humeniuk, O. (2001). Model vzaïemozv'язku struktury spilkuvannia i periodiv tsilisnoho modulno-rozvyvalnoho ohrprotsesu [Model of interrelation of structure of communication and periods of integral modular-development ogrprocess]. *Ekonomika osvity – Economics of education*. Vol. 1, 173–180. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
33. Humeniuk (Furman), O. I. (1998). Modulno-rozvyvalna systema: model psykholohichnoho zrostantia vchytelia i uchnia [Modular development system: a model of psychological growth of teacher and student]. *Osvita upravlinnia – Management education*. Vol. 2. Issue 2, 75–81 [in Ukrainian].
34. Humeniuk (Furman), O. I. (1999). *Modulno-rozvyvalna systema yak ob'ïekt sotsialno-psykholohichnoho analizu [Modular development system as an object of socio-psychological analysis]*. Kyiv [in Ukrainian].
35. Humeniuk (Furman), O. I. (1998). *Modulno-rozvyvalne navchannia: sotsialno-psykholohichni aspekt [Modular and developmental learning: socio-psychological aspect]*. Kyiv: Shkoliar [in Ukrainian].
36. Humeniuk (Furman) O. (2005). Osvitnie spilkuvannia yak informatsiïnyi, dilovyi, psykosmyslovyi i samosensovyi riznovydy obminu [Educational communication as informational, business, psycho-semantic and self-meaning types of exchange]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 73–94 [in Ukrainian].
37. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Piznavalno-subiektnyi vplyv u systemi innovatsiïnoho navchannia [Cognitive-subjective influence in the system of innovative learning]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 79–89 [in Ukrainian].
38. Humeniuk (Furman), O. I. (2000). Psykholohichna hramotnist vchytelia – osnova efektyvnoi rozvyvalnoi vzaïemodii z uchniamy [Psychological literacy of the teacher is the basis of effective developmental interaction with students]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 44–51 [in Ukrainian].
39. Humeniuk (Furman), O. I. (2002). Psykholohichni orhvpływ u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaïemyn [Psychological organizational influence in the structure of modular-developmental relations]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 59–83 [in Ukrainian].
40. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). *Psykholohiia vplyvu [Psychology of influence]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
41. Humeniuk (Furman), O. I. (2007). *Psykholohiia innovatsiïnoi osvity: teoretyko-metodolohichni aspekt [Psychology of innovative education: theoretical and methodological aspect]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
42. Humeniuk (Furman), O. I. (2004). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
43. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Rozvyvalna vzaïemodiiia yak sfera psykholohichnoho vplyvu [Developmental interaction as a sphere of psychological influence]. *Sotsialni tekhnologii: Aktualni problemy teorii ta praktyky – Social technologies: Actual problems of theory and practice*. Vol. 20, 160–167. Zaporizhzhia: HUZIDMU [in Ukrainian].
44. Humeniuk (Furman), O. I. (2002). Samotvorennia Ya-dukhovnoho za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Self-creation of the self-spiritual in modular developmental learning]. *Ridna shkola – Native school*, 1, 17–22 [in Ukrainian].
45. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Samotvorennia Ya-kontseptsii za modulno-rozvyvalnoi orhsystemy [Self-creation of self-concept in a modular developmental organizational system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 33–76 [in Ukrainian].
46. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Sotsialna tekhnolohiia modulno-rozvyvalnoi osvity: kontseptualni modeli [Social technology of modular development education: conceptual models]. *Biuletën instytut eksperymentalnykh system osvity Bulletin of Institute of Experimental Education Systems*. Vol. 3, 12–17. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
47. Humeniuk (Furman), O. I. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiïno-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovative-psychological climate of a secondary school]*. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
48. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Tekhnolohichna orhanizatsiia spilkuvannia za modulno-rozvyvalnoi systemy [echnological organization of communication in a modular development system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 145–159 [in Ukrainian].
49. Humeniuk (Furman), O. I. (2001). Fenomen polimotyvatsii: sutnisnyi zmist vzaïemyn za modulno-rozvyvalnoi orhsystemy [The phenomenon of polymotivation: the essential content of the relationship in the modular developmental organizational system]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 74–123 [in Ukrainian].
50. Humeniuk (Furman), O. I. (2003). Tsinnisno-indyvidualnisnyi samovplyv u strukturi modulno-rozvyvalnykh vzaïemostosunkiv [Value-individual self-influence in the structure of modular-developmental relationships]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 78–96 [in Ukrainian].
51. Zazulina, L. V. (2000). *Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursovii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv [Dialogization of the didactic process in the course training of teachers]*. Kyiv [in Ukrainian].
52. Kirieieva, U. V. (2013). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku Ya-kontseptsii maibutnykh sotsialnykh pedahohiv u protsesi profesiïnoi pidhotovky [Psychological features of the development of the self-concept of future social educators in the process of professional training]*.

Odesa [in Ukrainian].

53. Klarin, M. V. (1998). *Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija, igr, diskusii. (Analiz zarubezhnogo opyta) [Innovations in world pedagogy: learning based on research, games, discussions. (Analysis of foreign experience)]*. Riga: NPC "Jeksperiment" [in Russian].

54. Kozlova, T. V. (2007). *Tekhnolohiia stvorennia umov dlia samorozvytku osobystosti u modulno-rozvyvalnii systemi navchannia [Technology of creating conditions for personal self-development in the modular-developmental system of education]. Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 2, 103–108 [in Ukrainian].*

55. Komissarov, V. O. (2002). *Sotsialno-kulturnyi prostir eksperymentalnoi shkoly [Socio-cultural space of experimental school] / A.V. Furman (Ed.). Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].*

56. Komissarov, V. O. (2003). *Formuvannia sotsiokulturnoho prostoru serednoho navchalno-vykhovnoho zakladu [Formation of socio-cultural space of a secondary educational institution]. Kyiv [in Ukrainian].*

57. Kostenko, V. (2000). *Modulno-rozvyvalne navchannia: vid upravlinnia do metodychnoho zabezpechennia [Modular and developmental learning: from management to methodological support]. Ridna shkola – Native school, 7, 17–23 [in Ukrainian].*

58. Kostin, I. A. (2008). *Dydaktychni umovy vzaiemodii uchytelia i uchniv zasobamy innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia [Didactic conditions of interaction of the teacher and pupils by means of innovative software and methodical maintenance]. Kyiv [in Ukrainian].*

59. Kostin, I. A. (2004). *Prohramovo-metodychne zabezpechennia modul-rozvyvalnoho navchannia yak innovatsiina sistema [Software and methodological support of module-developmental learning as an innovative system]. Ridna shkola – Native school, 11, 11–15 [in Ukrainian].*

60. Lazaruk, A. F. (2002). *Rozvytok tsinnisno-smyslovoi sfery osoby za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Development of the value-semantic sphere of a person with modular-developmental learning]. Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 3–4, 170–186 [in Ukrainian].*

61. Marynychak, S. I. (1995). *Analiz efektyvnosti innovatsiinykh pidkhodiv u systemi vuzivskoho navchannia [Analysis of the effectiveness of innovative approaches in the system of higher education]. Kyiv [in Ukrainian].*

62. Medynska, Y. I. (2005). *Kolektyvne nesvidome yak hlybyinna determinanta etnichnoho mentalitetu [The collective unconscious as a profound determinant of ethnic mentality]. Odesa [in Ukrainian].*

63. Melnyk, V. V. (1997). *Dydaktychni zasady proektuvannia modulno-rozvyvalnykh zaniat u zahalnoosvitnii shkoli [Didactic principles of designing modular and developmental classes in secondary school]. Kyiv [in Ukrainian].*

64. Furman, A. V. & Furman, O. Y. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia: kolektyvna monohrafiia. Do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition: a collective monograph. To the 25th anniversary of professor A. V.*

Furman's scientific school]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

65. Chukhno, V. V. & Zaporozhets, N. V. (Eds.). (2000). *Modulno-rozvyvalne navchannia: psykhomystetski tekhnolohii rozvyvalnoi vzaiemodii [Modular and developmental learning: psychomaster technologies of developmental interaction.]. Osvitni stsennarii – Educational scenarios. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].*

66. *Modulno-rozvyvalna sistema navchannia u suchasni shkoli. Z dosvidu roboty ZOSh № 43 m. Donetska [Modular developmental system of education in a modern school. From the experience of secondary school № 43 in Donetsk]. (2000). Donetsk [in Ukrainian].*

67. *Modulno-rozvyvalna sistema: sotsialno-kulturnyi zmist navchalnykh moduliv. Fundamentalnyi eksperyment u ZOSh № 80 m. Dnipropetrovska [Modular development system: socio-cultural content of educational modules. Fundamental experiment in secondary school № 80 in Dnipropetrovsk]. (1998). Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue, 10 [in Ukrainian].*

68. *Modulno-rozvyvalna sistema: teoriia, tekhnolohiia, dosvid. Fundamentalnyi eksperyment u seredni shkoli № 10 m. Berdycheva Zhytomyrskoi oblasti [Modular development system: theory, technology, experience. Fundamental experiment in secondary school № 10 in Berdychiv, Zhytomyr region]. (1997). Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue, 2 [in Ukrainian].*

69. *Modulno-rozvyvalna sistema yak sotsiokulturna orhanizatsiia [Modular development system as a socio-cultural organization]. (2002). Psykholohiia i suspilstvo: spetsvypusk – Psychology and society: special issue, 3–4 [in Ukrainian].*

70. *Nadvynychna, T. L. (2009). Psykholohichne proektuvannia vchytel'm systemy navchalnykh zadach [Psychological design by the teacher of the system of educational tasks]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].*

71. *Nadvynychna, T. L. (2005). Psykholohichni umovy samorozghortannia protsesiv formuvannia ta rozviazuvannia navchalnykh zadach [Psychological conditions of self-development of processes of formation and solution of educational tasks]. Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 2, 76–86 [in Ukrainian].*

72. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity [Scientific design of innovative and alternative systems of higher education]. (2000). Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].*

73. *Nikitin, V. A. (2004). Ideja obrazovaniia ili sodержanie obrazovatel'noj politiki [The idea of education or the content of educational policy]. Kyiv: Optima [in Russian].*

74. *Ohneviuk, V. O. & Furman, A. V. (1995). Pryntsyp modulnosti v istorii osvity [The principle of modularity in the history of education]. Kyiv: UIPKKKO [in Ukrainian].*

75. *Kyrychuk, O. V. & Romenets, V. A. (Eds.). (2006). Osnovy psykholohii [Fundamentals of psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].*

76. *Furman, A. V. (1996). Problemno-modulni navchalni prohramy [Problem-modular curricula]. Osvita: spetsvypusk – Education: special issue [in Ukrainian].*

77. *Chukhno, V. V. (Ed.). (2002). Prohramy samorealizatsii osobystosti [Programs of self-realization of the person]. Kharkiv [in Ukrainian].*

78. *Rebukha, L. (2002). Sistema ekspertno-diahnostychnoho zabezpechennia eksperymentu z modulno-*

rozvyvalnoho navchannia [System of expert-diagnostic support of the experiment on modular developmental training]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 201–216 [in Ukrainian].

79. Rebukha, L. Z. (2006). *Psykholohichna ekspertyza innovatsiinoi diialnosti pedahohichnoho kolektyvu shkoly [Psychological examination of the innovative activity of the pedagogical staff of the school]*. Ternopil [in Ukrainian].

80. Revasevych, I. (2007). *Psykholohichni invarianty osobystisnoi adaptovanosti shkoliariv u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Psychological invariants of personal adaptability of schoolchildren in the system of modular developmental learning]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 109–127 [in Ukrainian].

81. Revasevych, I. S. (2007). *Psykholohichna struktura i dynamika osobystisnoi adaptovanosti uchniv zahalno-osvitnikh shkil [Psychological structure and dynamics of personal adaptability of secondary school students]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

82. Romenets, V. A. (2018). *Vykhovannia tvorchykh zdibnostei u studentiv [Education of creative abilities in students]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 178–223 [in Ukrainian].

83. Semeniuk, T. V. (1999). *Naukovo-pedahohichne proektuvannia hraf-skhem navchalnykh kursiv zahalno-osvitnoi shkoly za modulno-rozvyvalnoho navchannia [Scientific and pedagogical design of graph-schemes of educational courses of secondary school for modular and developmental education]*. Kyiv [in Ukrainian].

84. Sytnikova, N. I. (2010). *Psykholohichni osoblyvosti samostverzhennia osobystosti starshoklasnyka v navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly [Psychological features of self-affirmation of the personality of the senior pupil in educational process of comprehensive school]*. Odesa [in Ukrainian].

85. Skomorovskyi, B. H. (1996). *Pedahohichne kerivnytstvo poshukovoiiu piznavalnoiu aktyvnistiu uchniv zahalnoosvitnikh shkil [Pedagogical guidance of search cognitive activity of secondary school students]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

86. Tkachenko, O. M. (2009). *Pryntsypy, katehorii i metodolohichni problemy psykholohii [Principles, categories and methodological problems of psychology]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 45–133 [in Ukrainian].

87. Furman, A. A. (2020). *Metodolohiia psykholohichnoho piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [ethodology of psychological cognition of the meaning of life sphere of personality]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5–34 [in Ukrainian].

88. Furman, A. A. (2019). *Psykholohichni zasady piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [Psychological principles of cognition of the semantic sphere of personality]*. Odesa [in Ukrainian].

89. Furman, A. A. (2016). *Psykholohiia osobystosti: tsinnisno-oriantatsiinyi vymir [Personality psychology: value-orientation dimension]*. Odesa: ONPU; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

90. Furman, A. A. (2017). *Psykholohiia smylozhyttievoho rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning-life personality development]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

91. Furman, A. V. (2000). *Avtorska systema dystantsiinoi pidhotovky pedahoha-psykholoha-doslidnyka: dosvid desiaty rokiv [Author's system of distance training of teacher-psychologist-researcher: ten years of experience]*. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 180–186. Ternopil [in Ukrainian].

92. Furman, A. V. (2000). *Avtorska systema innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia modulno-rozvyvalnoho navchannia [Author's system of innovative program-methodical providing of modular-developmental training]*. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 140–146. Ternopil [in Ukrainian].

93. Furman, A. V. (2000). *Arkhitektonika tvorennia osobystosti za modulno-rozvyvalnoi systemy navchannia [Architectonics of personality creation in a modular-developmental system of education]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 26–43 [in Ukrainian].

94. Furman, A. V. (2006). *Vstup do teorii osvitnoi diialnosti [Introduction to the theory of educational activity]*. Ternopil: Instytut ESO [in Ukrainian].

95. Furman, A. V. & Hirniak, A. N. (2009). *Psykhdodyaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv [Psychodidactic examination of modular development textbooks]*. Ternopil: TNEU, “Ekonomichna dumka” [in Ukrainian].

96. Furman, A. V. & Hirniak H. S. & Hirniak A. N. (2012). *Psykhdodyaktyka proektuvannia navchalno-knyzhkovykh kompleksiv dlia studentiv VNZ [Psychodidactics of designing educational and book complexes for university students]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

97. Furman, A. V. (2009). *Hraf-skhemy navchalnykh kursiv: sutnist, proektuvannia, ekspertyza [Graph-schemes of training courses: essence, design, examination]*. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 136–164 [in Ukrainian].

98. Furman, A. V. (2009). *Hraf-skhemy navchalnykh kursiv u serednii i vyshchii shkoli [Graph-schemes of educational courses in secondary and higher school]*. Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

99. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (1998). *Minimodul u navchanni: skladnyky obgruntuvannia [Minimodule in teaching: components of substantiation]*. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 96–108 [in Ukrainian].

100. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: peredumovy, novatsii, vprovadzhennia [Modular developmental training: prerequisites, innovations, implementation]*. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 4, 94–122 [in Ukrainian].

101. Furman, A. V. & Humeniuk, O. I. (2006). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of self-concept]*. Lviv: Novyi svit–2000 [in Ukrainian].

102. Furman, A. V. (1996). *Dukhovnist – osnova novoi shkoly [Spirituality is the basis of a new school]*. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–3 [in Ukrainian].

103. Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional*

methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

104. Furman, A. V. & Kozlova, T. V. (2009). Proektuvannia i vykorystannia modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv u konteksti psykhomystetskykh tekhnolohii navchannia [Design and use of modular development textbooks in the context of psycho-artistic learning technologies]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 201–204 [in Ukrainian].

105. Furman, A. V. (1998). Klasno-urochna i modulno-rozvyvalna systema v Ukraini: dvi paradyhmy osvity [Classroom and modular development system in Ukraine: two paradigms of education]. *Pedahohika tolerantnosti – Pedagogy of tolerance*, 2, 57–64 [in Ukrainian].

106. Furman, A. (1997). Mentalnist – zasada dukhovnoho zhyttia [Mentality - the basis of spiritual life]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 1–4 [in Ukrainian].

107. Furman, A. V. (1995). Metodolohichniy analiz system rozvyvalnoho navchannia [Methodological analysis of developmental learning systems]. *Pedahohika i psykhologhiia – Pedagogy and psychology*, 1, 7–21 [in Ukrainian].

108. Furman, A. V. (2002). My tvorymo maibutnie sohodni (Vystup pid chas vidkryttia Druhoi avtorskoi naukovoї shkoly) [We are creating the future today (Speech at the opening of the Second Author's Scientific School)]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3–4, 4–9 [in Ukrainian].

109. Furman, A. (2005). Model povnotsinnoi innovatsiinoi diialnosti v osvitnii sferi suspilstva [Model of full-fledged innovative activity in the educational sphere of society]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 9. Issue 4, 24–37 [in Ukrainian].

110. Furman, A. V. (2000). *Modulno-rozvyvalna innovatsiina systema u sferi osvity [Modular developmental innovation system in the field of education]*. Vol. 2, 14–19. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

111. Furman, A. V. (1997). Modulno-rozvyvalna systema: dva rivni eksperimentuvannia [Modular development system: two levels of experimentation]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 1, 45–67 [in Ukrainian].

112. Furman, A. V. (1996). Modulno-rozvyvalna systema [Modular development system]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–6 [in Ukrainian].

113. Furman, A. V. (1995). Modulno-rozvyvalne navchannia – systema pedahohichnykh innovatsii [Modular and developmental learning – a system of pedagogical innovations]. *Pedahohika i psykhologhiia – Pedagogy and psychology*, 3, 97–108 [in Ukrainian].

114. Furman, A. V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular and developmental learning: principles, conditions, support]*. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

115. Furman, A. V. (2000). Naukove proektuvannia sotsialno-kulturnoho zmistu innovatsiinoi osvitnoi diialnosti [Scientific design of socio-cultural content of innovative educational activities]. *Naukove proektuvannia innovatsiinykh ta alternatyvnykh system vyshchoi osvity – Scientific design of innovative and alternative systems of higher education*, 72–77. Ternopil [in Ukrainian].

116. Furman, A. V. (2009). Osvitni stsenarii: sutnist, kompozytsiia, pryntsyipy stvorennia [Educational scenarios: essence, composition, principles of creation].

Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society, 3, 174–192 [in Ukrainian].

117. Furman, A. V. (2009). *Osvitni stsenarii u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Educational scenarios in the system of modular development]*. Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

118. Furman, A. V. (2006). Osvitni stsenarii yak innovatsiinyi proekt psykhomystetskykh tekhnolohii modulno-rozvyvalnoho navchannia [Educational scenarios as an innovative project of psycho-artistic technologies of modular and developmental learning]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho tsentru naukovo-tekhnichnoi i ekonomichnoi informatsii – Bulletin of the Zhytomyr State Center for Scientific, Technical and Economic Information*, 8–9, 10–14 [in Ukrainian].

119. Furman, A. V. (2000). Pidruchnyk u modulno-rozvyvalnii systemi: zmist, struktura, oformlennia [Textbook in the modular development system: content, structure, design]. *Ridna shkola – Native school*, 7, 23–31 [in Ukrainian].

120. Furman, A. V. (2000). *Polozhennia pro vprovadzhennia modulno-rozvyvalnoi tekhnolohii provedennia lektsiinykh kursiv u TANH [Regulations on the introduction of modular development technology for lectures in TANG]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

121. Furman, A. V. (2008). Porivniannia pryntsyypiv i parametriv naukovoho proektuvannia tradytsiinoi ta innovatsiinoi system osvity [Comparison of principles and parameters of scientific design of traditional and innovative education systems]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 137–163 [in Ukrainian].

122. Furman, A. V. (1991). *Problemi situatsii v navchanni [Problem situations in learning]*. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].

123. Furman, A. V. (1996). Problemno-modulni navchalni prohramy [Problem-based modular training programs]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue*, 2–3 [in Ukrainian].

124. Furman, A. V. (2011). *Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

125. Furman, A. V. (1994). *Psykhologo-pedahohichna teoriia navchalnykh problemnykh situatsii [Psychological and pedagogical theory of educational problem situations]*. Kyiv [in Ukrainian].

126. Furman, A. V. (2000). Systema innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia modulno-rozvyvalnoho navchannia [The system of innovative software and methodological support of modular developmental training]. *Pedahohichniy visnyk: spetsvypusk – Pedagogical Bulletin: special issue*, 1, 4–47 [in Ukrainian].

127. Furman, A. (2005). Systema innovatsiinoi osvitnoi diialnosti modulno-rozvyvalnoi shkoly ta yii kompleksna ekspertyza [The system of innovative educational activities of the modular development school and its comprehensive examination]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 29–75 [in Ukrainian].

128. Furman, A. V. (1998). Sotsialno-kulturna doktryna rozvytku natsionalnoi osvity [Socio-cultural doctrine of national education development]. *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

129. Furman, A. V. (1999). *Sotsialno-psykhologichna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh zaniat u shkoli [Socio-*

psychological examination of modular developmental classes at school]. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

130. Furman, A. V. (2008). Teoretychna kontsepsiia innovatsiinoho prohramovo-metodychnoho zabezpechennia osvithnoho protsesu [Theoretical concept of innovative software and methodological support of the educational process]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 123–159 [in Ukrainian].

131. Furman, A. V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of personal acceptance of man by man]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 56–77 [in Ukrainian].

132. Furman, A. V. (2007). *Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: psykhologo-dydaktychnyi aspekt [Theory of educational problem situations: psychological and didactic aspect]*. Ternopil: Aston, [in Ukrainian].

133. Furman, A. (2001, 2002). Teoriia osvithnoi diialnosti yak metasytema [Theory of educational activity as a metasytem]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105–144; 3–4, 20–58 [in Ukrainian].

134. Furman, A. V. (2001). Teoriia osvithnoi diialnosti yak psykhodydaktychna systema [Theory of educational activity as a psychodidactic system]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho derzhavnogo peduniversytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Series: Pedagogy – scientific notes of Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. Serii: Pedagogika*, 9, 3–17 [in Ukrainian].

135. Furman, A. V. (2004). *Teoriia i praktyka rozvyvalnoho pidruchnyka [Theory and practice of a development textbook]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

136. Furman, A. V. (2001). Ukrainska mentalnist ta yii kulturno-psykhologichni koordynaty [Ukrainian mentality and its cultural and psychological coordinates]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 9–74 [in Ukrainian].

137. Furman, A. V. (1989). Urovni resheniya problemnykh zadach uchaschimisia [Levels of solving problem problems for students]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*, 3, 43–53 [in Ukrainian].

138. Furman, A. V. (1997). Fundamentalnyi sotsialno-psykhologichnyi eksperyment u shkolakh Ukrainy: alhorytm poshuku [Fundamental socio-psychological experiment in schools of Ukraine: search algorithm]. *Osvita i upravlinnia – Education and management*. Vol. 1. Issue 3, 39–56 [in Ukrainian].

139. Furman, A. V. (1999). Chomu nesuchasna nasha sohodnishnia osvita? [Why is our education outdated today?]. *Dyktor shkoly – School Director*, 36 (84), 2–3 [in Ukrainian].

140. Furman, A. V. & Shandruk, S. K. (2014). *Orhanyzatsiino-diialnisni hry u vyshchii shkoli [Organizational and activity games in high school]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

141. Furman, O. I. (2019). Vzaemosprychynennia paradyhm, stratehii, klasiv i metodiv sotsialno-psykhologichnoho vplyvu [Interaction of paradigms, strategies, classes and methods of socio-psychological influence]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 44–65 [in Ukrainian].

142. Furman, O. I. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvithnoho*

zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]. Odesa [in Ukrainian].

143. Furman, O. I. (2018). Ya-kontsepsiia yak predmet bahatoaspektynoho teoretyzuvannia [I-concept as a subject of multifaceted theorizing]. *Psychology and society*. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1–2, 38–67 [in Ukrainian].

144. Shandruk, S. K. (2020). Kontsepsiia rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnykh psykhologiv [The concept of development of professional creative abilities of future psychologists]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 35–55 [in Ukrainian].

145. Shandruk, S. K. (2016). *Psykhologichni zasady rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnykh praktychnykh psykhologiv [Psychological principles of development of professional creative abilities of future practical psychologists]*. Odesa [in Ukrainian].

146. Shaiuk, O. I. (2020). Profesiina tolerantnist studentiv-humanitarii: sutnist, struktura, osoblyvosti formuvannia [Professional tolerance of humanities students: essence, structure, features of formation]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 78–89 [in Ukrainian].

147. Shaiuk, O. I. (2011). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi tolerantnosti u maibutnykh ekonomistiv [Psychological features of the formation of professional tolerance in future economists]*. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

148. Shkola Viry [School of Faith]. (1996). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

149. Shkola Dukhovnosti [School of Spirituality]. (1997). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

150. Shkola Zdibnostei: fundamentalnyi eksperyment u SSh № 44 m. Zaporizhzhia [School of Abilities: a fundamental experiment at school № 44 in Zaporizhia]. (1996). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 8 [in Ukrainian].

151. Shkola Mentalnosti [School of Mentality]. (1997). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

152. Shkola Rozvytku – metodolohiia, orhanizatsiia, praktyka. Donetske eksperymentalne obiednannia shkilnykh moduliv APN Ukrainy [School of Development – methodology, organization, practice. Donetsk Experimental Association of School Modules of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. (1994). *Ridna shkola: spetsvypusk – Native school: special issue*, 6 [in Ukrainian].

153. Shkola Rozuminnia [School of Understanding]. (1996). *Osvita: spetsvypusk – Education: special issue* [in Ukrainian].

154. Iutsiavychene, P. A. (1989). *Teoriia y praktyka modulnoho obuchenia [Theory and practice of modular learning]*. Kaunas [in Ukrainian].

155. Furman, O. Y. (2015). The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters]. *Problems of Psychology in the 21 Century*. Vol. 9. Issue 1, 14–19 [in Ukrainian].

156. Furman, O. (2015). Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate [Social-

psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate]. *International journal of economics and society – International journal of economics and society*. Vol. 1. Issue 2, 143–148 [in Ukrainian].

157. Hirnyak, A. N. (2017). Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning [Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, 6 (38), 144–158 [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

Фурман Оксана Євстахіївна, Гіряк Андрій Несторович.

Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі.

У багатопроблемному контексті вельми заполітизованого, декларативного і формалізованого реформування національної системи освіти за десятиліття державної незалежності України сьогодні постає нагальне стратегічне завдання *якісної сутнісної зміни існуючої освітньої моделі* середньої і вищої школи, котра, надаючи пріоритетності інформаційно-технічним ресурсам, академічним та інтелектуальним компетентнісним успіхам здобувачів освіти, не центрується на процесах поліфункціонального, передусім широко удіяльненого і повно збалансованого, психокультурного розвитку особистостей, груп, колективів. Цим методологічно зорієнтованим дослідженням аргументовано доводиться, що сучасним тенденціям інноваційного розвитку суспільства, етнокультурним перспективам української нації і системним психодідактичним вимогам відповідає *модульно-розвивальна система А.В. Фурмана*, що як комплексний суспільно-науковий проєкт реалізується більше чверті століття на теренах вітчизняної освіти командою науковців, управлінців, дослідників-практиків. Вона теоретично, проєктно, методично і практично реалізує більш ефективну за існуючу техноструктуру організації й логіко-змістового наповнення освітнього процесу завдяки збалансованому втіленню у життя ідей культури і розвитку, вимог принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності й головне – його якісно іншому психолого-педагогічному, програмово-методичному, навчально-книжковому, психомистецькому та експертно-діагностичному забезпеченню. У результативному вимірі доказово обґрунтовується, що ця авторська освітня система гарантує четвертинний метасистемний ефект, а саме: а) спричиняє на рівні закладу виникнення *інноваційно-психологічного клімату* продуктивної співпраці усіх організаторів, учителів/викладачів та учасників навчання за низкою його взаємозалежних засадничих параметрів (за теорією О.Є. Фурман, це психологічний вплив і його класи, освітнє спілкування і його аспекти як різновида обміну, полімотивація і сфери умов її розгортання, позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти); б) зумовлює на рівні групової (спільно-академічної) освітньої взаємодії утворення такого психокультурного полідіалогічного простору, що має сутнісно нове, за форматом охоплення передового людського досвіду – соціально-культурно-психологіч-

не і за структурною будовою – модульне й багато-параметричне, змістовлення освітнього процесу; в) уможливує на рівні міжособистого контактування наставника і наступника відрефлексування донині закритих для свідомісної здатності кожного з них змістових складників їхньої реальної, суто міжсамісної, модульно-розвивальної взаємодії (нормативно задані до кожного етапу освітнього циклу інваріанти психолого-педагогічного змісту, порції навчально-предметного змісту як фрагменти державного освітнього стандарту, новостворені комплекти методично-засобового змісту окремої дисципліни та ін.); г) все це у підсумку актуалізує у психодуховній сфері особистісного світу учня, студента найкращий почуттєвий і розумовий, соціальний і вольовий, екзистенційний і вчинковий, рефлексивний і творчий потенціал різнобічного розвитку та самовдосконалення під час проходження ним цілісного модульно-розвивального циклу в його центральній ланці – поетапного здійснення персональної освітньої діяльності. Рефлексивно висновується, що логіко-змістове осереддя досліджуваної тут освітньої системи становить *концепція розвивальної взаємодії* (А.В. Фурман, О.Є. Фурман (Гуменюк), А.Н. Гіряк та ін.), яка має перспективу зусиллями представників чинної наукової школи стати повноцінною самобутньою теорією. Наразі цією методологічною розвідкою окреслені атрибутивні ознаки нової освітньої моделі в аспектах як науково-проєктного забезпечення, так і психомистецького втілення у повсякдення оптимальних психосоціальних впливів учасників інноваційного навчання один на одного, а також висвітлені психодідактичні умови досягнення належних ефективності та якості паритетної освітньої діяльності у класі чи аудиторії. Крім того, узагадане як продукт чистого мислення автора названої системи – *оновлену інтелект-карту із 36 категорійних понять* модульно-розвивальної освіти, якій щонайменше властива п'ятисегментна евристичність. Закономірно, що лівова частина пропонованого наукового тексту присвячена логіко-сутнісному визначенню десяти базових категорій цієї інноваційної освітньої моделі, котрі у значеннєво-смісловому взаємодоповненні відображають її фундаментальний теоретичний каркас і надскладну дослідницьку оптику міжнаукового (переважно соціогуманітарного) пізнання.

Ключові слова: *національна освіта України, реформування освітньої сфери, освітня модель, психодідактика, інноваційна система модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана, модульно-розвивальна взаємодія, організований освітній процес, паритетна освітня діяльність, освітній зміст, категорійно-поняттєве поле, категорійна визначеність, психомистецька взаємодія, інноваційно-психологічний клімат, психокультурний розвиток особистості.*

ANNOTATION

Oksana Furman, Andriy Hirnyak.

The essential definitions of modular-developmental interaction of teacher and students in the educational process.

Today there is an urgent strategic task of *qualitative essential change of the existing educational model* of secondary and higher education in the multi-problematic

context of highly politicized, declarative and formalized reforming of the national education system during the decades of Ukraine's independence, which giving priority to information-technical resources, academic and intellectual competence successes of students, does not focus on the processes of multifunctional, primarily widely involved and fully balanced, psychocultural development of individuals, groups, and teams. This methodologically oriented study argues that the modern trends of innovative development of society, ethnocultural prospects of the Ukrainian nation and systemic psychodidactic requirements meets *A.V. Furman's modular-developmental system*, which as a complex socially-scientific project is implemented for more than a quarter of a century in the field of domestic education by a team of scientists, managers, researchers and practitioners. It theoretically, projectly, methodically and practically implements a more effective than the existing one technostructure of organization and logic-semantic content of the educational process due to the balanced implementation of ideas of culture and development, the requirements of mentality, spirituality, development, modularity and most importantly – its qualitatively different psychological-pedagogical, program-methodical, educationally-bookish, psycho-artistic and expert-diagnostic support. In the effective dimension, it is substantiated that this author's educational system guarantees a Quaternary metasystemic effect, namely: a) causes at the level of the institution an *innovative-psychological climate* appearance of productive cooperation of all organizers, teachers and participants by a number of its interdependent basic parameters (according to O.Ye. Furman's theory, it is psychological influence and its classes, educational communication and its aspects as types of exchange, polymotivation and spheres of conditions of its development, positive-harmonious Self-concept and its components); b) determines at the level of group (joint-academic) educational interaction the formation of such a psychocultural polydialogical space, which has an essentially new restructuring of the educational process, by the format of coverage the advanced human experience – socio-cultural-psychological and by structural structure – modular and multi-parametric; c) allows at the level of interpersonal contact between the mentor and successor to reflect still closed to the conscious ability of each of them the semantic components of their real, purely interself, modular-developmental interaction (normatively set for each stage of the educational cycle invariants of psychological-pedagogical content, portions of educational-subject content as fragments of the state

educational standard, newly created sets of methodical-means content of a separate discipline, etc.); d) all this ultimately actualizes in the psycho-spiritual sphere of a personal world of a pupil, a student the best sensory and mental, social and volitional, existential and action, reflexive and creative potential of diverse development and self-improvement during his passing the holistic modular-development cycle in its central link – gradual implementation of personal educational activity. It is reflexively concluded that the logic-semantic core of the investigated here educational system is *the concept of developmental interaction* (A.V. Furman, O.Ye. Furman (Humeniuk), A.N. Hirnyak, etc.), which has the perspective with the efforts of the current scientific school representatives to become a full-fledged original theory. For the time being, this methodological research outlines the attributive features of the new educational model in terms of both scientific-design support and psycho-artistic implementation in everyday life the optimal psychosocial influences of participants in innovative learning on each other, as well as psychodidactic conditions for achieving proper efficiency and quality of parity educational activity in the classroom are highlighted. In addition, it is established as a product of pure thinking of named system's author – *an updated intelligence map of 36 categorical concepts* of modular-developmental education, which has at least five-segment heuristics. Naturally, the lion's share of the proposed scientific text is devoted to the logic-essential definition of ten basic categories of this innovative educational model, which in semantic complementarity reflect its fundamental theoretical framework and complex research optics of interdisciplinary (mostly socio-humanitarian) cognition.

Key words: *national education of Ukraine, educational sphere reforming, educational model, psychodidactics, A.V. Furman's innovative system of modular-developmental education, modular-developmental interaction, organized educational process, parity educational activity, educational content, categorical-conceptual field, categorical certainty, psycho-artistic interaction, innovative-psychological climate, psychocultural development of personality.*

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Максименко Ю.Б.,
д. психол. н., проф. Щербан Т.Д.

Надійшла до редакції 05.02.2020.
Підписана до друку 23.03.2020.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>

Юрій МАКСИМЕНКО, Людмила МАТОХНЮК

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Yurii MAKSYMENKO, Liudmyla MATOHNIUK

CONCEPTUAL MODEL OF PERSONALITY INFORMATION COMPETENCE

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.082>

УДК: 159.9.016.5

Постановка суспільної проблеми. Створення належних умов для життєдіяльності, благополуччя особистості передбачає, поряд з іншим, забезпечення її надійної інформаційної безпеки. Інформаційна безпека особистості є ключовою в умовах гібридної війни, яку веде проти України Російська Федерація. Використання медіатехнологій, *по-перше*, позначається на свідомості людей, що вимагає підвищення їх інформаційної грамотності (див. Доктрину інформаційної безпеки України від 25 лютого 2017 року № 47/2017); *по-друге*, потребує якісної підготовки професійних кадрів із високим рівнем компетентності. В умовах інтенсивної інформатизації суспільства жодна з професій не обходиться без фахівців, котрі мають високий рівень комп'ютерної підготовки (Постанова Президії НАПН України від 20 травня 2010 року “Концепція впровадження медіаосвіти в Україні”); *по-третє*, вимагає оновлення змісту освіти в новій українській школі та набуття учнями ключових компетентностей, у тому числі інформаційно-цифрової, потрібних для успішної самореалізації (Постанова уряду від 14 грудня 2016 року № 988-р.); *по-четверте*, сприяє поліпшенню життєвого рівня населення, найповнішому засвоєнню та використанню громадянами новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ); *по-п'яте*, прискорює створення загальнодержавних інформаційних систем і водночас підвищує рівень інформаційної безпеки особистості.

Інформаційна компетентність забезпечується постійним розвитком особистості відповідно до нових досягнень в інформатизації суспільства, її психологічною готовністю до самовдосконалення. Зазначена проблема має як емпірично-прикладний, так і фундаментально-теоретичний характер, що зумовлює своєчасність її комплексного психологічного дослідження, насамперед для обґрунтування методологічної бази та розроблення технологій розвитку належної інформаційної обізнаності особистості.

Мета (цілі і завдання) дослідження. Мета полягає у теоретико-психологічному обґрунтуванні та емпіричній перевірці структури, функцій, засобів розвитку інформаційної компетентності особистості.

Згідно з поставленою метою визначено такі **завдання дослідження**:

1. Узагальнити результати теоретичних та емпіричних досліджень з психології інформаційної компетентності особистості.

2. На основі узагальнених результатів обґрунтувати структуру інформаційної компетентності особистості та здійснити аналіз її сформованості як інтегрованої риси-якості.

3. Розробити структурно-функціональну модель інформаційної компетентності особистості та описати компонентний склад її показників, розкрити їх психологічну сутність.

Авторська концепція. 1. Вивчення особливостей інформаційної компетентності особис-

тості важливо здійснювати на засадах *інтегративного підходу*, який передбачає дотримання принципів детермінізму, цілісності розвитку, єдності свідомості і діяльності, антропоцентризму; використання теорій потреб (А. Маслоу, Д. МакКлелланд та ін.), поколінь (Н. Хоув, В. Штраус та ін.) і структурно-типологічного (передбачає виокремлення компонентів інформаційної компетентності) та ресурсного (важливого для розроблення програми розвитку інформаційної компетентності особистості) підходів.

2. Розвиток інформаційної компетентності особистості можливий через набуття нею стану цілісності, *самоінтеграції* у процесі змін, які відбуваються в сучасному суспільстві. Вказана компетентність являє собою *інтегральну якість особистості*, що спричинена насамперед її спрямованістю на задоволення життєвих цілей та потреб шляхом набуття нею в інформаційному суспільстві оптимальної мотивації.

3. Інформатизація суспільства може стати підґрунтям як ефективною життєдіяльності та розвитку людини, так й призвести її до особистісної деформації.

4. Інформаційну компетентність особистості потрібно цілеспрямовано розвивати з урахуванням її конкретних функцій, а саме мотиваційно-спрямовальної, когнітивно-сприймаючої, комунікативної, нормативно-розвивальної, операційно-орієнтаційної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало вітчизняних та зарубіжних науковців досліджували різні аспекти інформаційної компетентності особистості, зокрема особливості становлення особистості як суб'єкта психосоціального розвитку (Б. Ананьєв, І. Данилюк, Е. Еріксон, А.А. Фурман та ін.), психологічні аспекти комунікативних процесів у мережі (О. Войскунський, А. Жичкіна, Т. Щербан та ін.), переробка інформації в системі цілеспрямованої діяльності людини як вибір особистості (Г. Балл, З. Кіреєва, С. Максименко та ін.), психологічне благополуччя особистості (А. Коваленко та ін.), зміст інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, І. Кисла, А. Хуторський та ін.) та "інформативної" компетентності майбутнього педагога (Г. Гудвін, Л. Маккаускейт, Л. Петухова, Д. Рейд, П. Рейман, О. Яскевіч та ін.), формування професійної свідомості (О. Дробот, Н. Шевченко та ін.), особливості формування й розвитку інформаційної компетентності викладача ЗВО (О. Полуніната, Л. Шевчук ін.), теоретичні та

методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики (Н. Самойленко, О. Спін та ін.). Особливості комп'ютерної компетентності педагога в контексті особистісно зорієнтованого навчання вивчали П. Беспалов, В. Ребрина та ін., специфіку підготовки непрофесійних, пересічних користувачів електронних обчислювальних машин – Ю. Машбиць, М. Смульсон та ін., компетентності особистості як компонент навчальних досягнень учнів – С. Бондар, М. Галатюк, Н. Самойленко та ін., психологічні засади розвитку інформаційної компетентності у молодшому шкільному віці – Т. Грицька, Л. Ситнікова, І. Форноляк та ін., залежності особистості від Інтернету – Н. Бугайова, А. Войскунський, О. Каменських та ін., соціально-психологічні особливості спілкування в Інтернеті – А. Жичкіна, О. Немеш та ін.; вплив Інтернету на особистість – Ю. Бабаєва, С. Каракозов та ін., її духовно-моральне виховання і розвиток – І. Бех, Г. Цимбаленко, В. Щербаченко та ін., життєконструювання особистості та розвитку її творчої компетенції – І. Єрмаков, Т. Титаренко, О. Шилова та ін., нові інформаційні технології в освіті – М. Дагман, Ю. Максименко, Б. Юссеф та ін., специфіку медіапедагогіки, цифрової грамотності та електронної компетентності особистості – Л. Мастерман, Дж. Романі та ін. Проте будь-який з цих підходів лише частково розкриває суть інформаційної компетентності особистості, що не дозволяє методологічно виважено, системно, психологічно змістовно розкрити означений феномен.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні інформація і знання стають усе більш важливим фактором, рушійною силою економічного розвитку й процвітання суспільства. Успішна соціалізація особистості залежить від її ефективною участі в інформаційних системах. Узагальнені результати досліджень дають змогу провести теоретичні та методологічні пошуки, визначити різновиди методичної, дослідницької роботи у сучасній психологічній практиці. Оскільки інформаційні технології, впливаючи на людину, зумовлюють перетворення насамперед у мотиваційно-особистісній сфері та особистості загалом (О. Войскунський та ін.), створення високоякісного інформаційного середовища є ключовим завданням на шляху переходу України до інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження й отриманих наукових результатів

ПОКАЗНИКИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У дослідженні концептуальної моделі дотримано базових принципів психології таким чином: *детермінізму* (інформаційне середовище є не просто умовою, зоною проживання людини, але й культурою, яка містить найважливіші знання, переживання, котрі багато в чому змінюються та позначаються на процесі становлення особистості); *цілісності розвитку* (бурхливий розвиток інформатизації суспільства зумовлює необхідність людини пристосовуватися, адаптовуватися, що підтверджує неперервність особистісного розвитку; психіка формується, функціонує і проявляється як цілісне, інтегральне явище, забезпечуючи поєднання знань, умінь, навичок, компетентностей, здібностей, спрямованості, готовності тощо); *єдності свідомості й діяльності* (суспільно-трудова діяльність неможлива без застосування інформаційно-комунікаційних технологій і здійснюється через засоби телекомунікацій, Інтернет-середовище); *антропоцентризму* (людина не пристосовується до середовища, а змінює світ за допомогою медіа-, ІКТ-технологій відповідно до власних потреб).

Інформація в історії розвитку цивілізації завжди відігравала визначальну роль і була основою прийняття людиною рішень на всіх рівнях та етапах розвитку суспільства і держави. Залежно від контексту (Закон України “Про інформацію”, Цивільний кодекс України та ін.) *поняття інформація* вживають у різних значеннях. Інформацію можна охарактеризувати з різних позицій: як достовірність (О. Юферева [48] та ін.), як цінність (Н. Макарова [21], Л. Скачек [39] та ін.), як безпечність (Е. Дорожкін [10], Я. Шевченко [10] та ін.) тощо.

Оскільки загальноприйнятого визначення поняття інформації немає, терміном “інформація” у дослідженні позначено задокументовані або публічно оголошені відомості, зміст, знання того, про що отримувач довідався у результаті сприйняття й опрацювання певних даних у процесі життєдіяльності людини чи групи.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що інформація і знання – це найважливіші продукти виробництва інформа-

ційного суспільства, а його характерними теоретичними рисами є зростання кількості людей, зайнятих інформаційними технологіями, комунікаціями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, збільшення їх частки у валовому внутрішньому продукті; зростання ролі інформації і знань у житті суспільства; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, уможлиблює їх доступ до світових інформаційних ресурсів та задоволення потреб щодо інформаційних продуктів і послуг; посилення вагомості інформатизації та ролі інформаційних технологій у суспільних та господарських відносинах.

У дослідженні враховано результати аналізу Ф. Уебстера [44], який дійшов низки важливих висновків щодо інформатизації суспільства, визначивши, що воно є не новим типом суспільства, а процесом його безперервної інформатизації. З огляду на це, поняття “інформаційне суспільство” потрактоване як таке суспільство, у якому зосереджено всю сукупність суспільних відносин у різних сферах людської діяльності (політиці, економіці, освіті, культурі, дозвіллі, особистому житті тощо), що відбувається на засадах широкого використання ІКТ, завдяки чому будь-хто має можливість створювати, поширювати та використовувати інформацію як психологічний ресурс для адаптації у соціумі.

З’ясовано, що в інформаційному суспільстві розширюються межі свободи, незалежності, самостійності (Е. Тоффлер [43] та ін.), зростає рівень екологічно зорієнтованої людини (Е. Масуда [23] та ін.) та одночасно зростають можливості маніпулятивності (Д. Лайоном [20] та ін.) тощо. Це приводить до того, що створюються принципово нові умови для праці, а політичні рішення мають значний вплив на всі сфери життєдіяльності людини.

Становлення та розвиток інформаційного суспільства багато науковців розглядали з точки зору теорії *постіндустріального* підходу, виникнення суспільства нового типу (Й. Масуда [23], Ф. Махлуп [25] та ін.), *технологічного* (кібернетичного) підходу, де інформація прирівнюється до наукового знання (Д. Белл [2], Е. Тоффлер [43] та ін.) і *гуманітарного* (філософського, соціологічного та ін.), де інформацію трактують як соціальну комунікацію (М. Кастельс [16], Ю. Хаяші [45], Ф. Уебстер [44] та ін.). Вочевидь саме від інформації у сучасному світі залежить ефективність життєдіяльності людини.

Ефективність життєдіяльності потрактовано як найповніше задоволення людиною життєвих потреб та цілей шляхом обрання нею оптимальної мотивації та шляхів реалізації.

У психологічних дослідженнях компетенцію визначено як коло повноважень, соціальну вимогу (О. Пометун [34], О. Проворов [36], О. Смолянинова [36], А. Хуторський [46] та ін.), як синонім до слова компетентність (О. Зеер [13], Т. Гудкова [9], А. Миролюбов [27] та ін.), як складову компетентності (К. Махмурян [26], Е. Соловова [40], В. Софронова [41], І. Перестороніна [31] та ін.), як здатність особистості (Н. Гендіна [7], Л. Петухова [32], О. Спірін [42] та ін.), як інтегральну характеристику особистості (П. Беспалов [3], О. Євладова [11] та ін.).

Установлено, що інформаційну компетентність особистості вчені розглядають як її здатність використовувати інформаційні технології з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно спеціалізованих компетентностей (О. Спірін [42], Н. Гендіна [7], Л. Петухова [32] та ін.), або як інтегральну якість особистості, що охоплює мотивацію до опанування відповідних знань, як здатність до вирішення завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки та як оволодіння прийомами комп'ютерного мислення (П. Беспалов [3], С. Яковенко [50] та ін.) тощо.

У зарубіжних системах освіти *поняття інформаційної компетентності* виокремлено таким чином: як цифрову грамотність (digital literacy) (А. Фераррі [53] та ін.), як технологічну грамотність (technology literacy) (Дж. Кон Стант, У. Мозер, Д. Рехен, Л. Салганік [55] та ін.), як інформаційну грамотність (information literacy) (Ю. Гамбург [54], Е. Бен [54], Арци [54] та ін.), як інформаційно-комунікаційно-технологічну компетентність (Н. Гудвін [56], Л. Маркаускайт Дж. Романі [56] та ін.) і як інформаційно-комунікаційно-технологічні навички (ICT skills) (Д. Рейд [51], П. Рейман [51] та ін.) та ін.

Критичний огляд наукової літератури дозволив визначити *компетенцію* як формально описані вимоги до професійних та інших якостей, що значущі для виконання певного виду діяльності, а *компетентність* – як інтегровану якість особистості, що охоплює її спрямованість, професійні знання, уміння й навички, необхідні для успішної діяльності, а також її готовність і здатність до систематичного само-

розвитку, самовдосконалення.

Узагальнення відомостей про *інформаційну компетентність особи* дає підґрунтя визначити її як спрямованість особистості на забезпечення ефективності життєдіяльності в інформаційному суспільстві, яка являє собою інтегральну якість особистості, цілісну, динамічну систему персональних здатностей, які дозволяють свідомо і творчо визначати та здійснювати свою професійну діяльність. Інформаційну компетентність слушно характеризувати як нормативну основу існування фахівця з визначеними критеріями професіоналізму.

На основі аналізу наукових джерел, даних експертів та з урахуванням ідеї компонентного складу інформаційної компетентності (Н. Баловсяк [1], А. Хуторський [46], І. Кисла [17], Р. Павлюк [30] та ін.) визначено основні показники інформаційної компетентності особистості, які згруповано в дев'ятнадцять біполярних показників (концепція О. Саннікової [38]): спрямованість (ЦЖ+) – немає спрямованості (ЦЖ-); потреба в ІКТ (РР+) – відсутність потреби в ІКТ (РР-); досягнення успіху (М+) – уникання успіху (М-); екстравертованість (А+) – інтравертованість (А-); позитивне сприйняття інших людей (О+) – негативне сприйняття інших людей (О-); різноманітне когнітивне мислення (К+) – стереотипне когнітивне мислення (К-); самостійність у рішеннях (ЛкЖ+) – несамотійність у рішеннях (ЛкЖ-); сильні особистісні якості (ЛкЯ+) – слабкі особистісні якості (ЛкЯ-); емоції позитивні (ЕМ_PL) – емоції негативні (ЕМ_MN); комунікативність (КТ_КМ) – реціпієнтність (КТ_РР); суб'єктність (КТ_СВ) – об'єктність (КТ_ОВ); лідер людина (КТ_ТН) – лідер комп'ютер (КТ_СР); активність (КТ_АК) – пасивність (КТ_ВС); задоволення життям (ПрЖ+) – незадоволеність життям (ПрЖ-); розвинені вольові якості (С+) – нерозвинені вольові якості (С-); потреба в позитивних емоціях (ЕВ+) – немає потреби в позитивних емоціях (ЕВ-); гармонія з природою (ЕК+) – дисгармонія з природою (ЕК-); правова обізнаність (РР+) – правова безграмотність (РР-); самореалізація (РЖ+) – нереалізованість (РЖ-).

Охарактеризуємо їх сутність. *Цілі в житті*. Високий рейтинг життєвих цілей (ЦЖ+) характеризує наявність у людини мети на майбутнє, яка надає життю осмисленості, спрямованості й певної перспективи. Низькі значення (ЦЖ-) висвітлюють особистість без планів на майбутнє: немає потреби в успішно-

му вирішенні прикладних завдань, мотивації до навчання, інтересів, ідеалів; вона не потребує переконань в необхідності інформаційно-цифрової грамотності, в неї немає потреби досягти успіху й показати себе з кращого боку та ін. Низькі бали властиві особам, які живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем.

Мотиваційний показник – високі значення показника (М+) передбачають потребу у самовираженні, досягненні успіху, до вдалого вирішення різнопланових завдань через застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Такі люди зазвичай упевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні, наполегливі у досягненні мети, цілеспрямовані. Низькі значення показника (М–) пов'язані з потребою уникнути зриву, осуду, покарання. Такі люди заздалегідь бояться можливої невдачі, думають про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі. Вони мають підвищену тривожність, не впевнені у своїх силах, можуть впадати у стан, близький до панічного.

Проектно-поведінковий показник інформаційної компетентності особистості характеризується високими значеннями показника (РР+) і пов'язаний з потребою успішно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у будь-якій сфері. Такі люди оцінюються через плани на майбутнє, чіткість та самостійність у процесі їх сформованості в інформаційному суспільстві; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, спроможність оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ. Вони приймають себе як особистість, усвідомлюють себе носієм позитивних, соціально бажаних характеристик, у певному сенсі задоволені собою. Низькі значення показника (РР–) характеризують небажання бути носієм позитивних, соціально бажаних характеристик; виявляють відсутність прагнення застосовувати інформаційно-комунікаційні технології. Такі люди не мають чітких планів на майбутнє в інформаційному суспільстві; не діють і не виявляють ініціативи для здобуття знань із застосування ІКТ; у них немає чітких планів на майбутнє.

Активність. Позитивні значення (А+) як показника екстравертованості вказують на високий рівень активності, товарищескості та імпульсивності. Екстраверти надають перевагу роботі з командою та у взаємодії з іншими людьми. Негативні показники свідчать про інтравертованість (А –). Інтроверти вважають

за краще працювати незалежно від колективу (комп'ютери, індивідуальні проекти), вони проявляють певну пасивність, у них спокійні емоційні реакції.

Оцінка. Високі значення показника оцінки (О+) свідчать про рівень самоповаги, про те, що людина приймає себе як особистість, яка схильна усвідомлювати себе носієм позитивних, соціально бажаних характеристик, у певному сенсі задоволена собою. Позитивні значення цього показника вказують на привабливість їхніх позитивних якостей, які притягують людей одних до інших. Низькі значення показника (О–) стосуються вміння підвищувати рівень критичності у ставленні до себе, незадоволеність власною поведінкою, ступенем прийняття самого себе. Особливо низькі значення цього параметра щодо самооцінки свідчать про можливі невротичні або інші проблеми, що пов'язані з відчуттям незначної цінності своєї особистості. Зазвичай такі люди негативно сприймають інших людей.

Когнітивний показник інформаційної компетентності особистості. Тут високі значення показника (К+) передбачають потребу різноманітних когнітивних способів сприйняття, мислення, спілкування. Такі люди володіють знаннями, характеризуються належним виконанням обов'язків, функцій, розумінням своєї суспільної значущості, володінням способами, методами, засобами успішної діяльності. В них наявні сформовані компетенції використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння отримувати, оцінювати, зберігати та обмінювати інформаційні дані тощо. Низькі значення показника (К–) характеризуються стереотипними когнітивними способами сприйняття, мислення, спілкування; потребою перебувати наодинці, замкненістю у власному світі. Такі люди дезорієнтовані в інформаційному суспільстві, виявляють певну пасивність, мають спокійні емоційні реакції, не бажають змінювати свої знання та стиль мислення.

Локус контролю Життя. Високі значення локусу контролю “життя або керованість життя” (ЛкЖ+) сигналізує про уміння людини вводити поняття контролю у своє повсякдення, вільно приймати рішення та виконувати їх. Тоді особа сама спроможна здійснити аналіз отриманої інформації та самостійно прийняти рішення. Низькі значення Локусу контролю (ЛкЖ–) свідчать про переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що воно ілюзорне і безглуздо що-

небудь загадувати на майбутнє, про фаталізм, невідворотність сил, які наперед визначають долю людей.

Локус контролю Я. Високі бали локусу контролю Я (ЛкЯ+) відповідають уявленню людини про те, що вона є сильною особою, яка має свободу вибору своїх цілей і завдань для побудови свого життєвого шляху відповідно до уявлень про його сенс. Такі люди впевнені в тому, що мають свою думку, бачення життя в інформаційному суспільстві. Низькі бали локусу контролю Я (ЛкЯ-) свідчать про зневіреність у своїх силах, про нездатність контролювати події власного життя. Такі люди характеризуються як слабкі особистості. Їм притаманне бажання повернути тодішні часи назад, жити по-старому.

Персоніфікація, що означає наділення неживих предметів людськими якостями, має глибоке коріння в людській психіці (А. Гордєєва) і є актуальною у світі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [8]. Можливість вести з комп'ютером діалог, сприйняття машини в ролі партнера, здатного приймати рішення, розуміти і реагувати на дії людини, сприяють прояву персоніфікації. Показники подано за принципом рівновірності й збалансування відповідей на протилежні за значенням категорій ("суб'єктивність – об'єктивність", "комунікативність – реципієнтність", "лідер-людина – лідер-комп'ютер", "емоції позитивні" – "емоції негативні"). "Суб'єктивність" об'єднує відповіді або безпосередньо відносить комп'ютер до класу суб'єктів чи відзначає наявність у нього рис, необхідних для визнання його суб'єктом. "Об'єктивність" характеризує сприйняття комп'ютера як об'єкта, що має певний зовнішній вигляд, улаштування, функції. "Комунікативність" передбачає приписування комп'ютеру суб'єктних якостей партнера-комунікатора. "Реципієнтність" наділяє комп'ютер суб'єктивними якостями партнера-реципієнта, здатністю бути "слухачем". "Лідер-людина" – це ситуація, коли приймаються пасивні якості комп'ютера у діалозі з людиною. "Лідер-комп'ютер" визначає суб'єктивні якості комп'ютера як здатність брати ініціативу на себе, залежність людини від комп'ютера, перекладання відповідальності на комп'ютер. Компоненти "емоції позитивні" характеризують таке сприйняття комп'ютера людиною, що відрізняється позитивним ставленням до існування ПК. "Емоції негативні" свідчать про загальний скептицизм, недовіру, непотрібність

комп'ютеризації, страх людини перед комп'ютером. "Активність" приписує комп'ютеру суб'єктивні якості, якими передбачено активну сторону у взаємодії з людиною, в іншому разі – їх відсутність.

Процес життя. Високі бали за цією шкалою (ПрЖ+) вказують на те, чи вважає людина своє життя цікавим, емоційно насиченим, наповненим змістом. Такі люди сприймають інформаційне суспільство як таке, що відкриває велике поле для діяльності та дає змогу зробити життя емоційно насиченим. Це люди, котрі живуть сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою (ПрЖ-) є ознакою незадоволеності своїм життям у сьогоднішній день. Сучасне суспільство викликає низку проблем, для вирішення яких потрібно особі докласти значних зусиль. Такі люди також надають повноцінного сенсу спогадам про минуле.

Сила. Високі показники (С+) підтверджують особистісну значущість у роботі з комп'ютером, що проявляється здатністю та спроможністю вільно висловлювати думки й мати власну позицію щодо застосування ІКТ. Людина може демонструвати почуття, потрібні для забезпечення позитивних результатів професійної діяльності; розвивати позитивні якості, що допомагають самореалізації у житті, зокрема нарощувати цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, самовладання, самокритичність, самоконтроль, емоційний тонус. Особистість усвідомлює значущість предмета й результату діяльності. Розвиток вольових сторін особистості є свідченням розвинених вольових якостей, таких як незалежність, схильність розраховувати на свої сили у складних ситуаціях, впевненість у своїх силах. Низькі значення показника вказують на несформованість вольових якостей (С-). Особистісна значущість виявляється нездатністю та неспроможністю вільно висловлювати думки та виражати власну позицію щодо застосування ІКТ. Людина має негативні почуття, що спричиняє безрезультатність професійної діяльності; нестабільний емоційний тонус, емоційну несприйнятливність, неспроможність самовладання, безініціативність, нерішучість. Вона не усвідомлює значущості предмета й важливості результату діяльності.

Емоційно-вольовий показник інформаційної компетентності особистості (EV+). Високі його значення пов'язані з потребою позитивних емоцій під час роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; із жагою чуттєвому ставленню до сучасного світу та себе як його

представника; з бажанням проявити волюві якості у процесі особистісного становлення; зі свободою вибору, яка потрібна, щоб побудувати своє життя відповідно до власних цілей, завдань та уявлень про його сенс. Такі люди характеризуються здатністю і спроможністю висловлювати вільно думки та проявляти власну позицію у застосуванні ІКТ; цілеспрямованістю, самовладанням, наполегливістю, ініціативністю, рішучістю, самостійністю, самокритичністю, самоконтролем. Низькі значення показника (EV-) свідчать про недостатність позитивних емоцій під час роботи особистості з інформаційно-комунікаційними технологіями; низьку потребу в особистісному становленні. Така людина власне життя буде відповідно до установлених стереотипів, не знає, чого реально хоче, їй притаманні безініціативність, нерішучість, неспроможність відстоювати свою думку, власну позицію.

Екологічний показник інформаційної компетентності особистості. Його високі значення (ЕК+) характеризуються потребою відповідати вимогам сучасного життя в інформаційному суспільстві, перебувати в гармонії з природою; бажанням в підтриманні чистоти навколишнього середовища; усвідомленням важливості екологічної безпеки. Така людина відповідальна та дисциплінована, вона підтримує чистоту робочого місця і приміщення, у якому працює, дотримується вимог санітарії та гігієни. Низькі значення показника (ЕК-) відображають неусвідомленість вимог сучасного життя в інформаційному суспільстві, байдуже ставлення особи до навколишнього середовища, довкілля. Така людина безвідповідальна та недисциплінована, нехтує вимогами санітарії та гігієни.

Правовий показник інформаційної компетентності особистості (PR+). Його високі значення характеризують потребу в громадській активності, позиції; правову обізнаність; усвідомлення значення етики у роботі з інформацією; володіння засобами й методами захисту інформації. Така людина має власний світогляд, дотримується безпеки приватної власності. Вона розуміє особливості роботи з базами даних, дотримання безпеки в Інтернеті та кібербезпеки. Низькі значення показника (PR-) вказують на низьку потребу мати громадянську позицію; усвідомлене ігноруванням вимог закону, цінності права, зневажливе ставлення до правових принципів і традицій; незнання правил етики роботи з інформацією.

Така людина не має власного світогляду, апатична до суспільних подій.

Результат життя. Високі значення цього показника або задоволеність самореалізацією (РЖ+) характеризують особистість, у якій наявний великий життєвий досвід, вона спирається на своє минуле, яке може надавати сенс життю, готова ділитися своїм досвідом з іншими, має бажання орієнтуватися в інформаційному просторі та самовдосконалюватися. Аналогічні низькі значення показника (РЖ-) свідчать про незадоволеність особою прожитою частиною життя. Своєї особистісної значущості вона не розуміє, не здатна надавати інформацію іншим у зрозумілій формі, має труднощі щодо орієнтування в інформаційному просторі, не вміє користуватись сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Особливо низькі значення рівнів самоповаги та самооцінки вказують на вірогідність невротичних проблем, пов'язаних з недооцінкою значущості своєї особистості.

Інші чинники, які переважно впливають на становлення інформаційної компетентності особистості, окрім широких змін в інформаційному суспільстві, на наш погляд, доречно виокремити у дві основні групи: а) організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; стаж професійної діяльності); б) соціально-демографічні (вік; стать). До того ж важливо, що сукупно типові характеристики показників через рефлексію відображають формовияв компонентів у конкретної людини, що дозволяє висновувати про загальний рівень інформаційної компетентності особистості (Л. Матохнюк) [24]. А це означає, що інформаційно компетентна особистість (ІКО) характеризується потребою у свободі вибору, в побудові свого життя відповідно до власних цілей, завдань та уявлень про його сенс, у ставленні до сучасного світу та до себе як його представника; у самовираженні, досягненні успіху, у вдалому вирішенні різнопланових завдань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; у громадській активності, позиції; правовій обізнаності; усвідомленні важливості дотримуватись етичних вимог під час роботи з інформацією; володінні засобами й методами захисту інформації відповідно до вимогам сучасного життя в інформаційному суспільстві, у потребі перебувати в гармонії з природою; здатністю проектувати плани на майбутнє, здійснювати аналіз отриманої інформації та самостійно приймати рішення, контролювати

перебіг свого життя; вільно висловлювати думки та виявляти власну позицію щодо застосування ІКТ; наявністю чіткої мети на майбутнє, яка надає життю осмисленості, спрямованості й перспективи, сформованістю власного світогляду, дотриманням безпеки приватної власності, безпеки в Інтернеті та кібербезпеки.

Такі люди здатні та спроможні вільно висловлювати свої думки й проявляти власну позицію відносно застосування ІКТ; цілеспрямовані, врівноважені, наполегливі, ініціативні, рішучі, самостійні, самокритичні, спроможні до самоконтролю, мають великий життєвий досвід. Вони готові ним ділитися, мають бажання орієнтуватися в інформаційному просторі та самовдосконалюватися. У таких особистостей розвинені когнітивні здібності сприйняття, мислення, вольові якості (незалежність, схильність покладатися на свої сили у складних ситуаціях, упевненість у власних талантах), активність, товариськість та імпульсивність, високий рівень самоповаги. Вони мають позитивні емоції щодо роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями; готові до емоційної насиченості свого життя. Такі люди позитивно сприймають комп'ютер, приписують йому суб'єктні якості партнера-комунікатора, вони є сильними особистостями, мають свободу вибору своїх цілей і завдань для побудови свого життєвого шляху, розуміють його сенс, сприймаючи інформаційне суспільство як таке, що сприяє ефективності життєдіяльності.

Установлено, що інформаційно деформована особистість (ІДО) не має потреби в успішному вирішенні прикладних завдань, мотивації до навчання, інтересів в досягненні успіху й можливості показати свої здібності з кращої позиції; вона не бажає бути носієм позитивних, соціально бажаних характеристик, не готова застосовувати інформаційно-комунікаційні технології; в неї переважають негативні емоції під час роботи з сучасними комп'ютерними засобами; вона не намагається прийняти чітку громадську позицію, усвідомлено ігнорує вимоги закону, цінності права, зневажливо ставиться до правових принципів і традицій; не дотримується етичних правил роботи з інформацією. Такі особи зазвичай живуть без планів на майбутнє в інформаційному суспільстві або живуть відповідно до стереотипів; не діють та не проявляють ініціативи для здобуття знань із застосуванням

комп'ютерних технологій; заздалегідь бояться можливої невдачі, думають про шляхи її уникнення, тому перебувають наодинці у власному внутрішньому світі [6]. Вони відрізняються підвищеною тривожністю, невпевненістю у своїх силах, можуть впасти у стан, близький до панічного; виявляють певну пасивність, у них спокійні емоційні реакції. Їм притаманне стереотипне когнітивне сприйняття, мислення, в них несформовані вольові якості, вони нездатні та неспроможні вільно висловлювати думки й виражати власну позицію стосовно застосування ІКТ, їм притаманний нестабільний емоційний тонус, емоційна несприйнятливність, неокресленість цілей, безініціативність, нерішучість, неспроможність обстоювати свою думку, проявляти власну позицію, байдуже ставлення до навколишнього середовища. Водночас незадоволеність самореалізацією, що пов'язана з недооцінкою значущості своєї особистості, спричиняє прояв невротичних станів. Для таких людей притаманне сприйняття комп'ютера як об'єкта із зовнішнім статусом, що провокує її залежність від комп'ютера та перекладання відповідальності на нього. Під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у них виникає почуття недовіри, непотрібності комп'ютеризації, страх перед нею, загальний скептицизм, пасивна позиція у такій взаємодії. Люди з низьким рівнем інформаційної компетентності є слабкими особистостями, які незадоволені своїм життям у сьогоденні, а сучасне суспільство викликає в них низку проблем, для вирішення яких потрібно докласти значних зусиль. Вони зневірені у своїх силах контролювати події власного життя, дезорієнтовані в інформаційному соціумі, проявляють певну пасивність, що призводить до деформації їхньої особистості.

СКЛАДОВІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Для організації дослідження порівнево організованої інформаційної компетентності особистості потрібно згрупувати показники у більші групи (компонентні набори), але варто зробити це так, щоб у кожному такому наборі були показники, близькі за своєю якісною характеристикою. Це дасть змогу виявити рівень їх розвитку, а далі здійснити узагальнення та визначити перспективи удосконалення цієї здатності. Для такого групування

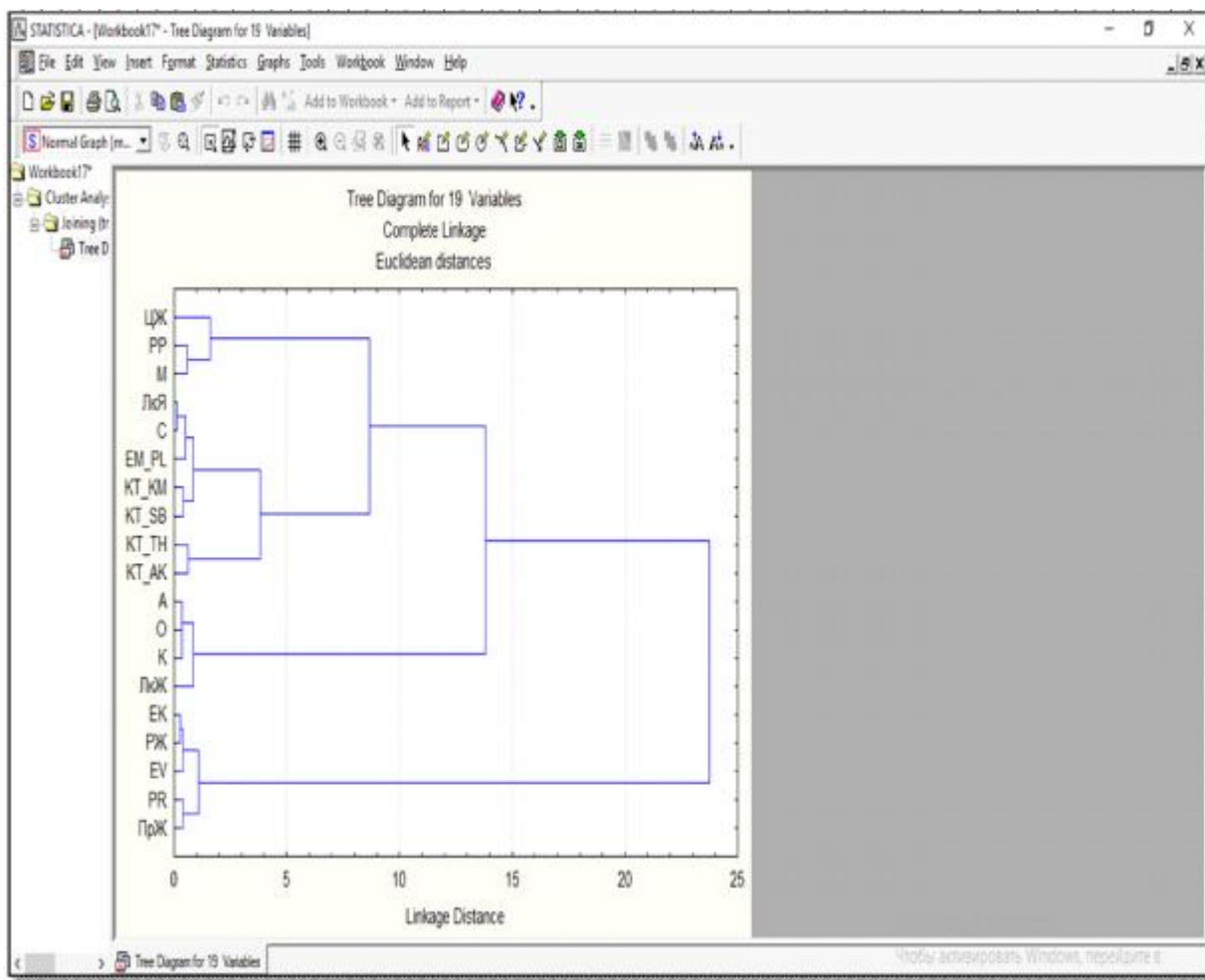


Рис. 1.

Використання програмного забезпечення SPSS щодо виділення компонентного складу інформаційної компетентності особистості

було використано *кластерний аналіз*, оскільки треба було враховувати та узагальнити велику кількість показників.

З використанням програмного забезпечення SPSS було виділено компонентний склад інформаційної компетентності особистості, який охоплює систему мотивів, спрямованості, суб'єктивну, особистісну, групову та ділову спрямованості, здатності особистості, життєві цінності, комунікативність, проектно-поведінковий, емоційно-вольовий, екокультуру, правову культуру, зміст життя. Відповідні компоненти згуртовано у блоки: мотиваційно-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-ціннісний, змістовий (**рис.1**).

Система мотивів свідчить про потребу особистості успішно вирішувати практичні завдання, зумовлює стійку позитивну спрямова-

ність до навчання, інтереси до нього. Особистість у такому випадку переконана в обов'язковості інформаційно-цифрової грамотності, що підкріплено бажанням досягти успіху та мати кращий вигляд перед іншими. Якщо людина мотивована, то її задоволення від роботи може привести до більш якісного результату. При цьому очевидно, що мотивована поведінка людини в інформаційному суспільстві залежить від багатьох чинників. По-перше, від потреби в соціальному оточенні, у спілкуванні з людьми, в домаганні відчувати підтримку. Соціальні мережі допомагають друзям, бізнес-партнерам спілкуватися і встановлювати зв'язки між собою, відіграють важливу роль у розв'язанні особистісних проблем, організації роботи на підприємствах, в освітніх закладах, уможливають досягнення успіху.

По-друге, це усвідомлена нужденність у досягненнях, у повазі, у визнанні іншими людьми. По-третє, це потреба в самовираженні, тобто у власному зростанні та розкритті своїх потенційних можливостей. В інформаційному соціумі, який активно розвивається, зазначене є невід'ємною складовою процесу самовдосконалення, саморозвитку. По-четверте, це необхідність у захисті від фізичних та інших небезпек навколишнього світу й упевненість у тому, що фізіологічні потреби, які необхідні для виживання людини, будуть задоволені [52].

Спрямованість дій відповідає за дії, реакції людини на вплив середовища (подразники). У процесі індивідуального розвитку особа набуває вмінь, навичок, звичок, компетенцій, через що виникає новий тип активності – інтелектуальна діяльність. Розсудлива поведінка забезпечує усвідомлення нею навколишнього світу і себе та інших людей у ньому. Завдяки свідомості відбувається адаптація особистості до умов існування в суспільстві, тобто процес соціалізації та окультурення. І це зрозуміло, адже сучасне суспільство побудоване з урахуванням соціальних чинників, які є визначальними у поведінці людини, де вона змушена дотримуватися певних поведінкових норм. Тому успіхи її визначаються умінням відповідати цим нормам і співіснувати, спираючись на них. Щодо інформаційного соціуму, то особистість в такому довкіллі може орієнтуватися, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ, подавати інформацію, різні повідомлення у такій формі, щоб це було зрозумілим для всіх. Водночас здатність й уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних завдань передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Розв'язувати поставлене завдання потрібно точно і швидко, не витрачаючи зайвої фізичної і психічної енергії. Цього можна досягти інтелектуальною, логіко-мисленевою діяльністю, що важлива для аналізу характеру ситуації, розробки сценаріїв розвитку подій та експертного прогнозування. З огляду на це, пропонуємо виокремлювати *суб'єктивну спрямованість*.

Використання комп'ютера і технологій зв'язку для отримання, оцінювання, зберігання, вироблення, представлення й обміну інформаційними даними забезпечує когнітивний розвиток. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій розвиває такі види розумових процесів, як сприймання, пам'ять, уява та логіка. Індивід самостійно формує свої

когнітивні здібності через взаємодію з навколишнім середовищем. Отож варто виокремлювати й *особистісну спрямованість* як компонент, що необхідний для розвитку розумових процесів.

Групова спрямованість відповідає за вміння людини визначати завдання та пропонувати способи вирішення для завдань, які стоять перед групою; знаходити інформацію (відомості та дані), багату за змістом. Компетентна особистість повинна вміти оцінювати інформацію, отриману з Інтернет-джерел, відповідно до потреб аудиторії, приймати власні рішення, інформувати та обговорювати свої методи розв'язання проблеми з персоналом тощо. Компетентна особистість здатна визначати зміст поданої інформації, тобто конкретне значення даних і відомостей, у тому контексті, в якому вона зрозуміла для неї за власним переконанням. Якість поданої інформації оцінюється спроможністю задовольнити потреби суб'єктів інформаційних відносин щодо повноти, достовірності, цілісності тощо.

Ділова спрямованість дає змогу людині здобути знання про основні методи роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями. У Всесвітній мережі розміщено різноманітну інформацію з усіх можливих галузей знань та сфер життєдіяльності. Кожний користувач може знайти для себе в мережі необхідну ділову інформацію, яку подано різними аудіо та візуальними формами. Пошук інформації дозволяє знайти багато різних матеріалів з проблеми, ознайомитися з різними поглядами на неї, замислитися над суперечностями, що виникають, стимулює активність і творчий потенціал особистості. Однак основне завдання полягає у власне пошуку потрібних даних для її професійного зростання, бажанні отримати нові знання та навички, які корисні для виконання суспільних завдань.

Здатності особистості уможливають критичний погляд і вміння досконало аналізувати різні змістовні літературні дані за допомогою ІКТ. Особистість, упевнена у своїх силах, постійно прагне наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, відповідно вільно керує своєю поведінкою, має високу професійну працездатність, суспільну активність. Така людина спроможна керувати процесом саморозвитку, самовдосконалення, характеризується високим рівнем саморегуляції, урівноваженості та витримки. Як особистість вона здатна висловлювати самостійні судження та проявляти власну позицію щодо застосування

ІКТ, фахово компетентна, що забезпечує успішний перебіг і результативність її діяльності, має позитивний емоційний тонус, почуттєво сприйнятлива, цілеспрямована, наполеглива, ініціативна, рішуча, самостійна, самокритична.

Накопичений різноманітний досвід свідчить про значення і глибину феномену персональної цінності. Усвідомлення й виявлення цінності передбачає тісний взаємозв'язок пізнавальної, емоційно-чуттєвої та вольової сфер діяльності особи. Цінність лише тоді стає домінантою Я, коли постійно спонукає її до відповідних вчинків. Йдеться про вміння планувати власну професійну діяльність, використовувати різні варіанти рішень, збирати та аналізувати інформацію, спираючись на гнучкість інтелекту, наполегливість, готовність діяти відповідно до власних ціннісних орієнтацій. Розвинена особистість готова використовувати у своїй повсякденній діяльності різні засоби інформаційно-комп'ютерних технологій, вирішуючи поставлені завдання. Вона усвідомлює соціальну значущість й особистісну відповідальність за результати своєї праці, необхідність її постійного вдосконалення, прагне виявити свій творчий потенціал, де важливу роль відіграють *життєві цінності*.

Проектно-поведінковий компонент фахової компетентності доречно охарактеризувати через визначення сформованості професійних планів, чіткості та самостійності, бажання залишатися у професії. Самоповага – це усвідомлення міри привабливості, симпатії, яким володіє одна людина в сприйнятті іншої. Цей показник є характеристикою пережитого, розуміння набутого досвіду, аналізу продуктивності та осмисленості перебігу власного життя.

Емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності вказує на емоції та почуття, які виникають у людини стосовно професії і себе в ній, визначає функціональний рівень позитивних емоцій, характеризує прояв вольових якостей. Розвиток вольових сторін особистості і те, як їх усвідомлює сама людина, дозволяє виявити існування стосунків як домінування, так і підпорядкування. Цей показник свідчить про те, чи сприймає суб'єкт свій життєвий шлях з позиції зацікавленості, емоційної насиченості, наповненості змістом, чи має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє повсякдення відповідно до власних цілей і завдань, чи, навпаки, вважає, що життя неможливо контролювати, а тому свобода є примарливим поняттям, майбутнє не підлягає передбаченню.

Комунікативний компонент відповідає за формування навичок спілкування з людьми, участі у спільних бесідах через мережу Інтернет. Потреба у спілкуванні характеризує лише соціальну істоту, тобто людину, і є лише її потребою, котра спонукає належати до певної спільноти; постає з необхідності до співробітництва, прагнення до пізнання та оцінки себе іншими навколишніми, а через них – до самопізнання і самооцінки. Спілкування має регулятивну функцію, яка проявляється у взаємодії людини з іншими людьми. Саме завдяки цій функції воно діє як основний механізм соціально-психологічної регуляції поведінки особистості в соціумі.

Екологічна культура характеризує усвідомлення людиною індивідуальної екологічної безпеки, значущості збереження чистоти навколишнього довкілля, вирішення екологічних проблем, емоційне ставлення до світу, вміння і навички грамотної поведінки у природному середовищі. Реакція організму людини та довкілля на ту чи іншу інформацію не однакова, тому дуже важливим є її якість, змістовна наповненість, походження та кінцева мета. Нормування впливу інформації на оточення і на здоров'я людини є викликом сучасного інформаційного суспільства. Компетентна особистість усвідомлює інформацію як засадничий фактор впливу на її психічне здоров'я, на біологічний організм та є екологічно грамотною, вихованою з позиції глибокої поваги до свого здоров'я і до його збереження.

Компетентна особистість має *правову культуру*, розуміє етику роботи з інформацією, дотримується авторського права, зважає на інтелектуальну власність. Робота з інформацією полягає не тільки у її створенні, збиранні, одержанні, зберіганні, використанні, поширенні, а й в охороні та захисті. Засобами і методами захисту інформації, якими володіє така особистість, є правові і морально-етичні норми та засоби, спрямовані на протидію загрозам дезінформації, зокрема організаційні, технологічні, програмно-технічні. Це забезпечується інформаційною й медіа-грамотністю, алгоритмічним мисленням, навичками безпеки в Інтернеті та кібербезпекою. Загальні етичні принципи (доброта, співчуття, прагнення до справедливості, право на власний світогляд, на безпеку приватної власності) – це, звісно, продукт колективного життєвого досвіду суспільства. Тому правовий компонент тут часто ототожнюється з рівнем загальної культури,

який становить систему цінностей кожного соціуму.

Зміст життя. Розвиток і зміна суспільства спонукає особистість орієнтуватися в багатозначності інформації, вміти користуватися даними за допомогою ІКТ, застосовувати отримані або наявні знання у плінних життєвих ситуаціях. Зміни відбуваються завдяки усвідомленню своїх досягнень і недоліків – тоді особистість прагне до самовдосконалення, самоосвіти і самовиховання. Основою саморозвитку та самовдосконалення особи в цьому разі є намагання йти вперед, увесь час змінювати себе. Самопізнання, мотивація, самопримус, саморегуляція сприяють самовдосконаленню. Саморозвиток людини можливий за умови усвідомлення себе і своєї значущості особисто для себе, а також у ситуації рефлексії зв'язків і взаємодії з іншими членами національної спільноти через засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

У сучасному інформаційному суспільстві становлення особистості, здатної до вибору способів саморозвитку, самоосвіти, самореалізації, самоствердження на всіх етапах життєдіяльності, є головним завданням. У результаті саморозвитку вдосконалюються фізичні, розумові та моральні якості людини, її індивідуально-типові характеристики. Водночас самопізнання – один із значущих чинників саморозвитку, що допомагає особі самовизначитися в діяльності, займатися самоутвердженням та застосовувати на практиці свої особистісні можливості. Суспільство потребує особистостей, які спрямовані до інновацій, нововведень, прояву ініціативи, динамічного самозреалізування, готових до безперервної освіти.

Рефлексивний аналіз наукової літератури дає підстави висновувати, що до змісту інформаційної компетентності особистості потрібно долучити такий компонент, як *професійно важливі якості* [33]. Очевидно, що в умовах сучасного розвитку науки й техніки вже недостатньо тільки спеціальних знань, а потрібні ще й особистісні якості (М. Нечаєва [28], В. Ядова [49] та ін.). Це володіння професійними програмними продуктами, інформаційно-комунікаційними технологіями, а також адекватні цим компетенціям професійні риси, риси-якості особистості: технічного сприйняття, уяви, мислення, навичок емоційно-вольової саморегуляції, організованість, комунікабельність та ін. Важливе значення мають також професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, професійні здібності, системні наукові

знання, дії, операції; професійні спостережливість, передбачення й уява. Вони становлять необхідну умову ефективності інформаційної компетентності та професіоналізму [29; 50]. Загалом зазначені компоненти належать до загальних, адже вони безпосередньо впливають на розвиток інформаційної компетентності особистості.

Щойно наведений детальний аналіз складових досліджуваної компетентності з урахуванням того, що вони пов'язані один з одним і того, що соціальна значущість компетентності тісно пов'язана з особистісною, компоненти інформаційної компетентності особи об'єднано у блоки – мотиваційно-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-ціннісний та змістовий.

Мотиваційно-спонукальний блок охоплює систему мотивів та спрямованість особистості. Мотивація розвитку інформаційної компетентності особистості – це, по-перше, потреба успішно вирішувати практичні завдання, стійка позитивна мотивація до навчання, інтереси, ідеали фахівця, вищі почуття, переконання в необхідності інформаційно-цифрової грамотності, бажання досягти успіху й показати себе в ній з кращого боку та ін.; по-друге, це прагнення здобути нові знання з основ та методів інформатики та інформаційних технологій; по-третє, спонування до використання наявних знань для розв'язання практичних завдань і професійних проблем.

Когнітивно-діяльнісний блок інформаційної компетентності особи містить суб'єктивну, особистісну, групову та ділову види спрямованості. Це знання на предмет використання комп'ютера і технологій зв'язку; застосування комп'ютерів для отримання, оцінювання, зберігання, вироблення, представлення й обміну інформаційними даними, що розвиває такі види розумових процесів, як технічне сприйняття, уява, мислення, сприймання, пам'ять та логіка; навички комунікування з людьми, спілкування й участі у спільних мережах через Інтернет.

Особистісно-ціннісний блок інформаційної компетентності особистості обіймає здатності особистості, проектно-поведінковий та емоційно-вольовий компоненти, комунікативність та життєві цінності. Він передбачає готовність і здатність до планування власної професійної діяльності, гнучкість розуму та позиції, що означає наявність внутрішньої готовності розглядати різні варіанти рішень, збирати, знаходити та аналізувати інформацію для прийняття

рішень, проявляти наполегливість у вирішенні завдань у буденній діяльності та повсякденному житті через спілкування (комунікацію); усвідомлення соціальної значущості й особистої відповідальності за результати своєї праці, необхідність її постійного вдосконалення; прагнення розкрити свій потенціал; уміння упевнено, наполегливо і результативно виконувати роботу, спокійно і вільно керувати своєю поведінкою, цілеспрямований розвиток професійної працездатності, активності й саморегулювання, врівноваженості та витримки, рухомого темпу роботи; здатність і використання можливостей самостійного судження, власної позиції у застосуванні ІКТ; спроможність демонструвати почуття, що забезпечують успішність і результативність професійної діяльності; цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, самобутність, рішучість, самокритичність, самовладання, самоконтроль. Для цього необхідною умовою є володіння ПК; адекватні вимогам професії риси-якості особистості, а саме навички емоційно-вольової саморегуляції, організованість, комунікабельність та ін.

До складу *змістового блоку* входить екокультура, правова культура та зміст життя. Екологічна культура являє собою певний стиль життєдіяльності людини. Вона спрямована на її взаємовідношення з навколишнім середовищем, що сприяє здоровому способу життя, гарантуванню екологічної безпеки як усієї країни, так і окремих громадян. Екологічна безпека – важливий засіб самоорганізації психічних властивостей людини в умовах конкретного соціуму. В сучасному інформаційному суспільстві вона виражається у спроможності забезпечення особою чистоти й порядку в приміщенні та на робочому місці, контроль дотримання санітарії та гігієни, усвідомлення екологічної безпеки, збереження чистоти навколишнього світу.

Правова культура охоплює знання та розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо); володіння інформаційною й медіа-грамотністю, основами програмування, уміння роботи з базами даних, навички безпекової діяльності в Інтернеті. Людина, у якої розвинутий правовий компонент, має власний світогляд, розуміється на безпеці приватної власності, орієнтується в юриспруденції і проблемному полі сучасного правознавства [35].

Зміст життя інформаційно компетентна особа визначає через оцінювання свого життє-

вого шляху з урахуванням усіх соціальних досягнень, цілей та їх результатів, а також можливого задоволення після виконання поставлених завдань. Чітке розуміння виконаного, емоційна насиченість результатів, рівень отриманого задоволення є свідченням досягнення мети, оцінювання зробленого, характеристикою вчинків і суспільно корисних діянь. Суб'єктивні переживання, роздуми, співвіднесення з метою, яку було поставлено, підтверджують сформованість уявлення такої особистості про сенс життя.

Окремий блок – це *професійний*, який відповідає за професійно важливі якості особистості. Як довів В. Зазакін, у структурі психологічної готовності до професійної діяльності є складові, тобто інваріанти, які слушно розглядати як базові умови її ефективності й компетентності [12]. Причому вони не залежать від виду професійної діяльності. Таким інваріантом є розвинена антиципація, уміння передбачати результат власної праці. Іншими словами, фахівець, який має високий рівень антиципації, тобто володіє здатністю чітко й далеко прогнозувати, навіть незалежно від виду занять, спроможний висувати гіпотези та виконувати свою професійну діяльність більш ефективно. Зокрема, мовиться про навички використання комп'ютера й технологій зв'язку; техніки спілкування з людьми; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати даними на основі використання сучасних ІКТ, користування отриманими знаннями у практичній діяльності, здатність уміння подавати повідомлення й дані у зрозумілій для всіх формі та ін. Власне це невеликий перелік тих складових професійно важливих якостей, які мають бути притаманні сучасному фахівцю інформаційного суспільства.

Професія педагога, як відомо, належить до професій вищого типу за ознакою необхідності постійної рефлексії, яка спрямована на утримання у свідомості предмета своєї діяльності (див. В. Шафранов [47]). З урахуванням принципу змістового наповнення діяльності педагога (І. Зязюн [14], Н. Кузьміна [19] та ін.) з'ясовано, що професійні якості освітянина містять такі елементи: позитивне ставлення до діяльності, професії; адекватні вимогам останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, уміння, навички, компетенції; стійкі, професійні особливості сприйняття, уваги, перебігу емоційних і вольових процесів.

Неодмінним свідомим чинником у житті людини є рефлексія, якою часто нехтують. Щоденна завантаженість справами, безкінечний вплив інформації не залишає часу для додаткових серйозних роздумів про ефективність життя, якість своєї професійної діяльності тощо. Безумовно, кожного дня всі люди роздумовують про те, що відбувалося у їхньому повсякденні. Вони аналізують, що було вдалим чи невдалим протягом дня, що вдалося зробити, а що ні, оцінюють ефективність добору методів і засобів вирішення завдань. Важливим фактором є вирішення не тільки щоденних питань, а й завдань спрямованих на забезпечення ефективності життєдіяльності. У цьому контексті варто звернути увагу на аналіз переваг інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних технологій тощо. Головна особливість рефлексії – це не спрямованість на інформацію, на процес її отримання. Рефлексія передбачає вміння аналізувати, усвідомлювати свої властивості, якості своєї особистості, пізнавати себе, корегувати власну поведінку та спосіб свого життя [15].

Рефлексивність як властивість індивіда може відображати Я особистості, допомагати усвідомити особливості взаємодії з іншими людьми. У міжособистісних відносинах рефлексія підтримує моральність поведінки індивіда. В. А. Роменець вважає [37, с. 220], що рефлексія – це явище післядії, у ньому виявляється сутність діяння. Здатність людини до рефлексії поєднує особливості поведінки та її вміння керувати своїми вчинками.

ФУНКЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Інформаційна компетентність особистості оприявнюється у виконанні нею низки конкретних функцій. Насамперед варто вказати на *мотиваційно-спрямувальну функцію*, яка виявляється у позитивному ставленні особистості до інформаційного суспільства, інформаційно-комунікаційних технологій; інтересі до Інтернет середовища; у стійкості поглядів на майбутнє тощо. Сюди також входять спрямованість особистості, наявність стійких мотивів, котрі підтримують діяльність, її оперативне пристосування до швидкозмінних умов життя та праці, маркери становлення духовного світу, зміна конформістських, соціально перетворювальних позицій. Ця функція дозволяє особі націлити свою діяльність на задоволення пот-

реб в інформаційному суспільстві. Тому позитивна мотивація – це основа розвитку інформаційної компетентності особистості, яка відіграє провідну роль у підвищенні конкурентоспроможності країни. Ця функція охоплює розуміння та вміння людини використовувати в професійному і повсякденному житті сучасні інформаційні технології, а також здатність сприймати та оцінювати інформацію; вміння виявляти негативні інформаційні впливи та вживати заходи задля їх нейтралізації; рефлексувати достовірність інформації і визначати найбільш прийнятні для конкретної особи методи захисту від небажаних наслідків її застосування.

Когнітивно-сприймальна функція імплікує накопичення знань про інформаційні технології конкретного стану соціального довкілля, про те, як розвиваються суспільство і людина, про результати розвитку групового чи масового суб'єкта. Пізнання, самопізнання людиною самої себе, систематизація знань – важливі характеристики цієї функції, сутність якої полягає у накопиченні знань людьми, умінні використовувати ці знання та вибирати з усіх потоків інформації найбільш оптимальні, виокремлювати відому й нову інформацію, оцінювати її значущість чи другорядність. Це також функція передачі, трансляції нагромадженого соціально-інформаційного досвіду як від попередніх поколінь до наступних, так і обмін внутрішніми цінностями між людьми. Вона виявляється у виборі особистістю змісту навчання, способу освіти й самоосвіти, професійної діяльності шляхом визначення електронних ресурсів, необхідних для освітнього, професійного процесу. Сюди входить і отримання та розповсюдження відомостей про найбільш важливі для людей події. Саме на основі здобутої інформації формується особлива, індивідуальна думка.

Комунікативна функція можлива завдяки обміну інформацією між людьми. Вона є важливою для кожної особи, для суспільства, розвитку мови, для забезпечення інформаційних процесів у різних сегментах громадянського життя. Завдяки комунікативній функції встановлюються контакти людини зі світом, з навколишнім простором, формується її мовленнєва поведінка. У процесі спілкування відбувається обмін уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, установками. Носієм комунікативної функції є компонента, що свідчить про активність особистості у “суб’єкт-

суб'єктних" взаєминах активного обміну інформацією, під час якого спільно досягається предмет спілкування. Якщо це стосується інформаційного середовища, то комунікацію можна представити як "суб'єкт-об'єктні" взаємини. Обмін інформацією передбачає взаємовплив суб'єктів, психологічний вплив на поведінку партнера, яким може бути як особа, так і комп'ютер. Обмін інформацією відбувається за допомогою "паперових" (підручник, навчальний посібник, конспект) та "електронних" (електронні книги, автоматизована навчальна система, засоби телекомунікацій тощо) носіїв інформації.

Нормативно-розвивальна функція містить показники досягнень і розвитку завдяки нормам і вимогам інформаційного суспільства. Вона вимагає дотримання певних моральних норм, юридичних правил у професійній діяльності. На сьогодні порушення авторських прав – одна з актуальних проблем для України. До найбільш масових видів порушень авторського права для вітчизняних науковців є піратство і плагіат. Проблемність захисту авторських прав у найбільш вираженій формі виявляється протягом останнього десятиріччя у сфері Інтернету, що зумовлено відкритістю інформації та об'єктів права інтелектуальної власності, які потрапляють до мережі Інтернет без згоди автора. Найбільш гостро та часто виникають питання відносно порушення авторських прав на інформаційному наповненні сайтів, перш за все текстами, малюнками, фото-, аудіо- та відеоматеріалами. Розвивальна функція стосується використання цілеспрямованих норм і правил поведінки в інформаційному соціумі, а також самостійного та творчого витлумачення вимог, що значуще для саморозвитку особистості.

Операційно-орієнтаційна функція спрямована на формування готовності до професійної діяльності. Вона відповідає за володіння особистістю способами та засобами діяння і водночас за знання та уявлення про саму фахову діяльність. Проте окремі безпосередні знання про способи застосування інформаційно-комунікаційних технологій не забезпечують умінь їх використання в освітній та професійній сферах. Якщо такі знання не будуть спрямовані на професійну діяльність, то вони не будуть проявлятися у відповідних умінях і компетенціях. Для того щоб знання про прикладне застосування в цій діяльності перетворилися на уміння чи навички, потрібно виробити конкретний спосіб або стиль освіт-

ньої роботи, що сприяє розвитку рефлексивної діяльності особистості, систематизації знань і самопізнанню.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

З використанням системно-структурного підходу, що враховує складність цілісної особистості як сукупності взаємозалежних підструктур (С. Максименко [22] та ін.), установки особистості, її ставлення, ціннісні орієнтації, комунікативні властивості (О. Вакулєнко [5] та ін.), запропоновано *структурно-функціональну модель* інформаційної компетентності особистості (*рис. 2*).

Підґрунтям як для ефективної життєдіяльності людини, тобто як для розвитку, так і для суспільної адаптивності (Т. Больбот [4] та ін.), можуть стати особливості інформаційного суспільства, насамперед зростання ролі інформації у його житті, збільшення кількості людей, котрі використовують інформаційно-комунікаційні технології, підвищення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у суспільних та господарських відносинах, спрощення доступу до світових інформаційних ресурсів для задоволення власних потреб (Е. Тоффлер [43], Д. Лайон [20], В. Коляденко [18] та ін.).

Сучасне суспільство потребує компетентної особистості, здатної брати участь у розвитку економіки, науки, культури, освіти, сфери послуг. З огляду на це важливими аспектами шкільної освіти сьогодні є створення сприятливих умов для виявлення і розвитку здібностей учнів, формування навчально-пізнавальної активності, розвитку їхньої творчої самостійності. Звертаємо також увагу на те, що освіта має бути зорієнтована на перспективи розвитку сучасного суспільства із застосуванням найновітніших інформаційних технологій. До того ж створення інформаційного середовища, яке відповідає сучасним вимогам, – одне із основних завдань урядів різних країн для переходу до інформаційного суспільства.

Отже, інформаційно-комунікаційна компетентність займає важливе місце серед рис якостей особистості. Визначається це тим, що саме вона дозволяє їй бути сучасною, активною у інформаційному просторі, використовувати новітні досягнення науки і техніки як у повсякденному житті, так і у своїй професійній діяльності.

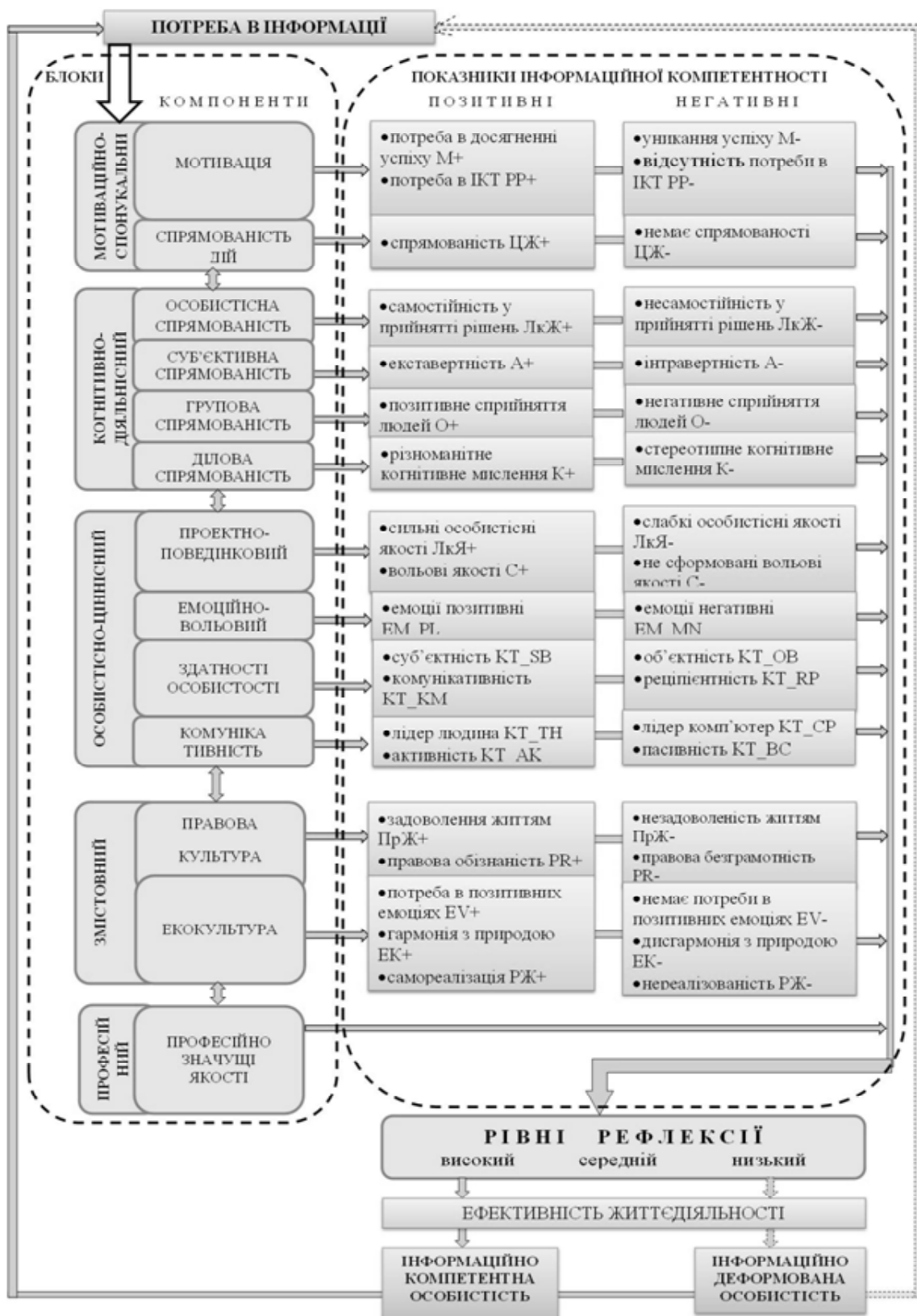


Рис. 2.

Структурно-функціональна модель інформаційної компетентності особистості
(автори Ю. Максименко, Л. Матохнюк, публічно друкується вперше)

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. За результатами проведеного теоретичного аналізу наукової літератури розкрито сутність основних понять чинного дослідження. Інформація визначена як задокументована або публічно оголошені відомості, зміст, знання того, про що отримувач довідався у результаті сприйняття та опрацювання певних даних у процесі життєдіяльності. Інформаційне суспільство – це соціум, у якому зосереджено всю сукупність суспільних відносин у різних сферах людської діяльності (політиці, економіці, освіті, культурі, дозвіллі, особистому житті тощо), що відбувається на засадах широкого використання ІКТ, завдяки чому будь-хто має можливість створювати, поширювати та використовувати інформацію як психологічний ресурс для адаптації у соціумі. Компетенція – формально описані вимоги до професійних та інших якостей особистості, що необхідні для виконання певного виду діяльності. Компетентність – інтегрована риса-якість особистості, яка охоплює її спрямованість, професійні знання, уміння й навички, потрібні для успішної діяльності, а також її готовність і здатність до систематичного саморозвитку, самовдосконалення. Ефективність життєдіяльності – це найповніше задоволення людиною життєвих потреб та цілей шляхом обрання нею оптимальної мотивації і шляхів реалізації особистих планів і завдань. Інформаційна компетентність особистості – її спрямованість на забезпечення ефективності життєдіяльності у повсякденні інформаційного суспільства.

2. За допомогою *методу кластерного аналізу* розроблено структурно-функціональну модель інформаційної компетентності особистості, яка містить п'ять блоків (мотиваційно-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-ціннісний, професійний, змістовий), що через рефлексію можуть як сприяти розвитку інформаційної компетентності, так і спричиняти її деформацію.

3. Визначено основні показники інформаційної компетентності особистості, які згруповано в дев'ятнадцять біполярних показників: потреба в досягненні успіху (М+), уникання успіху (М-), потреба в ІКТ (РР+), відсутність потреби в ІКТ (РР-), спрямованість (ЦЖ+), немає спрямованості (ЦЖ-), самостійність у прийнятті рішень (ЛкЖ+), несамостійність у прийнятті рішень (ЛкЖ-), екставертність

(А+), інтравертність (А-), позитивне сприйняття людей (О+), негативне сприйняття людей (О-), різноманітне когнітивне мислення (К+), стереотипне когнітивне мислення (К-), сильні особистісні якості (ЛкЯ+), слабкі особистісні якості (ЛкЯ-), вольові якості (С+), несформовані вольові якості (С-), емоції позитивні (ЕМ_PL), емоції негативні (ЕМ_MN), суб'єктність (КТ_SB), об'єктність (КТ_OB), комунікативність (КТ_КМ), реціпієнтність (КТ_RP), лідер людина (КТ_TH), лідер комп'ютер (КТ_CP), активність (КТ_AK), пасивність (КТ_BC), задоволення життям (ПрЖ+), незадоволення життям (ПрЖ-), правова обізнаність (PR+), правова безграмотність (PR-), потреба в позитивних емоціях (EV+), немає потреби в позитивних емоціях (EV-), гармонія з природою (ЕК+), дисгармонія з природою (ЕК-), самореалізація (РЖ+), нереалізованість (РЖ-). Встановлено, що типові характеристики біполярних факторів відображають ступінь прояву компонентів у конкретної людини, що дозволяє визначити загальний рівень її інформаційної компетентності як особистості.

4. Доведено, що завдання інформаційної компетентності особистості відображаються в конкретних функціях:

- мотиваційно-спрямувальній (формування позитивного ставлення до інформаційного суспільства, стійких поглядів на майбутнє, спрямування до діяльності на задоволення потреб до інформації; розвиток інтересу до Інтернет-середовища);

- когнітивно-сприймальній (орієнтир на систематизацію знань, на пізнання і самопізнання людиною самої себе; накопичення знань, активізація умінь орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, виявляти і відбирати відому й нову, оцінювати значущу й другорядну);

- комунікативній (спілкування людей і забезпечення інформаційних процесів у науковій, технічній, політичній, діловій, освітній та інших сегментах життя; формування активної самостійної і творчої роботи самого суб'єкта, що сприяє інформаційній самореалізації, самоактуалізації);

- нормативно-розвивальній (утвердження системи норм і вимог в інформаційному суспільстві й дотримання норм моралі та права);

- операційно-орієнтаційній (формування готовності до професійної діяльності, володіння особистістю її способами та засобами, навичками добування знань тощо). Вказані

функції визначають траєкторію шляху становлення особистості з урахуванням розвитку її якостей, професійного самовизначення, сформованості мотиваційної сфери, спонукань, усвідомлення суті життя.

Проведене дослідження не висчерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень можуть стати вивчення особливостей розвитку інформаційної компетентності особистості в онтогенезі; дослідження основних змін ідентичності особистості за умов впливу інформаційно-комунікаційних технологій; розроблення програми розвитку інформаційної компетентності особи для протидії пропагандистським інформаційним впливам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. №5. С.21–28.
2. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства / Сучасна зарубіжна соціальна філософія: хрестоматія; упоряд. В. Лях. Київ, 1996. С. 194-250.
3. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность педагога в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. 2003. №4. С. 45-50.
4. Больбот Т. Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук. Київ, 2005. 36 с.
5. Вакуленко О. В. Засоби масової інформації як особливий чинник впливу на формування способу життя особистості. *Соціальний працівник*. 2005. №6. С. 14 – 18.
6. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета. URL: <https://bit.ly/2B1i328>
7. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор Н. Л. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: уч.-метод. пос. Кемерово: КемГАКИ, 1999. Ч. 1. 146 с.
8. Гордеева А. В. Психологические особенности персонификации компьютера в различных категориях пользователей. *Вестник Харьковского университета*. Харьков, 2002. №550, ч.1. С.58-60. (Сер. Психология)
9. Гудкова Н. М. Модульне навчання у викладанні іноземної мови як один з інноваційних компонентів навчального процесу у вищому навчальному закладі. Режим доступу: <https://bit.ly/2СКVuFw>
10. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф., Шевченко В. Я. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования. *Образование и наука*. 2017. 19 (1).
11. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей: уч. для студ. вузов, пед. училищ и колледжей. Москва: Владос, 2004. 349 с.
12. Зазыкин В. Г., Деркач А. А. *Акмеология*. Москва, 2003. С. 104.
13. Зеер О. Психология профессионального развития: уч. пос. для студ. высших науч. зав. Москва: "Академия", 2007. 240 с.
14. Зязюн І. А. Сучасна освіта в контексті гуманістичної філософії. Діалог культур. *Україна у новому контексті: філософія освіти*. Львів, 1999. С. 5- 12.
15. Кандыбович Л.А., Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
16. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / Пер. с англ. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
17. Кисла І. Г. Підходи до формування інформаційної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології в освіті*. 2008. №2. С. 110-113.
18. Коляденко В. Поняття "інформаційне суспільство" у класичних і сучасних концепціях. URL: <https://bit.ly/2JAI6U7>
19. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 32 с.
20. Лайон Девід. Інформаційне суспільство: проблеми та ілюзії. Інформація, ідеологія та утопія. URL: <https://bit.ly/2CNqHBD>
21. Макарова Н. Г. Ценности современной молодежи: психологический аспект. *Система ценностей современного общества*. 2013. №28. С. 117-120.
22. Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. №1. С. 11-17.
23. Максименко Ю.Б. Комп'ютерна діагностика у психології. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С.56-72.
24. Масуда Е. Информационное общество как постиндустриальное общество. Москва, 1997.
25. Матохнюк Л. О. Indicators and level of personal information competency. *Virtus: Scientific Journal; Editor-in-Chief M.A. Zhurba – November*. 2018. № 28. P. 85-89.
26. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. Москва: Прогресс, 1966. 462 с.
27. Махмурян К.С. Методика формирования профессиональной компетенции учителя иностранного языка: монография. Москва: Аркти, 2005. 156 с.
28. Миролюбов А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: Ступени; Инфра-Москва, 2002.
29. Нечаева Н. А. Общие жизненные установки молодежи: их роль в семейных и гендерных представлениях. *Петербургская социология сегодня*. 2018. Вып. 9. С. 6-26.
30. Новикова А.А. Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования. *Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. Москва: МГУ, 2005. С. 338-339.
31. Павлюк Р. О. Віртуально-навчальне іншомовне середовище освітніх систем сучасного інформаційного суспільства: монографія. Київ, 2011. 183 с.
32. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка. Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Мат. 6-й междисц. н.-пр. конф... 3-4 апреля 2003 года; сост. Фанькина Н.В. Москва: АПК и ПРО, 2003. С. 177-181.

33. Петухова Л.Є. Теоретико-методологічні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/ Херсонський державний університет. Херсон, 2009. 564 с.

34. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека : монография. Донецк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 411 с.

35. Пометун О., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: А.С.К., 2006.

36. Про інформацію: Закон України за станом на 01.01.2017, N 48, ст. 650. Верховна Рада України. Київ. URL: <https://bit.ly/2sMlC0n>

37. Проворов А.С., Смолянинова О.Г. Интеграция образовательных программ КГУ и базовой университетской гимназии №1 “УНИВЕРС”. Тезисы Всеросс. н.-пр. конф. “Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования”. Тамбов, 2001. С. 42-43.

38. Роменец В. А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: навч. пос. Київ: Либідь, 1998. 992 с.

39. Санникова О. П. Конгруентність як інтегральна властивість особистості психолога. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України та ДВНЗ “Запорізький національний університет”. 2012. № 2. С. 36-41.

40. Скачек Л.М., Пакриш О.Є., Кудінов В.А., Смаглюк В.М., Хахановський В.Г. Інформаційні технології в науково-педагогічній діяльності. 2017. Том 1. С. 80.

41. Соловкова Е. Н., Боголепова С. В. Современные подходы к определению профессиональной квалификации преподавателя иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2017. № 4. С. 36-45.

42. Софронова В. А. Формирование исследовательской компетентности учащихся старших классов в условиях профильного обучения. Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по мат. II междунар. науч.-пр. конф. Новосибирск: СибАК, 2013. С. 112-116.

43. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. URL: <https://bit.ly/2CNrBYn>

44. Тоффлер Е. Третя Хвиля: пер. з англ. А. Євса. Київ: Вид. дім “Всесвіт”, 2000. 480 с.

45. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Москва: Аспект-Пресс, 2004. 400 с.

46. Фурман А.В. Идея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2016. 378 с.

47. Хаяші Ю. 2008. Ежегодник; гл. ред. Э. В. Молодякова. Москва: Аиро – XXI, 2008. 312 с.

48. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

49. Шафранова В. Роль інноваційного розвитку у стійкості підприємства. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 8. С. 22-25.

50. Юферева А. С. Средства массовой информации как институт политической коммуникации в условиях

интернета. *Вестник Волжского университета им. ВН Татищева*. 2017. №2 (3).

51. Ядов В. А. Социология Ядова: методологический разговор. [Избранные труды В.А. Ядова] / ФНИСЦ РАН; ред.-сост., авторы предисл.: Е.Н. Данилова, Л.А. Козлова, П.М. Козырева, О.А. Оберемко. Москва: Новый хронограф, 2018. URL: <https://bit.ly/2WgHpCh>

52. Яковенко С.І., Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: вид: Паливода А. В., 2011. 252 с.

53. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URI: <http://hdl.handle.net/11213/7668>

54. Davis R. A. A cognitive behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*. 2001.V. 17. №2. P. 187-195.

55. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Europe Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studie European Union, 2012. 92 p.

56. Hamburger Y. A., Ben Artzi E. The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers in Human Behaviour*. 2000. V. 16. P. 441-449. (Гамбургер Ю.А., Бен Арцзи Е. Information Literacy Competency Standards for Higher Education URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>.

57. Key EU. Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005.

58. Markauskaite L., Goodwin N., Reid D., Reimann P. Modelling and Evaluating ICT Coerces for Pre-service Teachers: What Works and How it Works? Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers. Ed.by V.Dagiene, R.Mittermeir: ISSEP. Vilnius. 2006. P. 242-254.

REFERENCES

1. Balovsyak N. V. (2004). Informatsiyna kompetentnist fakhivtsya. *Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity*. 5, 21-28 [In Ukrainian].

2. Bell D. (1996). Prykhid postindustrialnoho suspilstva // *Suchasna zarubizhna sotsialna filosofiya. Khrestomatiya / Uporyad. V. Lyakh*. Kyiv, 194-250 [In Ukrainian].

3. Bepalov P. V. (2003). Kompyuternaya kompetentnost pedahoha v kontekste lychnostno-oryentirovannoho obuchenyya. *Pedahohyka*. 4, 45-50 [In Russian].

4. Bolbot T. Y. (2005). Psykhichni ta povedinkovi rozlady v osib molodoho viku z kompyuternoyu zalezhnistyu (klinika, korektsiya ta profilaktyka): avtoref. dys. na zdobuttya naukovooho stupenya kandydata medychnykh nauk. Kyiv. 36 s. [In Ukrainian].

5. Vakulenko O. V. (2005). Zasoby masovoyi informatsiyi yak osoblyvyvy chynnyk vplyvu na formuvannya sposobu zhyttya osobystosti. *Sotsialnyy pratsivnyk*, 6, 14-18 [In Ukrainian].

6. Voyskunskey A. E. Aktualnye problemy zavysymosti ot Ynterneta. URL: <https://bit.ly/2B1i328> [In Russian].

7. Hendyna N. Y., Kolkova N. Y., Skypor N. L. (1999). Informatsyonnaya kultura lychnosti: dyahnostyka, tekhnolohyya formirovaniya: uchebno-metodycheskoe

- posobye. Kemerovo : KemHAKY. CH. 1. 146 s. [In Russian].
8. Hordeeva A. V. (2002). Psikhologicheskyye osobennosti personyfykatsyy kompyutera v razlychnykh katehoriy polzovateley. Vestnyk Kharkovskogo unyversyteta. Kharkov. №550, ch.1, 58-60. (Ser. Psikhologhiya) [In Russian].
9. Hudkova N. M. Modulne navchannya u vykladanni inozemnoyi movy yak odyn z innovatsiynykh komponentiv navchalnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi. Rezhym dostupu: <https://bit.ly/2CKByfw> [In Ukrainian].
10. Dorozhkyn, E. M., Zeer, E. F., & Shevchenko, V. YA. (2017). Nauchno-obrazovatel'naya panorama modernyzatsyy podgotovky pedahohov nepreryvnoho professionalnogo obrazovannya. *Obrazovanye y nauka*, 19(1). [In Russian].
11. Evladova E. B., Lohynova L.H., Mykhaylova N.N. (2004). Dopolnytelnoe obrazovanye detey: uchebnyk dlya stud. VUZov, ped. uchylshch y kolledzhey. Moskva: Vlados. 349 s. [In Russian].
12. Zazykyn V. H., Derkach A. A. (2003). Akmeologhiya. Moskva. S. 104 [In Russian].
13. Zyeyer O. (2007). Psikhologhiya profesiynoho rozvytku: navch. pos. dlya studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. Moskva: Akademiya. 240 s. [In Ukrainian].
14. Zyazyun I. A. (1999). Suchasna osvita v konteksti humanistychnoyi filosofiyi. Dialoh kultur. Ukrayina u novomu konteksti: filosofiya osvity. Lviv. S. 5-12 [In Ukrainian].
15. Kandybovych L.A., Dyachenko M.Y. (1976). Psikhologicheskyye problemy hotovnosti k deyatel'nosti. Minsk. 176 s. [In Russian].
16. Kastels M. (2000). Informatsyonnaya Epokha. Ekonomyka, obshchestvo y kultura / Per. s anhl. Moskva: HU VSHE. 608 s. [In Ukrainian].
17. Kysla I. H. (2008). Pidkhody do formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti vchytelya zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. *Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti*, 2, 110-113 [In Ukrainian].
18. Kolyadenko V. (2004). Ponyattya "informatsiynne suspilstvo" u klasychnykh i suchasnykh kontseptsiyakh. URL: <https://bit.ly/2JAI6U7> [In Ukrainian].
19. Kuzmyna N. V. (1985). Sposobnosti, odarennost, talant uchytelya. Lenynhrad. 32 s. [In Russian].
20. Layon Devid. Informatsiynne suspilstvo: problemy ta ilyuziyi. Informatsiya, ideologhiya ta utopiya. URL: <https://bit.ly/2CNqHBD> [In Ukrainian].
21. Makarova, N. H. (2013). Tsennosty sovremennoy molodezhy: psikhologicheskyy aspekt. *Systema tsennostey sovremennoho obshchestva*, (28), 117-120 [In Russian].
22. Maksymenko S. D. (2016). Ponyattya osobystosti u psikhologhiyi. *Psikhologhiya i osobystist*, 1, 11-17 [In Ukrainian].
23. Maksymenko Y.B. (2007). Komputerna diagnostyka u psyhologii. *Psyhologhiya I suspilstvo*, 4, 56-72 [In Ukrainian].
24. Masuda E. (1997). Ynformatsyonnoe obshchestvo kak postyndustrialnoe obshchestvo. Moskva. [In Russian].
25. Matokhnyuk L. O. (2018). Indicators and level of personal information competency. *Virtus: Scientific Journal/ Editor-in-Chief M.A. Zhurba – November*, 28, 85-89 [In English].
26. Makhlyup F. (1966). Proyzvodstvo y rasprostraneny znanyy v SHA. M.: Prohress. 462 s. [In Russian].
27. Makhmuryan K.S. (2005). Metody formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchytelya inozemnoyi movy. Monohrafiya. Moskva: Arkty. 156 s. [In Ukrainian].
28. Myrolyubov A. (2002). Istoriya vitchyznyanykh metodiv navchannya inozemnykh mov. Moskva : Kroky; Infra-M. [In Russian].
29. Nechayeva N.A. (2018). Zahalni zhyttyevi pozytsiyi molodi: yikh rol u simeynykh ta hendernykh uyavlennyakh. *Peterburzka sotsiolohiya sohodni*, 9, 6-26 [In Ukrainian].
30. Novikova A. A. (2005). Intehratsiya navchannya mediahramotnosti v systemu osvity. *Zhurnalistyka 2004: Media u bahatopolyarnomu sviti*. Moskva: MDU, 338-339 [In Ukrainian].
31. Pavlyuk R.O. (2011). Virtualno-osvitnye inshomovne seredovyshe osvitnikh system suchasnoho informatsiynoho suspilstva: monohrafiya. Kyiv. 183 s. [In Ukrainian].
32. Perestoronina I.L. (2003). Osoblyvosti formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnoho vchytelya z vyvchennya druhoyi inozemnoyi movy. / *Naukovi doslidzhennya ta rosiyska osvita: ideyi ta tsinnosti 21 stolittya*. Pratsi 6-yi mizhdystsyplinarnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi aspirantiv ta zdobuvachiv. 3-4 kvitnya 2003 r. / Uklad. Fankina NV M. : APK i PRO, 177-181 [In Ukrainian].
33. Petukhova L.Y. (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya informatsiynykh kompetentnostey maybutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv: dys. ... doktor ped. Nauk: 13.00.04 / Khersonskyy derzhavnyy universytet. Kherson. 564 s. [In Ukrainian].
34. Plokhyykh V.V. (2011). Psikhologhiya chasovoyi rehulyatsiyi diyalnosti lyudyny: monohrafiya. Donetsk: LONDON-XXI. 411 s. [In Russian].
35. Pometun O., Pyrozhenko L. V. (2006). Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya: naukovyy metod. posibnyk. Kyiv: A.S.K. [In Ukrainian].
36. Pro informatsiyu: Zakon Ukrayiny vid 01.01.2017, N 48, stattya 650 / Verkhovna Rada Ukrayiny. Kyiv. URL: <https://bit.ly/2sMlCon> [In Ukrainian].
37. Provorov A.S., Smolyaninova O.H. (2001). Intehratsiya navchalnykh prohram K-HU ta bazovoyi universytet-skoyi himnaziyi №1 "UNIVERS" // *Tezy Vserosiyskoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi "Aktualni problemy intehratsiyi serednoho ta vyshchoho rivniv rehionalnoyi systemy bezpererвної roboty osvita"*. Tambov, 42-43 [In Ukrainian].
38. Romenets V. A., Manokha I.P. (1998). Istoriya psikhologhiyi XX stolittya. Kyiv: Lybid. 992 s. [In Ukrainian].
39. Sannikova O.P. (2012). Konhrehentsiya yak nevid'yemna vlastyvist osobystosti psikholoha. *Problemy suchasnoyi psikhologhiyi: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologhiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny ta Derzhavnogo vyshchoho navchalnoho zakladu Zaporizkyy natsionalnyy universytet*, 2, 36-41 [In Ukrainian].
40. Skachek L.M., Pakrysh O.Y., Kudinov V.A., Smahlyuk V.M., Khakhanovskyy V.H. (2017). Informatsiyni tekhnolohiyi v naukovo-pedahohichniy diyalnosti, Tom 1, 80 [In Russian].
41. Solovova E.N., Boholepova S.V. (2017). Suchasni pidkhody do vyznachennya profesiynoyi kvalifikatsiyi vchytelya inozemnoyi movy. *Naukovo-metodychnyy zhurnal "Inozemni movy v shkoli"*. Zasnovyk Ministerstva osvity Rosiyskoyi Federatsiyi. Moskva. №4. S. 36-45 [In Ukrainian].
42. Sofronova V. A. (2013). Formyrovanye issledovatel'skoy kompetentnosti uchashchyykhsya starshykh klassov v uslovyakh profyl'nogo obuchenyya. *Nauka vchera, sehodnya, zavtra: sb. st. po mater. II mezhdunar. nauch.-prakt.*

konf. Novosybyrsk: SybAK, 112-116 [In Russian].

43. Spirin O. M. Informatsiyno-komunikatsiyni ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiyno-spetsializovanykh kompetentnostey vchytelya informatyky. URL: <https://bit.ly/2CNrbYn> [In Ukrainian].

44. Toffler, Elvin (2000). Tretya Khvylya / 3 anhl. per. A. Yevsa. K.: Vyd. dim Vsesvit. 480 s. [In Ukrainian].

45. Uebster F. (2004). Teorii informatsyonnoho obshchestva. M.: Aspekt-Press. 400 s. [In Russian].

46. Khayashi Y. (2008). Ezhehodnik / hl. red. E. V. Molodyakova. – M.: Ayro – KHKHI, 312 s. [In Russian].

47. Furman A.V. (2016) Ideya I zmist profesiynoho metodologuvannya. Ternopil: Ekomomichna Dumka. 378 s. [In Ukrainian].

48. Khutorskoy A. V. (2003). Klyuchevye kompetensyy kak komponent lychnostno-oryentirovannoy paradymy obrazovaniya. Narodnoe obrazovaniye, 2, 58–64 [In Russian].

49. Shafranova V. (2018). Rol innovatsiynoho rozvytku u stiykosti pidpryyemstva. Investytsiyi: praktyka ta dosvid, 8, 22-25 [In Ukrainian].

50. Yufereva A. S. (2017). Sredstva massovoy ynformatsyy kak ynstytut polytycheskoy kommunykatsyy v uslovyakh ynterneta. Vestnyk Volzhskoho unyversyteta ym. VN Tatyshcheva, 2(3) [In Russian].

51. Yadova V. A. (2018). Sotsyolohyya Yadova: metodolohycheskyy raz:hovor. [Izbrannyye trudy V.A. Yadova] / FNYSTS RAN; Red.-sost., avtory predysl.: E.N. Danylova, L.A. Kozlova, P.M. Kozyreva, O.A. Oberemko. M.: Novyy khronohraf. URL: <https://bit.ly/2WgHpCh> [In Russian].

52. Yakovenko S.I., Moroz L.I. (2011). Profesiynopsykholohichnyy treninh: pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl. K. : vyd: Palyvoda A. V. 252 s. [In Ukrainian].

53. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. URI: <http://hdl.handle.net/11213/7668> [In English].

54. Davis, R. A. (2001). A cognitive behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior, V. 17, 2, 187–195 [In English].

55. Ferrari A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. – Europe Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studie European Union. 92 p. [In English].

56. Hamburger, Y. A., Ben Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. Computers in Human Behaviour. V. 16, 441–449. (Hamburger, Y.A., Ben Artszi, E. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>. [In English].

57. Key E.U. (2005). Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005 [In English].

58. Markauskaite L., Goodwin N., Reid D., Reimann P. (2006). Modelling and Evaluating ICT Coerces for Pre-service Teachers: What Works and How it Works? // Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers / Ed.by V.Dagiene, R.Mittermeir: ISSEP. Vilnius. pp. 242-254 [In English].

АНОТАЦІЯ

Максименко Юрій Борисович, Матохнюк Людмила Олександрівна.

Концептуальна модель інформаційної компетентності особистості.

У статті інформаційна компетентність визначається як спрямованість особистості на забезпечення ефективності життєдіяльності в інформаційному суспільстві, яка являє собою інтегральну рису-якість як цілісну динамічну систему особистісних здатностей, котрі дозволяють свідомо і творчо проектувати та здійснювати свою професійну діяльність. Відштовхуючись від ідеї компонентного складу інформаційної компетентності обґрунтовано дев'ятнадцять біполярних показників інформаційної компетентності особистості. Встановлено, що їх типові характеристики відображають ступінь прояву окремих психоінформаційних компонентів у конкретної людини, що дозволяє визначити загальний рівень її інформаційної компетентності як особистості. Кластерний аналіз дав змогу згрупувати показники у компонентний склад зазначеної компетентності, який охоплює мотивацію, спрямованість дій, суб'єктивну, особистісну, групову та ділову види спрямованості, проектно-поведінковий, емоційно-вольовий компоненти, технічні здатності особистості, життєві цінності, комунікативність, професійно важливі якості, еко- та правову культуру. Відповідні компоненти об'єднано у блоки – мотиваційно-спонукальний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-ціннісний, змістовий, які тісно взаємопов'язані між собою і сукупно забезпечують виконання особистістю своїх функцій: мотиваційно-спрямувальної, когнітивно-сприймальної, комунікативної, нормативно-розвивальної, операційно-орієнтаційної. Доведено, що саме вони визначають траєкторію шляху становлення особи з урахуванням розвитку її рис-якостей, професійного самовизначення, мотиваційної сфери, плетива спонукань, усвідомлення суті життя. Аргументовано, що наявність рефлексії передбачає вміння аналізувати, усвідомлювати свої властивості, особистісні якості, пізнавати себе, корегувати свою поведінку та перебіг власного життя. Зважаючи на результати досліджень В. Роменця, П. М'ясоїда, А.В. Фурмана, рефлексія розглядається як явище післядії, у якій виражається сутність діяння. Здатність людини до рефлексії поєднує особливості поведінки та її уміння керувати своїми вчинками, а у міжособистісних стосунках підтримує моральність соціальної діяльності. Використанням системно-структурного підходу, що враховує складність цілісної особистості як сукупності взаємозалежних підструктур (установки, ставлення, ціннісні орієнтації, комунікативні властивості тощо), запропонована авторська структурно-функціональна модель інформаційної компетентності особистості, що має евристичний пояснювальний та інтерпретаційний потенціал.

Ключові слова: інформаційне суспільство, особистість, компетентність, функції інформаційної компетентності, інформаційно компетентна особистість, інформаційно деформована особистість, рефлексія, структурно-функціональна модель.

ANNOTATION

Yurii Maksymenko, Liudmyla Matohniuk.

Conceptual model of personality's information competence.

Analysis of scientific literature, generalization of information about information competence of the individual gives grounds to define it as the orientation of the individual to ensure the effectiveness of life in the information society, which is an integral quality of personality, holistic, dynamic system of personal abilities that allow consciously and creatively define and carry out. Based on the analysis of the scientific literature, expert data and taking into account the idea of the component composition of information competence (N. Balovsyak, A. Khutorsky, I. Kislak, R. Pavlyuk, etc.), nineteen bipolar indicators of information competence of the individual are determined. It is established that the set of their typical characteristics reflect the level of manifestation of components in a particular person, which allows to determine the general level of information competence of the individual. Cluster analysis allowed to group indicators into the component composition of information competence of the individual, which includes motivation, direction of action, subjective, personal, group and business orientation, project-behavioral, emotional-volitional components, personality abilities, life values, communication, professionally important qualities, eco- and legal culture. Relevant components are grouped into blocks: motivational-motivational, cognitive-activity, personal-value, meaningful. These components are closely interconnected and together ensure that the individual performs its functions: motivational and directional; cognitive-perceptual; commu-

nicative; regulatory and developmental; operational orientation. They determine the trajectory of the path of formation of personality, taking into account the development of its qualities, professional self-determination, motivational sphere, motivations, awareness of the essence of life and so on. It is established that the presence of reflection presupposes the ability to analyze, realize one's qualities, personal qualities, know oneself, correct one's behavior and way of life (M. Dyachenko, L. Kandybovych, etc.). Given the results of the study of V. Romenets and A. Furman, we believe that reflection is a phenomenon of aftereffect, which expresses the essence of the action. A person's ability to reflect combines the characteristics of behavior and his ability to control their actions, and in interpersonal relationships supports the morality of behavior. Using a system-structural approach that takes into account the complexity of the whole personality as a set of interdependent substructures (S. Maksymenko and others), personality attitudes, attitudes, value orientations, communicative properties (O. Vakulenko, etc.), a structural-functional model is proposed information competence of the individual.

Key words: *personality, competence, functions of information competence, information-competent personality, information-deformed personality, reflection, structural-functional model.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Полунін О.В.,
д. психол. н., проф. Шандрук С.К.**

**Надійшла до редакції 21.08.2020.
Підписана до друку 29.09.2020.**

Бібліографічний опис для цитування:

Максименко Ю.Б., Матохнюк Л.О. Концептуальна модель інформаційної компетентності особистості. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 82-103. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.082>

Szymon WRÓBEL

**MELANCHOLY
EITHER CHILDREN OF POLISH SATURN**

ШИМОН ВРУБЕЛЬ

МЕЛАНХОЛІЯ, АБО ДІТИ ПОЛЬСЬКОГО САТУРНАDOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.104>

УДК: 159.974

HISTORY AND HISTORIES

It was in the famous essay *On the Concept of History* where Walter Benjamin rendered „empathizing” – a process of empathy – an invalid method of historical materialism. Its origin is *acedia*, „the indolence of the heart”, which, in failing to grasp and hold the genuine historical image that flares up briefly at the very moment of its obliteration, takes for its image what is given, that is, what has survived (Benjamin, 2005). Benjamin asks a simple question: with whom the adherents of historicism actually empathize as they reconstruct the facts? The answer is scandalous for historians as it passes irrevocable judgment: it is with the victors and victors only. In the history of madness the „victor” is „medicine” with its complex diagnostics, while the „victim” is the madman himself with his naked and simple life.

Benjamin, persistently discontented, adds: „There is no document of culture which is not at the same time a document of barbarism. [...] The historical materialist therefore dissociates himself from this process of transmission as far as possible. He regards it as his task to brush history against the grain.” (Benjamin, 2005, p. 392). It is, therefore, compelling a task to address the question whether *The History of Polish Madness*, intimidating and highly commendable in many regards, indeed brushes history against the grain (Marcinów

2018). Conformist reading is like hand-sanding along the grain, merely producing a smooth finish, a gesture cancelling time, an open signal to the world that nothing has happened. Reading against the grain, however, is akin to raising the alarm. It would do justice to madness to know whether Mira Marcinów, in writing the history of nineteenth-century reverie in Poland, empathizes with the Polish madness, and if that were so, with whom does the author empathize? One should likewise wish to know, whether there is one concept or one affect in grasping the enormity of Polish madness? Is there at our disposal a fixed concept of melancholy?

In my remarks about the book *The History of Polish Madness* I am trying to elucidate the Polish thread. What I am asking about is the specificity of Polish madness. If madness is always constructed and fabricated, if madness is „transactional reality” or „temporary mental illness”, then, what is the specifics of the fabrication of Polish madness, the Polish transactional reality? Why the path of Polish madness begins from and is paved by melancholy, „gloominess”, „stuffiness”, „Polish hyper-spirituality”? Why is Polish reality „gloomy” and not „cheerful”, for example? Does the Polish discourse on this „gloominess” bring something new to the global discourse? What kind of gallery or archive of cases of „reverie people” does the author present us with? What is it that they are mulling over so much? Are these men or

women? Do we know anything about their sorrows and personal stories? How does the author want to convince us that the characters present therein are real? What does the nineteenth century constitute for the author? It would well seem it is a kind of „optics” rather than a classic „epoch”.

The author repeatedly remarks that she is not a historian. Who then is Mira Marcinów in this book – an archaeologist, a genealogist, or, perhaps, a therapist? Is the history of melancholia in Poland a history of social emotiveness or rather a pious history of the idea of disease? Let me ask again: why does the author begin with melancholia instead of psychosis or hysteria – which the author heralds to be dealt with in the future – or even not stupidity, understood as the absence of reason, which the author makes no reference to and probably does not even recognize?

Friedrich Nietzsche claimed that history belongs to the living person in three respects. It belongs to him as an active and striving person; it belongs to him as a person who preserves and admires; it belongs to him as a suffering person in need of emancipation. This trinity of relationships corresponds to a trinity of methods for history, to the extent that one may make the distinctions, a monumental method, an antiquarian method, and a critical method (Nietzsche, 1878/1995). In this context, we must ask the question what kind of history is the Mira Marcinów’s history of Polish madness?

The task I set before myself in this text is therefore two-fold. I am reading Mira Marcinów’s book upon recognition of its importance in two ongoing debates; that on the subject of madness and its conditions, and that on Poland and its character, i.e. the specificity of Polish melancholy. Here, I am not merely inspecting the work of the author. In my reading, apart from reconstructive motives and the sole desire to read, I dare to feed my speculative will, the will to reflect upon the status of melancholy in culture and its unique position. In this endeavour, I attempt to recognize the structure of the melancholic subject and its problematics. Above all, however, I wonder whether – by any chance – the melancholic indeed has no doubts about his life. A fairly justified hypothesis would be that the melancholic sees himself as a dead rather than a living body.

THREE SETS: AUTHOR’S VOICE, MAD IMAGES AND LEARNED WORDS

At first glance, the book consists of three separate parts – the author’s lecture on the Polish ship of fools, an anthology of native psychological and medical magazines, and a fairly eclectic album of photos and engravings on the theme of madness. We have, then, the author’s own text, the original texts of Polish psychiatrists of the nineteenth century, and images scattered in time, from the famous photography of Foucault and Sartre demonstrating on the streets of Paris in 1972 and the photographs of anti-psychiatric demonstrations, through advertisements of various drugs, to Wojciech Weiss’ painting *The Melancholic and The Consumptive*, and a cadre from the 2017 movie *Pieniądze albo życie... zaczyna się jutro* („Money or Life ... Begins Tomorrow”) directed by Dziadkiewicz and Śmiałek. It begs the question what connects the words of Mira Marcinów, dusty words of doctors and those eclectic images of madness, more often than not – of non-Polish origin? Well, all three elements find a common denominator in one research purpose: to account for the birth of the Polish psychological thought and to depict the birth of Polish melancholy. Perhaps Polish madness can only be framed and described from the outside, with non-Polish reason. This should not be ruled out as a hypothesis.

The problem, however, is that there is no such moment of „birth”. There is no such moment to account for the birth of madness. Foucault and Derrida had already discussed this in the context of the *History of Madness in the Classical Age* (Foucault, 1965; Derrida, 1978; Foucault, 1997). Similarly, let us not make mistake, there is no and will be no moment to account for the birth of hysteria and psychosis – two other grand themes announced as the following volumes of Mira Marcinów’s writing. According to Georges Didi-Huberman what is at our disposal is a moment when hysteria was photographed in a Paris hospital in Salpêtrière, which marks the beginning of the iconography of hysteria (Didi-Huberman, 2003). Hysteria, however, always remains in images and in the service of images. Melancholy always remains in allegory and in the service of allegory. Melancholic dies because it is the only way to get

a place in an allegory. The life of a melancholic turns out to be a life for a corpse, the body dies to become a corpse.

It can be argued that the above a manner of writing renders a certain judgment about what melancholy is and what is its axial symptom. Placing the melancholic in the frame without life, I suggest that melancholy is unable to live, or, that it lacks the will to live. Lack of the will to live ensues, above all, the inability to love and making affective investment in the objects of the surrounding world. In fact, Freud – already in his famous *Mourning and Melancholia* – warned us that melancholy is a „wavering concept”, especially in descriptive psychiatry, because it occurs in various clinical constellations, the reduction of which to the common denominator never seems certain. The same Freud, in the same text, however, decides in favour of such a concept of melancholy in which the key symptom is the loss of ability to find a new object of love (Freud. 1917, pp. 237-258). The melancholic becomes dead in life. He is not so much in doubt as to whether he is dead or alive, but, rather, holds a simple conviction that he is dead.

Freud in the cited text also adds that, for the melancholic, what becomes poor and empty is not so much the world as it is the Self. The subject of melancholy appears to be empty, a shell of an egg devoid of life. The author of *Mourning and Melancholia* adds, saving no one and writing from the level of his clinical realism, that by subjecting itself to increased and ruthless self-criticism, the melancholic may actually be close to self-knowledge. In doing so – Freud posits, the melancholic nears learning the truth about humanity. Hamlet is for Freud a paradigmatic figure of the melancholic who, having lost the object of love, experiences the simultaneous destruction of his Self. Melancholic in the clinic is the result of consistent criticism. It is this criticism of the world and of himself which deprives him of the will to be in the world and to be himself, and therefore condemns the melancholic subject to clinical existence. We should therefore not refrain from asking an awkward question: why does one need to develop illness to reach the truth about oneself?

Well, the simplest answer to these questions would be a sober one and harsh: one has to develop illness because the subject of health is not the sub-

ject of the truth on his own subject. The subject of health is not a subject of truth on itself. The subject of health is not a subject of truth due to the necessity to maintain itself in a state of health forcing it to constantly produce „good” and „untrue” fantasies about itself. These fantasies are idealizations. The will of life is the will to deceive oneself. Charitable fantasies support „well-being” and life itself. These „good fantasies” have left the melancholic. His body, having these pro-health fantasies left, becomes empty, i.e. the melancholic becomes an empty tomb of its Self.

ORIGIN AND BEGINNINGS

For Nietzsche and Foucault, the image of the source is a false image. The origin is a multitude of disturbances and uncertain entries. The premise of genealogy is not to search for the origin (*Ursprung*), but to either study the genesis or the emergence of the event (*Entstehung*) or its decent (*Herkunft*). Genealogy does not pretend to go back in time to restore an unbroken continuity that operates beyond the dispersion of forgotten things. Its duty is not to demonstrate that the past actively exists in the present, that it continues secretly to animate the present, having imposed a predetermined form on all its vicissitudes. The search for descent is not the erecting of foundations: on the contrary, it disturbs what was previously considered immobile; it fragments what was thought unified; it shows the heterogeneity of what was imagined consistent with itself (Foucault, 1977).

Walter Benjamin in the *The Origin of German Tragic Drama* wrote: „Origin [*Ursprung*], although an entirely historical category, has, nevertheless, nothing to do with genesis [*Entstehung*]. The term origin is not intended to describe the process by which the existent came into being, but rather to describe that which emerges from the process of becoming and disappearance. Origin is an eddy in the stream of becoming, and in its current it swallows the material involved in the process of genesis. That which is original is never revealed in the naked and manifest existence of the factual; its rhythm is apparent only to a dual insight. On the one hand it needs to be recognized as a process of restoration and reestablishment, but, on the other hand, and precisely because of

this, as something imperfect and incomplete. There takes place in every original phenomenon a determination of the form in which an idea will constantly confront the historical world, until it is revealed fulfilled, in the totality of its history. Origin is not, therefore, discovered by the examination of actual findings, but it is related to their history and their subsequent development” (Benjamin, 1977, p. 46). The category of origin is neither historical nor it is logical; origin is not isolated from the background constituted by statements of facts, but it concerns pre- and post-history. The origin is therefore in a swirl. The origin is a plurality of processes of becoming. Does Mira Marcinów’s book deal with such a swirl and such a plurality of processes to becoming „melancholy”?

The author seemingly follows medical discourse within the bounds of the clinic: diagnosis, nosology and therapy. Of course, the medical discourse must always address what it is dealing with, where does it come from, and how to bring an end to it. That is why *The History of Polish Madness* presents us with extensive diagnostics spanning the nineteenth century; the insane is obsessively brooding over his littleness (Raps), falls ill to „sympathetic nerve disease, the cause of his tormented melancholy writings” (Łowicki, pp. 85-96), or has insanity brought upon him due to multiple reasons (Ostafin), or yet, insanity may be unpredictable as in a case when a man accuses his wife of betrayal or refuses to recognize his paternity. Similarly, the therapies of melancholics follow in that many directions as many there are the diagnoses – one needs to travel to other countries, one needs to return home, one needs to keep on writing so that his black bile gets absorbed by ink, one needs to undergo electroconvulsive shock therapy, occasionally cold showers are necessary, occasionally a conversation, or loneliness is necessary. Perhaps the breakthrough in this diagnostic fever is a book published in Kraków by Krzyżanowski Publishing House in 1900, by Mieczysław Nartowski entitled *Zaduma: Melancholia* („Brooding: Melancholia”) – the first Polish scientific monograph devoted entirely to melancholia.

We have to remember that the author draws inspiration from the work of both a philosopher of science – Ian Hacking, in particular from his famous book *Mad Travelers: Reflections on the*

Reality of Transient Mental Illness (Hacking, 1998), an archaeologist and genealogist of knowledge – Michel Foucault, albeit not so much from the *History of Madness in the Classical Age* (Foucault, 1961) or *Mental Illness and Psychology* (Foucault, 1954/1976), but his lectures on life and norms, i.e. *The Birth of Biopolitics* (2004). Finally, we come across more than a mention - authentic use – of the work of Arthur Oncken Lovejoy *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea* (Lovejoy, 1939). We have here, therefore, a blend of many attempts to create the history of concepts, the history of ideas, the history of thought, intellectual history, cultural history, in a word: a multiple „history of multiplicity”.

SPEECH OF MELANCHOLY AND SPEECH ABOUT MELANCHOLY

For the author, however, the stake is neither politics without concepts nor an idea without politics. Mira Marcinów’s book is a book about the birth of the „language of madness”. Language is probably the most fascinating element of this huge encyclopaedia. Everything begins with mythology and literature, which had a monopoly on madness and the words for madness long before medicine. The author reminds us that in the mythology of the Slavs, „going mad” had its equivalent in the Polish word „owileć” – getting possessed by „vila” – a woodland fairy or nymph the name of which was derived from Indo-European root meaning „divinity” but also „rave”, „wild”, or „rage”. It was in Juliusz Słowacki’s *Kordian: First Part of a Trilogy: The Coronation Plot* (1834) where Doctor invites our protagonist to go overtly mad: „Just think of ways to stop yourself from thinking. Go mad and be a saint in Istanbul” (Słowacki, 1834/2010). Notably, this dervish motif associates madness with a holy madness. The main characters of Mira Marcinów’s book – pioneers of Polish medicine and psychiatry of the nineteenth century, are all looking for a language of madness. Where do they find it? This is not a projective search, it is not coming up with new concepts or a new medical dictionary, it is not even re-thinking concepts or their new casting, but rather borrowing and annexing words and concepts found in colloquial language.

Colloquial expressions for madness come in aplenty. Melancholia is, therefore, man-fever (Pol. „chłopotur”), demon-mania (Pol. „demonomania”), daftness (Pol. „durnica”), gloominess (Pol. „posepnica”), „dissimulation of specters”, „despondency of the spirit”, „loathing for life”. Ludwik Perzyna calls melancholia a feverish-sadness (Pol. „smutnodur”), Stanisław Chomętowski refers to it as melancholic craze (Pol. „szał melancholijny”), Leon Blumenstok calls it a paroxysm of trepidation (Pol. „napad trwogi”), and Kazimierz Kralczyński describes it as a rush of pensiveness (Pol. „napad zadumy”). The key and seemingly important for the author concept of „gloominess” was introduced into Polish language by Bartłomiej Frydrych, in a direct translation of the French notion of *lypémanie*. What follows this standardized colloquial side of the language is the work of Klemens Malaszewski *Analysis of another corpse (Rozbiór innego trupa, 1846)*, introduction of Stanisław Chomętowski’s concept *melancholia cataleptica*, Karl Ludwik’s „depression of will”, and Antoni Hieronim Munkiewicz’s „language of a morose”, to end with a reference to Alexander Niewiarowski’s *Manuscript of my cousin, a madman (Rękopis mego kuzyna wariata, 1853)*. The struggle for language is not only the struggle for a diagnosis, a dictionary that would allow both patients and doctors to describe the phenomenon of melancholia, it is above all the struggle for tools or for machine tooling of the Polish way of fabricating madness. Words are never innocent. Words are used for blaming and are themselves the cause of many blames. The battle of discourses does not take place at the patient’s bed, nor even at the hospital, but in the court where averment of a madman confronts that of forensic medic.

The privileged position that the language of law holds results from two negations. The „patient’s bed” is itself an integral territory of melancholy, the place from which the disease has emerged, whereas the hospital is an artificial place in which melancholy may lose both its sovereign language and its face. The courtroom and the spectacle of generating a court judgment give the impression of a neutral place, in which the „language of melancholy” and „language about melancholy” can confront each other. However, such confrontation does not entail their unification, let alone

reconciliation or mutual recognition. The language of law formulates verdicts, not diagnoses nor confessions. Madness in the book of Marcin Marcinów stands before the law and situates itself in the face of the language of law.

The question, however, is whether even a plethora of words describing madness can ever make up for something more, whether it helps to disclose the assembly line of Polish madness. Should it be otherwise, these obsolete words are at best simply inert, suspended, or disordered. If the battle for Polish madness is a battle of words and for words, then one should ask the author how the Polish madness is produced and fabricated. How does the author perceive this „assembly line” of Polish madness or does the author even consider it at all? What, indeed, is the factory for producing Polish madness? It would seem that the author recognizes a certain „reality of madness”, which becomes the subject of her description, like any other „object” in the world. There are, however, certain limits of constructivism in this book, which from the outset, falsely, admits to constructivism. For Mira Marcinów madness and its meaning are not so much described or fabricated here, as they are negotiated. However, if negotiated, then between whom? What are the rules for negotiating Polish madness? Is Polish madness negotiated at the Polish psychiatric „round table”?

The simplest of answers would be that a round table connects doctors and melancholics. The author operates on two sets – that of great Polish nineteenth-century clinicians-writers and that of melancholics-madmen who either on the stage of the hospital or in the intimate scene of their home recreate the drama of Polish madness. One should compare these two sets, describing them in detail and considering what are the conditions for these two sets to meet, if they meet at all. Who is here talking to whom? What language does a madman speak, and what language does the doctor use? Does the doctor speak the language of a madman? Or is it that the madman speaks the language of the doctor? Who is being quoted here? Or maybe both are using some „third party language”, for example, language remaining in the service of literature or religion?

I therefore return to my intuition telling me that we do not have a uniform concept of melancholia.

The word „melancholia” deludes us only with its single number. While the author seems to be aware of it, does she use this knowledge? For me, it is not a reliable hypothesis to assume that in this work Mira Marcinów fulfils herself as a historian of ideas, an archaeologist of concepts or a genealogist of knowledge – knowledge whispered before „institutional knowledge”. Bartłomiej Frydrych, whom the author seems to revere, says that the way to recognise a patient is in „their thoughts and feelings are always exaggerated and confused, the simplest situations are considered very important and the conclusions drawn from these are the saddest. They are afraid of the faintest rustling, and they are disturbed by complete silence”. To know madness of the patient is to learn about the exaggeration in thinking and feeling, in speaking and acting. Madness is an exaggeration. Madness is often also a façade. The façade of what? It is the facade for the lack of authentic thoughts, or, sometimes, any thoughts at all.

SATURN CONSTELLATION: EROTICISM, PHANTASM, POETRY

Melancholy has traditionally been associated with Saturn, the god of time. The erotic component of melancholy is thus a kind of original loss. The inaccessible or forbidden object becomes integrated in the subject via an introjection of the libido. The melancholic thus “keeps his or her own desire fixed on the inaccessible” (Agamben 1993, p. 14). Giorgio Agamben calls this motif “erotic constellation of melancholy”. The constellation demonstrates how the love object is neither appropriated nor lost, but both possessed and lost at the same time, since “melancholy appears essentially as an erotic process engaged in an ambiguous commerce with phantasms” (1993, p. 24). The lessons of melancholy are thus that ‘only what is ungraspable can truly be grasped and that love itself is a form of “melancholic diligence” (Pettman 2006).

According to Freud, the dynamic mechanism of melancholy borrows its essential characteristics in part from mourning and in part from narcissistic regression (Freud, 1917). As when, in mourning, the libido reacts to proof of the fact that the loved one has ceased to exist, fixating itself on every

memory and object formerly linked to the loved object, so melancholy is also a reaction to the loss of a loved object; however, contrary to what might be expected, such loss is not followed by a transfer of libido to another object, but rather by its withdrawal into the ego, narcissistically identified with the lost object.

Nevertheless, with respect to the genetic process of mourning, melancholia presents a relationship to its origin that is especially difficult to explain. Freud does not conceal his embarrassment before the undeniable proof that, although mourning follows a loss that has really occurred, in melancholia not only is it unclear what object has been lost, it is uncertain that one can speak of a loss at all. According to Agamben covering its object with the funereal trappings of mourning, melancholy confers upon it the phantasmagorical reality of what is lost; but insofar as such mourning is for an unobtainable object, the strategy of melancholy opens a space for the existence of the unreal and marks out a scene in which the ego may enter into relation with it and attempt an appropriation such as no other possession could rival and no loss possibly threaten.

The imaginary loss that so obsessively occupies the melancholic tendency has no real object because its funereal strategy is directed to the impossible capture of the phantasm. The lost object is but the appearance that desire creates for its own courting of the phantasm, and the introjection of libido is only one of the facets of a process in which what is real loses its reality so that what is unreal may become real. If the external world is in fact narcissistically denied to the melancholic as an object of love, the phantasm yet receives from this negation a reality principle and emerges from the mute interior crypt in order to enter into a new and fundamental dimension. No longer a phantasm and not yet a sign, the unreal object of melancholy introjection opens a space that is neither the hallucinated oneiric scene of the phantasms nor the indifferent world of natural objects.

“The object of love is in fact a phantasm”, writes Agamben, “but this phantasm is a spirit, inserted, as such, in a pneumatic circle in which the limits separating internal and external, corporeal and incorporeal, desire and its object, are abolished” (Agamben 1993, p. 108). In *Stanzas*

Agamben extends such a notion to medieval interpretations of intelligence, especially refracted through Aristotle, in which this faculty is perceived as “something unique and supra-individual”. We moderns, perhaps because of our habit of stressing the rational and abstract aspect of the cognitive processes, have long ceased to be amazed by the mysterious power of the internal imagination that animates dreams, memory, sensation, language and intellect at the same time. It not easy for us to understand the obsessive and almost reverential attention that medieval psychology devoted to the phantasmagorical constellation of Aristotle.

In the constellation the pneumatic link, uniting phantasm, word, and desire, opens a space in which the poetic sign appears as the sole enclosure offered to the fulfilment of love and erotic desire in their roles as the foundations and meaning of poetry, in a circulation of utopian topology. In this way the poetic word was presented as the site where the fracture between desire and its unattainable object is healed, and the mortal “heroic disease”, through which love assumes the saturnine mask of melancholic delirium, celebrates its rescue and ennoblement.

This constellation occupied a central position in the spiritual firmament of the Middle Ages. In this exegetical process, in which the Middle Ages concealed one of its most original and creative traditions, the phantasm is polarized and becomes the site of the soul’s most extreme experiences: the place where it may rise to the dazzling limit of the divine or plunge into the vertiginous abyss of evil and perdition. This explains why no epoch has been, at the same time, both so idolatrous and so idoloclastic as the Middle Ages, both the “spiritual mediator” between reason and sense and the “vain imaginations” that seduce the soul into the error. This constellation is responsible for the birth of the child of Polish Saturn. This constellation gives birth to Polish love for poetry. The inclusion of the phantasm and desire in language is the essential condition in order that poetry can be conceived as “joy of love” or “love’s joy”.

POLAND: A PLACE, LANGUAGE, NATION

The great problem of Mira Marcinów’s work is that there is no such thing as Polish madness.

All there is are plural Polish madneses. Plurality is necessary here. The real problem and the bane of this work is that there is also no such thing as Polish psychiatry. Władysław Biegański writes that if Polish medicine disappeared it would make no dent in the nineteenth century world medicine (Biegański, 1896). There is no Poland, hence there is no Polish medicine. All these learned people, mentioned by the author, assimilated medical science in German or French. The problem is the lack of language. Lack of language can be even more annoying than the lack of an image.

Mira Marcinów’s book is thus suspended between the vision of melancholia from *Saturn and Melancholy* by Raymond Klibansky, Erwin Panofsky and Fritz Sax, where the bust of all mourning is Albrecht Dürer’s 1514 engraving *Melancholia I*, and the twentieth century Peter Kramer’s attempt to reduce melancholia to depression, epitomizing the era of cosmetic psychopharmacology (Klibansky, Panofsky, Saxl, 1964). Somewhere between these two poles we find a Renaissance monograph about black bile – Marsilio Ficino’s *Three Books on Life* and Robert Burtons *The Anatomy of Melancholy*. It seems valid a question to ask who is the melancholic suspended between these two poles? What is the subject in this long run to „becoming melancholia”? Where does the melancholic come from? Does the melancholic come from Poland?

Melancholics come from a planet whose quality is sadness – Saturn. Saturn, on the one hand, named after the Roman god of agriculture, is a planet that is as heavy as the earthly vale, cold and dry, and produces only material people who are fit for farming. This quality indeed corresponds to Poland. On the other hand, Saturn, the highest of planets, produces highly spiritual beings who tend to shy away from the earthly life and whose fulfilment is in constant deepening of their spirituality. The latter quality, in turn, is in no way reminiscent of Poland. Setting Poland aside, we are allowed to conclusively determine the melancholic to be an extreme subject. Saturn itself is a planet of extremity. Melancholia is *extremitas*. Saturn is a demon of opposites, it brings upon the souls inertia and dullness, but also an immensity of intelligence and contemplation. The melancholic is associated with Kronos, Kronos who is

impotent and yet he spawns, it is an absolute monster sporting the highest intellect. Melancholia is a monstrosity spawning impotence.

Has melancholia ever had its glory days? Today, these are the days of glory for psychosis and depression, melancholia does not even begin to come close. Melancholy paradoxically found itself most comfortable in the Renaissance, not the Baroque. The Renaissance appears to the Baroque not as a non-religious, pagan epoch, but as a moment of secular freedom in the lives of believers. Medicine from Salerno, and in particular Constantine the African, provides a straightforward answer to the question: who is a melancholic? It is a dry and cold subject, jealous and dismal, greedy, possessive, unfaithful, shy, and with earthy complexion. Melancholy is insatiable in thinking, yet this thinking is submerged in finitude and curled up as a scroll. Melancholic inscribes the infinity of thinking into the finiteness and the closed space of secular cosmos.

Melancholic writes its words with black bile. The black bile that spills out from the spleen is poisoning. The melancholic is thus afflicted with *acedia*, or „*tszczyca*” – carefree indifference to life, sourness and blemish. Blemish, on the other hand, becomes a sublimation, it becomes another health and another life – albeit more ethereal. Melancholy is hyperesthesia, hypersensitivity, hyper-life, but it is also an infinite indifference towards the affairs of earthly life. Melancholy is also the inability to experience intensity and loss of affect, but it is also hyper-affectivity, hyper-reactiveness. Melancholy never ceases to amaze as a violent rejection of the boredom of life for another, more extreme life.

It brings us back to the problem of the language of madness. The language of madness is always the language of a generalized state of emergency. This language is subject to the antinomy of reification and over-determination. Reification of the language means that it is devoid of subjectivity. In melancholic speech it is the things which speak and things alone; it is a strictly objectified language that is supposed to fill the subject's apparent emptiness, after the annihilation of all objects of love, and after the annihilation of the Self. Likewise, its over-determination means that the meaning of each expression is determined by more than one

element, and in principle it is always in the transition between the breakdown of one object and the birth of a new one.

Anything, a person or a relationship can always mean the opposite. The language of melancholy is not a mere convention of expression, but it is the expression of termination of all convention, that is, denunciation of all authority. The language of melancholy becomes a rubble, for it has ceased to serve the purpose of communication and as a newborn „object” it ex-poses its dignity before the dignity of gods and kings. The language of the melancholic is rich in material. Perhaps the language has never been less winged, because the weight of metaphors makes it now impossible to fly or sail. This language finds its fulfilment merely in sound or language gestures. The split between a meaningful image of the concept and the stunning sound of a word forces the melancholic to look into the „language of things”. There, however, he finds only the evil infinity. Melancholy always exalts the art of sound over the depth of meaning. Speech of the melancholic is ultra-sensual and fragmented to the state of pure debris. The crumbling of speech is a funeral song, a lamentation of the melancholic. Freud writes that lamentations (*Klagen*) of melancholy are also accusations (*Anklagen*). The language of melancholy is being constantly shaken with the eruptions of its rebellious elements (Freud, 1917).

The question then is whether madness is lived within the language and the language itself is an abyss of chaos, or, on the contrary, language is the only barrier against madness and allows one to walk over the abyss. Martin Heidegger perfectly diagnoses this problem when he writes that in speaking we walk on a light suspension footbridge balancing over the abyss. Things reify and captivate mortals renouncing them. The naming God of the world is nothing but a fugue of tear. However, this tearing is a pain. The way language always speaks is «the ringing of silence,» and everyday speech is a forgotten and used poem. Madness (*Wahnsinn*) does not imply absurdity of thinking. „The word *Wahn* (delusion, error) belongs to the old German *wana* and means: ‘without’ (*ohne*). Madman thinks (*sinnt*), thinks like no other except him. At the same time, he remains deprived of the senses of others. Himself, he has a different sense.

Sinnan means originally: to travel, to go towards ..., to take direction; the Indo-Germanic root *sent* and *set* means ‘the way’” (Heidegger, 1982, p. 41). Melancholic thinks, and he does so either as an prematurely deceased subject or a never born subject.

NUMBER: THE FACE AND FACES OF MELANCHOLY

Although Mira Marcinów knows all this she is mysteriously silent about it. She writes in Polish about Poland, which – as a matter of fact – does even not exist. The poverty of Polish melancholy stands in stark contrast to the affluence of the German Baroque melancholy or the Italian melancholy of Dante’s times. It brings us back to Poland and the Polish language. What Mira Marcinów presents us with, in addition to the collection of Polish scholars and „Poland of psychiatrists”, a collection of male and female melancholic. In *The History of Polish Madness*, we find the cases of „people in their reveries” in Poland, something that the author calls a „melancholy syntax”.

Thus we find a collection of Polish female melancholics – Dorota S, Joanna O, and Kune-gunda J. who was diagnosed by Frydrych in 1845. This collection begins to grow to a level comparable to Freud’s and Breuer’s famous collection of hysterics from their study of hysteria (Breuer, Freud, 1895/1955). Mira Marcinów does not try to describe these cases in terms of *gender* or even feminism or psychoanalysis, although her account certainly introduced a feminine version of melancholy. Maciej Łowicki, serving here as the Polish anticipation of Julia Kristeva, describes two types of melancholy – thoraco-abdominal and solely abdominal (Kristeva, 1989). The same doctor is the first to write about „genitality of female melancholics” and testifies that „sub-abdominal melancholics” have „inclination to lust”. Mira Marcinów describes this series of female melancholics in terms of everyday misery of life. It is a great value of this work that it uses everyday language to describe everyday melancholy. Mira Marcinów not so much trivializes Polish melancholy, but rather reads it at the „zero level”, at the „level of the earth”, at the level of Polish soil, without succumbing to the illusion of depth.

There also follows a collection of male melancholics. Ignacy Mazurkiewicz is the most inte-

resting case in this collection – a mad criminal who is known for writing a letter to the priest about killing or hurting his father. It opens debate similar to the French debate around the famous text „I, Pierre Rivière, having slaughtered my mother, my sister, and my brother” (Foucault, 1975) with a foreword by Michel Foucault. Polish psychiatry and Polish judiciary, resorting to the intellect of Kazimierz Kralczyński, poses a question about the rationality of madness, that is, the question: why did Ignacy Mazurkiewicz kill his father? The murderer himself answers briefly and pragmatically – his father had problems with digestion, he was grim, obese, he had bad blood, and he did not allow anybody be happy. Polish madness is within reason, not from beyond reason. Poles are mad for reason, not against it.

What I truly miss in the book is more data on Polish melancholics. What I truly miss is an index or an album of Polish melancholics. I would like to know them closer, I would like to see their portraits and look into their faces, I would like to know about their age, their lives, their dreams, their work, their maturation, and their family histories. I would like to know when and due to what reasons they lost interest in life. I would like to make sure whether they all come from Saturn, this dry and cold planet. Finally, I would like ascertain whether Saturn is akin to Poland. Unfortunately, *The History of Polish Madness* does not provide all that as it falls victim to the lack of archaeological data, scarcity of the source material, and – at the same time – the syndrome of „archive fever”. Mira Marcinów presents us with an image of but one constellation, that of singular madness. I find not a glimpse of sun on this Polish soil in the black sky of melancholy.

In conclusion, the strength of Mira Marcinów’s book is that it poses disturbing questions rather than provides easy answers. First and foremost, in the course of reading this book it becomes apparent that it is not clear how to develop the epistemological history of melancholy – understood as a scientific idea seeking coherence and adequacy with the language of medicine, and political history of melancholy – understood as a symptom of a given cultural context, material or political, in this case regarding Poland. Science creates or assembles concepts, but it assembles them always in a specific place and time.

Secondly, we do not know how to distinguish the very language of melancholy, which is the language of the state of emergency, from the language of medicine, which is the language of description of a certain medical disorder. Medicine to a greater extent than we think refers to normality than to the problematic concept of health. Medicine, while managing human life, adopts a normative attitude, which does not amount to providing advice on how to live wisely, but allows to influence the whole of physical and moral relationships connecting the individual with the society.

Thirdly, it seems that the very concept of melancholy remains mobile and fluid. The proposed „erotic constellation of melancholy” suggests that the melancholic subject loses the ability to find new objects of love. This incapacity condemns it, at the same time, to open nihilism, which is not only the „nothingness of the will”, nor the ordinary „will of nothingness”, but above all the discovery of the nothingness of knowledge and the futility of the process of cognition. Inability to find objects worth love is at the same time an inability to find objects worth the effort of knowing. The reasons for melancholy, from this point of view, go beyond the trivial case of loss and include all resentments, rejections, failures, disappointments, including disappointments related to the process of cognition. Melancholy brings the subject to ruin. In this sense, melancholy would be the limit of all medical knowledge, declaring that in clinical cognition there is no mystery of „disorder”, that there is no secret of madness, and that there is nothingness of the very cognition of madness. Madness is the recognition of nothingness of the world.

REFERENCES

- Agamben, G. (1993). *Stanzas: Word and Phantasm in Western Culture*, trans. R. L. Martinez, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Benjamin, W. (1977). *The Origin of German Tragic Drama*, trans. J. Osborne, London: New Left Books.
- Benjamin, W. (2005). *On the Concept of History*, trans. Chris Turner, London: Verso.
- Biegański, W. (1896). *Medycyna i filozofia. Uwagi z powodu dzieła prof. H. Struvego, pt. „Wstęp krytyczny do filozofii”* [Medicine and Philosophy. Comments Due to the Work of prof. H. Struve, entitled „Critical Introduction to Philosophy”], [in:] „Medycyna”, r. 31, t. 24, nr. 31-33.
- Breuer, J., Freud, S., (1895/1955) *Studies on Hysteria*, trans. J. Strachey. [in:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Vol. II. Hogarth Press: London.
- Derrida, J. (1978). *Cogito and the History of Madness*, [in:] J. Derrida, *Writing and Difference*, trans. A. Bass. London & New York: Routledge.
- Didi-Huberman, G. (2003). *Invention of Hysteria. Charcot and the Photographic Iconography of the Salpêtrière*, trans. A. Hartz, London: The MIT Press.
- Foucault, M., *Nietzsche, Genealogy, History*, (1971), [in:] *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, (ed.) D. F. Bouchard, Ithaca: Cornell University Press, 1977.
- Foucault, M. (1965). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, trans. R. Howard. New York: Random House.
- Foucault, M. (1997). *Madness, the Absence of Work (d'œuvre)*, [in:] A. I. Davidson (ed.), *Foucault and his Interlocutors*. London and Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M. Ed., (1975). „I, Pierre Rivière, having slaughtered my mother, my sister, and my brother”. *A Case of Parricide in the 19th Century*, trans. F. Jellinek, New York: Pantheon Books.
- Foucault, M., (1954/1976) *Mental Illness and Psychology*, trans. by A. M. Sheridan-Smith, New York: Harper and Row.
- Freud, S. (1917). *Mourning and Melancholia*, trans. J. Strachey [in:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works*, London: Hogarth, pp. 237-258.
- Hacking Ian (1998) *Mad Travelers: Reflections on the Reality of Transient Mental Illness*. Charlottesville, Virginia: University of Virginia Press.
- Heidegger, M. (1982), *On the Way to Language*, trans. P.D. Hertz, J. Strambaugh. New York: Harper & Row.
- Klibansky, R., Panofsky, E., Saxl, F., (1964) *Saturn and Melancholy: Studies in the History of Natural Philosophy, Religion, and Art*, New York, Basic Books.
- Kristeva, J. (1989) *Black Sun: Depression and Melancholia*, trans. L. S. Roudiez, New York: Columbia University Press.
- Lovejoy Oncken A. (1936). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*, Harvard University Press. Reprinted by Harper & Row.
- Łowicki, M. (1846) *Melancholia [Melancholia]*, [in:] „Przegląd Naukowy”, r. V, t. XVII, nr 3, pp. 85-96.
- Marcinów, M. (2018) *Historia polskiego szaleństwa. Tom I. Słońce wśród czarnego nieba. Studium melancholii [The History of Polish Madness. V.1. The Study of Melancholy]*, Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Nietzsche, F. (1878/1995) *The Use and Abuse of History*, trans. R. T. Grey, [in:] Friedrich Nietzsche, *Unfashionable Observations*, Stanford University Press.
- Pettman D. (2006). *Love and Other Technologies. Retrofitting Eros for the Information Age*, New York Fordham University Press.
- Słowacki, J. (1834/2010). *Kordian*, trans. G. T. Kopolka, Chicago: Green Lantern Press.

АНОТАЦІЯ

*Врубель Шимон.***Меланхолія, або діти польського сатурна.**

Стаття має подвійне завдання, зважаючи на зміст книги Міри Марцінов, яка є важливою з двох дискусійних тем: божевілля та його умов і впливу на Польщу та на її соціетальну психіку, зокрема на специфіку польської меланхолії. Викладаються авторські міркування про статус меланхолії в культурі та її унікальне положення у суспільному житті. Ставиться питання: чи не сумнівається меланхолік у своєму житті? Досить виправданою гіпотезою було б те, що меланхолік бачить себе скоріше мертвим, а не живим тілом. Значущість цитованої книги полягає в тому, що вона ставить тривожні питання, а не дає легкі відповіді. Перш за все стає очевидним незрозуміле – як розвивати гносеологічну історію меланхолії, яку розуміють як наукову ідею, котра прагне до узгодженості та адекватності мові медицини, тоді як політичну історію меланхолії витлумачують як симптом соціокультурного контексту, в даному упредметненні стосовно Польщі. Наука в цьому випадку створює або відбирає концепції, хоча й систематизує їх завжди у певному місці та часі. По-друге, на сьогодні незрозуміло, як відрізнити саму мову меланхолії, яка є мовною стихією надзвичайного стану, від мови медицини, яка є засобом опису певного медичного розладу. Медицина більшою мірою, ніж прийнято думати, стосується нормальності, аніж проблемної концепції здоров'я. Медицина, керуючи людським життям, приймає нормативний підхід, який не зводиться до надання порад про те, як жити розумно, але дозволяє впливати на фізичні та моральні стосунки громадян, що пов'язують їх із суспільством. По-третє, стверджується, що саме поняття меланхолії залишається динамічним і змінним. Запропоноване “еротичне сузір'я меланхолії” свідчить про те, що предмет меланхолії втрачає здатність одночасно спрямовує особу до відкритого нігілізму, який є не тільки “нікчемністю волі” і звичайною “волею нікчемності”, ще й відкриттям нікчемності знання та марності процесу пізнання. Неможливість знайти предмети, що варті любові, пов'язано з труднощами віднайти предмети, варті докладання зусиль. Отож причини меланхолії виходять за межі тривіального випадку втрати й охоплюють усі образи, відмови, невдачі, розчарування, включаючи зневіру у процесі пізнання. Меланхолія призводить предмет до розпадань, тому вона постає межею всіх медичних знань, заявляючи, що в клінічному пізнанні немає таємниці “розладу”, що не існує секрету божевілля і що існує ніщо самого дослідження божевілля. Висновується, що божевілля - це визнання мізерності світу.

Ключові слова: меланхолія, сумнів, тривога, мова меланхолії, психічне здоров'я, нормативний підхід, нігілізм, божевілля.

ANNOTATION

*Szymon Wróbel.***Melancholy either Children of Polish Saturn.**

The article has a double task, considering the content of Mira Marcinyw's book, which is important in two controversial topics: madness and its conditions on Poland and its societal psyche, in particular the specifics of Polish melancholy. The author's views on the status of melancholy in culture and its unique position in public life are presented. The question is: does the melancholic doubt his life? A fairly justified hypothesis would be that the melancholic sees himself as a dead rather than a living body. The significance of the quoted book is that it raises troubling questions but doesn't give easy answers. First of all, it becomes obvious an unclear – how to develop the epistemological history of melancholy, which is understood as a scientific idea that seeks coherence and adequacy of the medicine language while the political history of melancholy is interpreted as a symptom of this sociocultural context, in this case in relation to Poland. Science in this case creates or selects concepts, although it always systematizes them in a certain place and time. Secondly, it is not clear today how to distinguish the language of melancholy itself, which is the language element of the emergency state, from the language of medicine, which is a means of describing a certain medical disorder. Medicine to a greater extent than we might think refers to normality than to the problematic concept of health. Medicine, while managing human life, adopts a normative attitude, which does not amount to providing advice on how to live wisely, but allows to influence the physical and moral relations of citizens that connect them with society. Thirdly, it is argued that the very concept of melancholy remains dynamic and changeable. The proposed “erotic constellation of melancholy” shows that the subject of melancholy loses the ability to find new objects of love. This incapacity simultaneously leads a person to open nihilism, which is not only the “nothingness of the will” and the usual “will of nothingness”, but also the discovery of the nothingness of knowledge and the futility of the cognition process. The inability to find items worth loving is due to the difficulty of finding items worth the effort to know. Thus, the causes of melancholy go beyond the trivial case of loss and cover all resentments, rejections, failures, disappointments, including despair in the process of cognition. Melancholy brings the subject to ruin, so it is the limit of all medical knowledge, stating that there is no secret of «disorder» in clinical cognition, that there is no secret of madness, and that there is nothing but the study of madness itself. It turns out that madness is recognition of nothingness of the world.

Key words: melancholy, doubt, anxiety, the language of melancholy, mental health, normative approach, nihilism, madness.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Карпенко З.С.,
к. психол. н., доц. М'ясоїд П.А.**

Надійшла до редакції 18.09.2020.

Підписана до друку 19.10.2020.

Бібліографічний опис для цитування:

Wróbel S. Melancholy either Children of Polish Saturn. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 104-114. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.104>

Анатолій В. ФУРМАН

АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ІЗ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ”

Anatoliy V. FURMAN

AUTHOR'S PROGRAM IN THE DISCIPLINE "METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY"

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.115>

УДК: 159.9.018 : 167/168

Пропонована розробка підготовлена навесні 2017 року і пройшла успішну апробацію на другому (магістерському) рівні підготовки упродовж наступних років як освітньо-професійна програма із вишколу *магістрів психології*, котра була успішно акредитована восени наступного року: *Сертифікат про акредитацію* виданий Міністерством освіти і науки України на основі рішення Акредитаційної комісії від 6 листопада 2018 року протокол № 132 (Наказ МОН України від 12.11.2018 року №1224).

Методологічна концепція авторського курсу ґрунтується на засадах розширеного розуміння *світу методології* як діалектичної єдності чотирьох надважливих сторін-сегментів сучасної науки та багато в чому визначальних для майбутнього людства аспектів-модусів інтелектуальної культури (див. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 47-60; 2016. №1. С. 16-42). Тому об'єкт-предметний формат витлумачення **методології психології**, зважаючи на рефлексивну проєкцію цих вимірів розвиткового функціонування *методологічного знання* на пізнання, конструювання, творення й самоосягнення дослідником психодуховної реальності, охоплює такі *свідомісні функціонали*, що зафіксовані у силабусі та робочій програмі як *змістові модулі*:

а) це окреме вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби *психологічної діяльності та психологічного практикування* будь-якої спрямованості – теоретичної, проєктної, прикладної, методичної, самопізнавальної чи самоконструювальної – *методологія науки і сучасні уявлення про психологічне пізнання*;

б) специфічна система раціогуманістичних знань про форми, методи і способи *рефлексив-*

ного мислення і вчинкового діяння у психології як у науці, важливому сегменті культури й у життєво важливій сфері професійного методологування – *типи дослідницьких методологій у теоретичній та емпіричній психології*;

в) особлива сфера миледіяльності, що обіймає пізнання, критику, творення та рефлексію різних *парадигмальних типів* і відповідних їм *стилів мислення* у сфері психології та психософії – природничо-науковий, гуманітарний, екзистенційний, критицистський, конструктивістський, учинковий і вітакультурний – *парадигмальною-дослідницькі карти сучасної психології та їх методологами*;

г) персоніфікований спосіб інтелектуального і навіть духовного життя, за якого дослідник засобами рефлексивного самопізнання і самотворення продукує із самого себе в контексті групової чи власної індивідуальної миледіяльності *методологічні відношення і мислення до розкриття таємниць психодуховної реальності*, що ситуаційно циркулюють у його свідомості-самосвідомості щораз заново від проблематизації до проєктування і назад – *наукові школи як ресурс методологічних досліджень у сфері психології та у царині її всеможливих професійних практик*.

СИЛАБУС ДИСЦИПЛІНИ**МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

Ступінь вищої освіти – магістр
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Дні занять:

Консультації:

Рік навчання:

Семестр:

Кількість кредитів: 5

Мова викладання: українська

Керівник

ПІБ

завідувач кафедри психології та соціальної роботи, д.психол.н., професор
Фурман Анатолій Васильович

Контактна
інформація

anatoliy_furman@yahoo.com +380974427595

Опис дисципліни

Дисципліна “Методологія психології” спрямована забезпечити професійне оволодіння студентами формами, методами та інструментами психологічного пізнання у методологічному форматі всіх чотирьох типів наукової раціональності – класичної, неklasичної, посткласичної і постнекласичної, а також опанування принципами, підходами, методологемами і способами здійснення продуктивних теоретичних та емпіричних досліджень у царині сучасної психології.

Структура курсу

Години (лек. / сем.)	Тема	Результати навчання	Завдання
2/1	Тема 1. Предметне поле методології науки, її мета і завдання	Знати визначення методу, методології і методологічної роботи; співвідношення змісту та обсягу понять «філософія», «наука», «світогляд»; об'єкт і предмет пізнання в науковому витлумаченні; предметне поле і завдання методології науки	Проблемні завдання, побудова мислешем
2/1	Тема 2. Структура, функції та рівні організації наукового знання	Знати й рефлексувати рівні функціонування методологічного знання, а саме методології окремих наук і наукових дисциплін, конкретно-тематичну і ситуаційну методології, набір методик і технік проведення окремих досліджень	Проблемні питання, кейси
2/1	Тема 3. Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання	Опанувати здатністю аргументовано розрізняти ідеали наукової раціональності на прикладі еволюції психологічного знання	Тести, проблемні питання
2/1	Тема 4. Типи наукового мислення і чотирискладовість сучасної науки	Володіти поняттям про мислешему як про інструмент пізнання; знати й уміти застосовувати принцип кватерності в науці і психології; здатність свідомо орієнтуватися у предметному лоні канонічної психології В.А. Роменця	Залікове модульне тестування та опитування

2/1	Тема 5. Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології	Знати методологічну концепцію парадигми Т. Куна; шестирівневу модель методологування у психології; вміти давати характеристику основним напрямам наукової методології	Мислесхеми, командні психологічні проекти
2/1	Тема 6. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології	Знати про парадигмально-дослідницьку методологію і парадигмально-дослідницьку карту; про сутність і переваги історико-психологічної (В.А. Роменець) і вітакультурної (А.В. Фурман) метапарадигм у сучасній психології	Проблемні питання, поточне опитування
2/1	Тема 7. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання	Рефлексувати зміст поняття «методологічна оптика» за вчинковим принципом; принципи, закономірності та нормативи циклічно-вчинкового підходу в методології психології А.В. Фурмана; інструменти методологування та оцінювати їх мислевчинковий потенціал	Презентації результатів виконаних завдань і досліджень
2/1	Тема 8. Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта	Знати засади методологічної концепції парадигми Томаса Куна, її переваги та обмеження; відрексусувати евристики методології парадигмальних досліджень у гуманітаристиці А.В. Фурмана; мати уявлення про парадигмально-дослідницьку карту та її структурно-функціональну організацію	Залікове модульне тестування та опитування
2/1	Тема 9. Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології	Знати і вміти аргументувати переваги та обмеження гуманітарної, герменевтичної та екзистенційної парадигмальних карт у психології; володіти як методологічними засобами мислення, концепціями самоактуалізації, повноцінного функціонування; самоефективності особистості	Поточне опитування, реферати методологічного спрямування
2/1	Тема 10. Критицистська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології	Діяльно володіти інформацією про критицизм як метод, напрям, філософську позицію, його методологічну стратегію, про конструктивізм як методологічну стратегію; про метапарадигмальну карту, її побудову та змістове й методологічне наповнення її сегментів	Студентські презентації та виступи на психологічних заходах
2/1	Тема 11. Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми	Знати та інтерпретувати принцип учинковості, категорію вчинку і вчинковий підхід у психології: від М.М. Бахтіна і С.Л. Рубінштейна до В.А. Роменця; системомислідяльнісну методологію Г.П. Щедровицького та її основні виміри-складові миследіяльності і мислекомунікації; вітакультурну методологію А.В. Фурмана	Методологічні схеми і моделі; комплексні психологічні проекти
2/1	Тема 12. Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології	Рефлексивно опрацювати базові форми методологування (аналіз, рефлексія, розуміння, мислення, робота, миследіяльність); схему миследіяльності Г.П. Щедровицького і модель проектування і створення модульно-розвивального оргпростору мислевчинення А.В. Фурмана	Контрольне практичне індивідуальне завдання
2/1	Тема 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології	Знати історію виникнення наукових шкіл у психології, їх мету, завдання і функції; структуру дослідницької програми і вимоги до створення методологічної планкарти дослідження; систематизувати вимоги до особистості лідера психологічної школи	Побудова мислесхем, оцінювання результатів КПІЗ
2/1	Тема 14. Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології	Знати поняттєво-категорійну систему сучасної психології; вміти аргументовано розрізнати дослідницьку роботу на емпіричному, теоретичному, категорійному і методологічному рівнях розвитку психологічної думки	Ректорська контрольна робота
2/1	Тема 15. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії	Знати про типи наукових шкіл в історії психології: В. Вундта, З. Фройда, К.Г. Юнга, С.Л. Рубінштейна. Л.С. Виготського, В.А. Роменця, Т.С. Яценко, А.В. Фурмана та ін.; рефлексувати науково-методологічні напрями у психології та давати їм компетентну рефлексивну оцінку	Презентація результатів виконаних методологічних розвідок; залік

Літературні джерела

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. Алієв Ш., М'ясоїд П., Фурман А.В. Вчинкова природа практики (філософсько-психологічна інтерпретація творчого діалогу В.А. Роменця із М.М. Бахтіним) / Шамсутдін Алієв, Петро М'ясоїд, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 20–37.
3. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 60–74.
4. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства / Георгій Олексійович Балл. – К.: Вид. ПП “СКД”, 2017. – 204 с.
5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Фёдор Ефимович Василюк. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
6. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспективний довідник / Л.К. Велитченко, В.І. Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279 с.
7. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: [колективна монографія]. – Тернопіль: ТНЕУ, 2019. – 980 с.
8. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2005–2019. – Модулі 1–21.
9. Выготский Л.С. Психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия “Мир психологии”).
10. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.]: у 3-х т. / упорядн. і наук.ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во: Пульсари, 2001. – Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
11. Гуменюк (Фурман) О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
12. Гуменюк (Фурман) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
13. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
14. 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.
15. Гусельцева М. Методологія оновлення психологічної науки / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 27-37.
16. Гусельцева М. Методологічна оптика як інструмент пізнання / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 39-55.
17. Гусельцева М. Раціогуманістичний підхід Г.О. Балла: психологія свободи і творчого синтезу / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2017. – №2. – С. 41–55.
18. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
19. Кант І. Критика чистого розуму / Іммануїл Кант; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
20. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: [монографія]. 2-е видання / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ, 2018. – 720 с.
21. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Татьяна Васильевна Корнилова, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.; ил. – (Серия “Учебное пособие”).
22. Лакатош І. Методологія наукових дослідницьких програм / ІмреЛакатош // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 11–29.
23. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: зб. ст. / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
24. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології / Петро М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 54–82.
25. М'ясоїд П.А. Принцип історизму і мислення у психології / Петро М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2019. – №3-4. – С. 38-72.
26. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П.А. М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
27. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. – Тернопіль: ТНЕУ, 2019. – 998 с.
28. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності (круглий стіл) // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 11–33.
29. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: [уч. пос.] / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-традиция; МПСН; Флинта, 2005. – 464 с.
30. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки / Валентин Іванович Онопрієнко. – К.: Наука, 1998. – 98 с.
31. Основи психології: підр. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – [6-е вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2006. – 632 с.
32. Петровский А.В. Теоретическая психология: уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич

- евич Ярошевский. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 496 с.
33. Предмет и метод психологии : антология / под ред. Е.Б. Старовойтенко. – М. : Акад. проект : Гаудеамус, 2005. – 512 с. – (“Gaudeamus”).
34. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М’ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
35. Роменець В. Виховання творчих здібностей у студентів / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2018. – №3-4. – С. 140-185.
36. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : [навч. пос.]. 2-е вид. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 2017. – 1056 с.
37. Роменець В.А. Історія психології : ХІХ – початок ХХ століття : [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 832 с.
38. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 512 с. – (Серия “Монограф”).
39. Савчин М.В. Методологеми психології: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академ-видав, 2013. – 224 с. – (Серия “Монограф”).
40. 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.
41. Теория и методология психологии : Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во “Ин-т психологии РАН”, 2007. – 528 с.
42. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45–133.
43. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд; пер. с нем. – М.: Наука, 1986. – 554 с.
44. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості / Анатолій А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2020. – №1. – С. 5-34.
45. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: [монографія] / Анатолій Анатолійович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – 508 с.
46. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії (частина перша) // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 5–26.
47. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.
48. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.
49. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
50. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
51. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2018. – №3-4. С. 13-50.
52. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16–42.
53. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
54. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування предметного поля теоретичної психології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2019. – №3-4. – С. 5–26.
55. 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.
56. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
57. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 16–38.
58. Фурман А.В. Світ методології / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47–60.
59. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 11–29.
60. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі : [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.
61. Фурман О. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2019. – №2. – С. 44–65.
62. Фурман О. Простір і час у психологічному дискурсі / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 79–132.
63. Фурман О. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 38–67.
64. Шандрук С.К. Психологія професійних творчих здібностей : [монографія] / Сергій Костянтинів Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.
65. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
66. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
67. Щедровицький Г.П. Філософія. Наука. Методологія / Георгій Петрович Щедровицький. – М.: Шк. культ. політики, 1997. – 656 с.

Політика оцінювання

■ **Політика щодо дедлайнів та перескладання.** Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-20 балів). Перескладання модулів відбувається із дозволу деканату за наявності поважних причин (до прикладу лікарняний).

■ **Політика щодо академічної доброчесності.** Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт та екзаменів заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час он-лайн тестування (скажімо, програма Kahoot).

■ **Політика щодо відвідування.** Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за дисципліну розраховується наступним чином:

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
Опитування під час занять – усно	10
Модуль 1 (теми 1-7) – проблемні питання, тести	30
Модуль 2 (теми 7-15) – проблемні питання, тести	40
Модуль 3 (теми 1-15) – КПІЗ	20

Шкала оцінювання студентів:

ECTS	Бали	Зміст
A	90-100	відмінно
B	85-89	добре
C	75-84	добре
D	65-74	задовільно
E	60-64	достатньо
FX	35-59	незадовільно з можливістю повторного складання
F	1-34	незадовільно з обов'язковим повторним курсом

РОБОЧА ПРОГРАМА
з дисципліни «Методологія психології»
ступінь вищої освіти – магістр
галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
спеціальність 053 «Психологія»
освітньо-професійна програма «Психологія»

кафедра психології та соціальної роботи

Форма навчання	Курс	Семестр	Лекції (год.)	Практ. (семін.) (год.)	ІРС (год.)	Тренінг (год.)	Самост. робота студ. (год.)	Разом (год.)	Залік (сем.)	Екз. (сем.)
Денна	1	2	30	15	5	4	96	150	2	-
Заочна	1	2	4	2	-	-	144	150	3	-
Заочна	2	3	12	6	-	-	132	150	-	4

Структура робочої програми навчальної дисципліни
«МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЇ»

1. Опис дисципліни «Методологія психології»

Дисципліна «Методологія психології»	Галузь знань, спеціальність, СВО	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів – 3	галузь знань – 05 «Соціальні та поведінкові науки»	Статус дисципліни вибіркова Мова навчання українська
Кількість залікових модулів – 4	спеціальність – 053 «Психологія»	Рік підготовки: <i>Денна – 1</i> <i>Заочна – 2</i> Семестр: <i>Денна – 2</i> <i>Заочна – 3</i>
Кількість змістових модулів – 4	Ступінь вищої освіти – магістр	Лекції: <i>Денна – 30 год.</i> <i>Заочна – 12 год.</i> Практичні заняття: <i>Денна – 15 год.</i> <i>Заочна – 6 год.</i>
Загальна кількість годин – 150		Самостійна робота: <i>Денна – 96 год.</i> <i>Заочна – 144/132 год.</i> Індивідуальна робота : <i>Денна – 5 год.</i> <i>Заочна –</i> Тренінг: <i>Денна – 4 год.</i> <i>Заочна –</i>
Тижневих годин – 10, з них аудиторних – 3		Вид підсумкового контролю – 1 курс - залік/ 2 курс -екзамен

2. Мета і завдання дисципліни “Методологія психології”

2.1. Мета вивчення дисципліни

Дисципліна “Методологія психології” передбачає чітко організоване та психодидактично технологізоване системне вивчення форм, методів та інструментів психологічного пізнання у методологічному форматі всіх чотирьох типів наукової раціональності – класичної, неklasичної, посткласичної і постнекласичної, а також опанування принципами, підходами, методологемами і способами здійснення продуктивних теоретичних та емпіричних досліджень у царині сучасної психології.

Метою дисципліни “Методологія психології” є створення найбільш сприятливих полікомунікативних умов для опанування студентами-психологами взаємоузгодженим плетивом знань, норм, цінностей і компетенцій у сфері методології, методів і логіко-методологічних процедур гуманітарного пізнання і конструювання психодуховної дійсності у їх центруванні на особливому *предметному полі* – психологічній мислєдіяльності, професійному методологуванні та модульно-розвивальному мислєвчиненні у різновекторному поступі дослідницьких методологій теоретичного, прикладного, емпіричного та досвідного психологічного спрямування.

2.2. Завдання вивчення дисципліни

- окреслити предметне поле сучасної методології науки, а також висвітлити структуру, функції та рівні організації раціонального і

суто гуманітарного знання;

- охарактеризувати ідеали-типи наукової раціональності та еволюцію психологічного знання в історії людства;

- обґрунтувати типи мислєдослідницьких і парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній психології;

- проаналізувати евристичні можливості і перспективи розвитку напрямів методологування у психології, а також аргументувати інноваційність методологічної оптики циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального гуманітарного знання;

- відрефлексувати переваги і недоліки основних парадигмально-дослідницьких карт сучасної психології – природничо-наукової, гуманітарної, екзистенційної, критицистської, конструктивістської, вчинкової і вітакультурної;

- презентувати студентам наукові школи як ресурс методологічних досліджень у психології, зокрема охарактеризувати їх засадничі умови виникнення, категорійний профіль, типи шкіл та умови їх ефективного розв'язкового функціонування.

2.4. Передумови для вивчення дисципліни

Набуття студентами компетентності з курсу можливе за актуалізації їхніх знань з дисциплін “Методологія наукових досліджень”, “Основи наукових досліджень”, “Експериментальна психологія”, “Психологія креативності”.

3. Програма навчальної дисципліни “Методологія психології”

Змістовий модуль 1.

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКИ І СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ

Тема 1. *Предметне поле методології науки, її мета і завдання.*

Поняття про метод, методологію і методологічну роботу. Науковий метод, його принципи та атрибутивні ознаки. Співвідношення змісту та обсягу понять “філософія”, “наука”, “світогляд”. Об’єкт і предмет пізнання в науковому витлумаченні. Предметне поле і завдання методології науки. Рефлексія наукового знання.

Ключові поняття: метод, методологія, наука, філософія, світогляд, науковий метод,

пізнання, об’єкт пізнання, предмет пізнання, предмет методології науки, раціональне знання, рефлексія, психологічне пізнання.

[4; 10; 22; 27; 29; 37; 45; 55; 63; 77; 81; 86; 101; 117; 118].

Тема 2. *Структура, функції та рівні організації наукового (раціонального) знання.*

Філософська методологія як багатоманіття форм і методів теоретичного пізнання дійсності. Загальнонаукова методологія як цілісна система методологічних знань у сфері науки. Методології окремих наук і наукових дисциплін. Конкретно-тематична методологія, її засобове та процедурне забезпечення. Ситуа-

ційна методологія як набір методик і технік проведення окремих досліджень. Особливості методологічного знання порівняно із теоретичними знаннями. Дескриптивна і нормативна функції методологічного знання.

Ключові поняття: теоретичне знання, емпіричне пізнання, методологічне знання, наукова дисципліна, засоби та інструменти методологування у психології, методологічна процедура, методика дослідження, техніка дослідження.

[14; 25; 38; 43; 48; 54; 61; 64; 66; 95; 110; 113; 118; 123].

Тема 3. *Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання.*

Методологічна оптика як інструмент пізнання і як метафоричний конструкт постмодернізму. Методологічна оптика у зміні типів наукової раціональності. Класичний ідеал раціональності у психології та його методологічна характеристика. Некласичний етап раціональності у психології та його методологічна характеристика. Постнекласичний ідеал раціональності у психології та його надскладна методологічна оптика. Поняття про постнекласичну епістемологію. Постанова психологічної епістемології.

Ключові поняття: методологічна оптика, метафора, постмодернізм, ідеали раціональності, еволюція психологічного знання, типи наукової раціональності, епістемологія.

[18; 24; 25; 30; 38; 49; 55; 76; 77; 81; 83; 88; 92; 94a; 121].

Змістовий модуль 2.

ТИПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДОЛОГІЙ У ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ЕМПІРИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 4. *Типи наукового мислення і чотири-складовість сучасної науки.*

Типологія як методологічна процедура. Поняття про мислещему як про інструмент пізнання. Принцип кватерності в науці і психології. Сцієнтизм і гуманізм як напрями розвитку психології. Канонічна психологія В.А. Роменця: метатеорія, метод вчинкової діалектики, ідея вчинку, принцип учинковості, психософія вчинку. Складові психологічної науки, емпірична, засадова, культурно-світоглядна. Взаємодоповнення теоретичної та емпіричної дослідницької діяльності у психології.

Ключові поняття: типологія, мислещема, “об’єктивна” психологія, психологічна герменевтика, гуманістична та екзистенційна психологія, сцієнтизм, гуманізм, пояснювальна психо-

логія, канонічна психологія, вчинок, учинення, діалектичне вчинкове мислення, психософія, теорія, емпірика, засновки наукового пізнання, культура.

[1; 2; 6; 8; 11; 13; 17; 22; 28; 34; 47; 64; 65; 69; 74; 79; 84; 96].

Тема 5. *Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології.*

Методологічна концепція парадигми Т. Куна та її характеристика. Поняття про багаторівневість парадигмальних досліджень у психології. Методологування як практика філософської і наукової методологій. Авторська шестирівнева модель методологування як професійної мислещедіяльності та її логіко-змістовий аналіз. Характеристика основних напрямів наукової методології у філософії та гуманітаристиці: природничо-наукового, аналітичного, соціального, гуманітарного.

Ключові поняття: парадигма, теоретична модель, професійне методологування, методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, чисте мислення, спосіб пояснення, спосіб визначення, гуманітарний напрям методологування, позиція дослідника.

[3; 10; 12; 19; 40; 41; 54; 77; 92; 97; 98; 100; 108; 111].

Тема 6. *Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології.*

Поняття про парадигмально-дослідницьку методологію і парадигмально-дослідницьку карту. Особливості повноцінного соціально-психологічного дослідження. визначення методологом описання та експериментування, пояснення і розуміння у психології. Обґрунтування типів парадигмально-дослідницьких методологій, їх сутності та спрямування, основного чи основних методів і методологічних можливостей. Сутність і переваги історико-психологічної (В.А. Роменець) і вітакультурної (А.В. Фурман) метапарадигм у сучасній психології.

Ключові поняття: парадигмально-дослідницька карта, соціально-психологічне дослідження, психологічний опис, психологічний експеримент, психологічне пояснення, самозвіт, інтерпретація, метапарадигма, вітакультура.

[15; 22; 23; 31; 34; 36; 43; 52; 76; 77; 83; 95; 96; 99; 121].

Тема 7. *Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання.*

Методологічна оптика як предмет рефлексивного методологування. Визначення змісту поняття “методологічна оптика” за вчинковим принципом. Кватерне спричинення методологічної оптики у психології як окремої рефлексивної налаштованості дослідницької свідомості. Принципи, закономірності та нормативи циклічно-вчинкового підходу в методології психології А.В. Фурмана. Теорія як універсальна форма пізнання і синтетична форма організації знання. Поняття про мислевчинення, його структуру і функції. Інструменти методологування та їх мислевчинковий потенціал. Теорія як інтегральне знання утворення і як циклічно-вчинкова організація наукового знання. Виміри або модуси сутнісної визначеності теорії та їх характеристика.

Ключові поняття: методологічна оптика, рефлексивне методологування, метафоричний конструкт, саморефлексія, циклічно-вчинковий підхід у психології, дослідницька свідомість, інтелігібельність, пізнавальний засіб, дослідницький інструмент, мислевчинення, метазнання, теорієзнавство, теорія як інтегральне знання утворення.

[24; 30; 44; 61; 75; 81; 87; 89; 90; 92; 94а; 109].

Змістовий модуль 3.

ПАРАДИГМАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ КАРТИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇХ МЕТОДОЛОГЕМИ

Тема 8. *Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта.*

Методологічна концепція парадигми Томаса Куна, її переваги та обмеження. Методологія парадигмальних досліджень у гуманітаристиці А.В. Фурмана. Модуси цілісності, структура і функції парадигми у психології. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту та про її структурно-функціональну організацію. Багато-парадигмальність сучасної психології. Позитивізм як метапарадигмальна стратегія наукового пізнання. Принципи раціональної побудови світу (раціональності), ідеалізації, адекватності методу предмету дослідження, емпіричної фактичності, теоретичної редукції психічної реальності, відносної істинності психологічного знання. Теоретичний світ психології. Експеримент як основний засіб добування та істинності психологічного знання. Принцип детермінізму (спричинення) у психології та варіанти його інтерпретації. Проблема системної детермінації психіки і способи її розв’язання. Подвійна буттєвість психічного як ноуменальної дійсності та феноменальної

реальності. Міфологеми психології та криза природничо-наукової парадигмальної карти у психології.

Ключові поняття: парадигма, гуманітаристика, парадигмальні дослідження, парадигмально-дослідницька карта, позитивізм, раціональність, істинність психологічного знання, теоретичний світ, принцип детермінізму, парадигмальна криза, експеримент, науковий факт, психологічний експеримент, психологічний факт. [28; 30; 32; 39; 49; 56; 60; 64; 76; 79; 84; 96; 110; 119].

Тема 9. *Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології.*

Гуманітарна психологія та особливості її предметного поля. Науки про дух: розуміння вчинків і душевних станів людини, а також внутрішньої дійсності її переживань. Пояснювальна та розуміннева течії психології. Розуміння як екзистенційне базове визначення людського буття і сутнісно як пізнання сенсу та оперування у свідомості сенсоформами. Тлумачення або/та інтерпретація як мистецтво розуміння. Герменевтика і герменевтична методологія. Предметне поле та методи психологічної герменевтики. Антипозитивізм і його методологічні настановлення. Психологічна герменевтика як перспективний напрям досліджень. Гуманістичний ідеал та екзистенціали (святості) людського життя та їх актуалізаційний і самоактуалізаційний потенціал у контексті розвитку особистості. Людська суб’єктивність і концепції самоактуалізації, повноцінного функціонування, самореалізації і самоефективності особистості (Г. Балл, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Бандура та ін.). Суб’єктивний досвід і пікові переживання особи як члена суспільства.

Ключові поняття: гуманізм, психіка, душа, дух, переживання, пояснення, розуміння, екзистенція, сенс, тлумачення, інтерпретація, герменевтика, антипозитивізм, психологічна герменевтика, самоактуалізована особистість, образи суб’єктивної реальності, психічно здорова особистість.

[6; 16; 17; 26; 34; 42; 67; 76; 77; 83; 85; 103; 110; 115].

Тема 10. *Критицизмська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології.*

Критицизм як метод, напрям, філософська позиція, методологічна стратегія і підхід. Критичний раціоналізм як методологічна орієнтація. К. Поппер і сформульований ним

принцип фальсифікації. Методологія науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша. Поняття про тверде ядро і про захисний пояс дослідницької програми. Конструктивізм як методологічна стратегія неklasичної раціональності й утвердження неklasичної епістемології. Конструктивістська метапарадигмальна карта, її побудова та змістове й методологічне наповнення її сегментів. Соціальний, радикальний і психокультурних конструктивізм та їхні методологічні програми. Психокультура як міждисциплінарний постнеklasичний синтез різноаспектних знань. Еволюція культурно-наукових традицій як історично змінних систем людського знання про природу сущого і способи поводження з ним: синкретична, теоцентрична, модерністська, постмодерністська, пост-постмодерністська. Поняття про теоретичний конструкт і метапарадигмальну знаннєву карту.

Ключові поняття: критичний раціоналізм, вирішальна гіпотеза, фальсифікація, науково-дослідницька програма, неklasичний і постнеklasичний типи раціональності, епістема, неklasична епістемологія, метапарадигма, психокультура, еволюція епістемних традицій, теоретичний конструкт, психодуховна реальність.

[15; 43; 45; 49; 50; 63; 77; 80; 86; 92; 96; 110].

Тема 11. *Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми.*

Принцип учинковості, категорія вчинку і вчинковий підхід у психології: від М.М. Бахтіна і С.Л. Рубінштейна до В.А. Роменця. Канонічна психологія В.А. Роменця та її предметне поле. Психософія вчинку В.А. Роменця як методологія пізнання сутності людського буття. Методологізм як перспектива розвитку психології та гуманітарної епістемології. Системомиследіяльнісна методологія як філософсько-ігротехнічна школа Г.П. Щедровицького та її основні виміри-складові миследіяльності і мислекомунікації. Методологічне мислення як осереддя психологічного методологування. Канонічні ознаки методологічної роботи, їх характеристика, мислехеми і пояснювальні функції у проекції на психологію як сферу миследіяльності. Схеми-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування та її мислевчинкове і психологічне забезпечення під час проведення методологічних семінарів і сесій. Вітакультурна методологія А.В. Фурмана, її центри і поняттєво-категорійний лад. Принципи, законо-

мірності, нормативи і настановлення циклічно-вчинкового підходу у царині психологічного пізнання, конструювання і прикладного методологування.

Ключові поняття: вчинок, учинення, вчинковий підхід, канонічна психологія, психософія, методологізм, гуманітарна епістемологія, системомиследіяльнісна методологія, миследіяльність, мислекомунікація, мислевчинення, прикладне методологування, вітакультурна методологія, циклічно-вчинковий підхід та його можливості у психології.

[1; 2; 10; 20; 52; 59; 65; 70; 72; 74; 77; 90; 104].

Змістовий модуль 4.

НАУКОВІ ШКОЛИ ЯК РЕСУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ТА У ЦАРИНІ ЇЇ ВСЕМОЖЛИВИХ ПРОФЕСІЙНИХ ПРАКТИК

Тема 12. *Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології.*

Психологія як гуманітарна наука і як сфера миследіяльності. Психологічне мислення як предмет методологічних досліджень у психології. Методологічна оптика як система лінз професійного методологування у сфері психології та її класичний, неklasичний, пост-klasичний і постнеklasичний інваріанти або типи-стратегії. Базові форми методологування (аналіз, рефлексія, розуміння, мислення, робота, миследіяльність) як інтелектуальні інструменти добування методологічного знання про психодуховний світ людини. Авторська концепція професійного методологування, його рівні, форми, наскрізні процеси, критерії, засоби і параметри. Схеми миследіяльності Г.П. Щедровицького і модель модульно-розвивального оргпростору мислевчинення А.В. Фурмана. Психологічна наука і практика як сфера професійного методологування та рефлексивного конструювання. Методологічні орієнтації (напрями) і методологічні тенденції розвитку сучасної психології. Розуміння та пояснення у психології як логіко-методологічні процедури.

Ключові поняття: сфера миследіяльності, психологічне мислення, методологічна оптика дослідження, класичний, неklasичний, пост-klasичний і постнеklasичний ідеали раціональності; форми методологування, методологічні знання у психології, мислевчинення, напрями, методологічні орієнтації і тенденції розвитку психології, розуміння, пояснення.

[4; 13; 36; 38; 55; 77; 95; 113; 114; 117; 118; 120].

Тема 13. *Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології.*

Наукова школа як усталена форма професійної організації групової дослідницької програми. Науково-дослідницька програма школи. Лабораторія, інститут як центр науково-дослідницької роботи. Онтологічні виміри життєдіяльності та основні феноменологічні прояви (феномени) наукової школи. Лідер, фундатор чи керівник наукової школи і характеристика його особистості. Колектив однодумців (колеги, учнів, наступників) і благодатний для групової творчості соціально-психологічний клімат школи. Категорійне ядро науково-дослідницької програми і його новизна та категорійні регулятори. Порівняльний структурно-функціональний аналіз логічних структур дослідницьких програм Імре Лакатоша і Михайла Ярошевського та визначення їх евристичного потенціалу у психології. Гуманітарна наука як глобальна дослідницька програма та етапи (періоди) її новітнього становлення. Концепції нормативної епістемології та раціональної методології Імре Лакатоша та їх рамкові умови стосовно психології. Системно-діяльнісний і системомислєдїяльнісний підходи до створення науково-дослідницьких програм у психології. Поняття про методологічну план-карту дослідження.

Ключові поняття: наукова школа, метапарадигма, науково-дослідницька програма, лідер (фундатор) наукової школи; науково-дослідницький центр, інститут; онтологічні виміри та феномени наукової школи, категорійне ядро, осереддя або профіль школи, логічна структура дослідницької програми.

[15; 26; 43; 55; 65; 70; 84; 91; 105; 110; 112].

Тема 14. *Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології.*

Категорійний лад психологічної науки, теоретичний світ психології. Категоріогенез та його закономірності. Емпіричний, теоретичний, категорійний і методологічний рівні або смуги руху-розвитку психологічної думки. Категорії науки (власне категорійні поняття) і категорії культури (тобто світоглядні універсалії). Категорійна модель світу і внесок у її розвиток сучасної академічної психології. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення і знаннєвої одиниці. Формула категорії в аналітичних контекстах мікрокатегоріогенезу і макрокатегоріогенезу. Слово, ім'я, термін, поняття як основні етапи мікрокатегорійної

генези. Взаємодоповнення генетичних форм категорійної моделі світу як результат макрокатегоріогенезу. Основні логіко-змістові фокуси категорії, за методологічною концепцією Г.П. Щедровицького, та їх ідеальна проекція на поняттєво-категорійне поле сучасної психології. Бінарна мислєсхема категорійного світу як осереддя психологічної науки. Ступені розвитку понять в онтогенезі особистості, за методологічною концепцією Л.С. Виготського. Закон еквівалентності понять у контексті вузлової для психології людини проблеми мислення і мовлення. Довгота і широта понять, понятійні картини проблемної свідомості людини, осмислене слово як малий світ свідомості. Категоризація як логіко-методологічна процедура. Категорійний лад психології (О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, П.А. М'ясоїд, А.В. Фурман).

Ключові поняття: категорійний лад психології, теоретичний та емпіричний світи психології, категоріогенез; теоретичний, категорійний і методологічний рівні розвитку дослідницької думки; категорійне поняття, світоглядна універсалія, категорійна модель світу, логіко-змістові фокуси категорії, мікрогенез слова, внутрішнє мовлення, осмислене слово, понятійні картини свідомості, категорія як локалізований світогляд.

[5; 10; 11; 30; 50; 61; 77; 84; 88; 93; 106; 112; 114].

Тема 15. *Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії.*

Достатні умови ефективного функціонування наукових шкіл у психології. Організаційно-діяльнісна гра як унікальна форма професійного методологування. Лідер наукової школи та її структурно-рольова організація: учні першого і другого кіл, прибічники, опонентське коло, світ науки, освіти, культури, суспільства. Головні завдання наукової школи у лоні розвитку загальнолюдської та етнонаціональної культури. Шерег причин занепаду гуманітарно зорієнтованих наукових шкіл у період глобалізації цивілізаційного розвитку людства. Типологічні форми організації життєдіяльності наукових шкіл: протошкола, науково-освітня, школа як дослідницький колектив і як новий напрям у розвитку психології, школа четвертого покоління, або школа парадигмального типу. Наукові школи в історії психології: В. Вундта, З. Фрейда, К.Г. Юнга, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, В.А. Роменця, Т.С. Яценко, А.В. Фурмана та ін. Особистість ученого і визначальна роль у створенні дослідницької програми лідера школи. Осереддя

творчого потенціалу школи – суттєвий категорійний зсув у розвитку психологічної науки. Освітologia як синтетична соціогуманітарна наука. Науково-методологічні напрями у психології: психоаналітичний, бігевіористський, гештальтпсихологічний, гуманістичний, діяльнісний, культурно-історичний, канонічно-психологічний, вітакультурний.

Ключові поняття: кафедра, науково-дослід-

ницька структура (лабораторія, центр, сектор, відділ, інститут), організаційно-ділова гра, інтелектуальна комунікація, опонентське коло, розквіт і занепад наукової школи, протошкола, науково-дослідницький колектив, наукове співтовариство, категорійний профіль школи, науковий напрям у психології як засновок постановня наукової школи.

[11; 13; 15; 36; 43; 45; 61; 77; 102; 105; 107; 112; 122].

4. Структура залікового кредиту з дисципліни “Методологія психології” (денна форма навчання)

Залікові модулі і теми	Кількість годин				
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота	
Змістовий модуль 1. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКИ І СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ					
Тема 1. Предметне поле методології науки, її мета і завдання.	2	1	4	-	
Тема 2. Структура, функції та рівні організації наукового знання.	2	1	4	-	
Тема 3. Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання.	2	1	6	-	
Змістовий модуль 2. ТИПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДОЛОГІЙ У ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ЕМПІРИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ					
Тема 4. Типи наукового мислення і чотирискладовість сучасної науки.	2	1	6	1	
Тема 5. Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології.	2	1	6	1	
Тема 6. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології.	2	1	6	-	
Тема 7. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання.	2	1	6	-	М.1 – 2 год.
Змістовий модуль 3. ПАРАДИГМАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ КАРТИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇХ МЕТОДОЛОГЕМИ					
Тема 8. Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта.	2	1	6	-	
Тема 9. Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології.	2	1	6	-	
Тема 10. Критицистська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології.	2	1	6	1	
Тема 11. Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми.	2	1	6	-	
Змістовий модуль 4. НАУКОВІ ШКОЛИ ЯК РЕСУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ТА У ЦАРИНІ ЇЇ ВСЕМОЖЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРАКТИК					
Тема 12. Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології.	2	1	6	1	
Тема 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології.	2	1	6	-	
Тема 14. Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології.	2	1	6	-	М. 2 (РКР)- 2 год.
Тема 15. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії.	2	1	6	1	М. 3 (КПЗ) - 2 год.
Разом	30	15	96	5	

(заочна форма навчання)

Залікові модулі і теми	Кількість годин			
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль 1. МЕТОДОЛОГІЯ НАУКИ І СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ				
Тема 1. Предметне поле методології науки, її мета і завдання.	2	2	8/8	-
Тема 2. Структура, функції та рівні організації наукового знання.	2	2	8/8	-
Тема 3. Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання.	2	2	8/8	-
Змістовий модуль 2. ТИПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДОЛОГІЙ У ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ЕМПІРИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ				
Тема 4. Типи наукового мислення і чотирискладовість сучасної науки.	2/2	2/2	8/8	-
Тема 5. Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології.	2	2	10/8	-
Тема 6. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології.	2	2	10/8	-
Тема 7. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання.	2	2	10/8	-
Змістовий модуль 3. ПАРАДИГМАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ КАРТИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇХ МЕТОДОЛОГЕМИ				
Тема 8. Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта.	2/2	2	10/8	-
Тема 9. Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології.	2	2	10/8	-
Тема 10. Критицистська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології.	2	2	10/8	-
Тема 11. Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми.	2	2	10/10	-
Змістовий модуль 4. НАУКОВІ ШКОЛИ ЯК РЕСУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ТА У ЦАРИНІ ЇЇ ВСЕМОЖЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРАКТИК				
Тема 12. Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології.	2	2	10/10	-
Тема 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології.	2	2	10/10	-
Тема 14. Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології.	2	2	10/10	-
Тема 15. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії.	2	2	12/12	-
Разом	4/12	2/6	144/132	-

5. Тематика практичних занять**Змістовий модуль 1.****МЕТОДОЛОГІЯ НАУКИ І СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ****Практичне заняття 1****Тема.** Предметне поле методології науки.

Питання для обговорення:

1. Поняття про метод, методологію і методологічну роботу.

2. Науковий метод, його принципи та атрибутивні ознаки.

3. Співвідношення змісту та обсягу понять “філософія”, “наука”, “світогляд”. Об’єкт і предмет пізнання в науковому витлумаченні.

4. Предметне поле і завдання методології науки.

5. Рефлексія наукового знання.
[4; 10; 22; 27; 29; 37; 45; 55; 63; 77; 81; 86; 101; 117; 118].**Практичне заняття 2****Тема.** Структура, функції та рівні організації наукового (раціонального) знання.

Питання для обговорення:

1. Філософська методологія як багатоманіття форм і методів теоретичного пізнання дійсності.

2. Загальнонаукова методологія як цілісна система методологічних знань у сфері науки.

3. Методології окремих наук і наукових дисциплін.

4. Конкретно-тематична методологія, її засобове та процедурне забезпечення.

5. Ситуаційна методологія як набір методик і технік проведення окремих досліджень.

6. Особливості методологічного знання порівняно із теоретичними знаннями.

7. Дескриптивна і нормативна функції методологічного знання.

[14; 25; 38; 43; 48; 54; 61; 64; 66; 95; 110; 113; 118; 123].

Практичне заняття 3

Тема. *Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання.*

Питання для обговорення:

1. Методологічна оптика як інструмент пізнання і як метафоричний конструкт постмодернізму.

2. Методологічна оптика у зміні типів наукової раціональності.

3. Класичний ідеал раціональності у психології та його методологічна характеристика.

4. Некласичний етап розвитку раціональності у психології та його методологічна характеристика.

5. Постнекласичний ідеал раціональності у психології та його складна методологічна оптика.

6. Поняття про постнекласичну епістемологію.
[18; 24; 25; 30; 38; 49; 55; 76; 77; 81; 83; 88; 94].

Змістовий модуль 2.

ТИПИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ МЕТОДОЛОГІЙ У ТЕОРЕТИЧНІЙ ТА ЕМПІРИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Практичне заняття 4

Тема. *Типи наукового мислення і чотири-складовість сучасної науки.*

Питання для обговорення:

1. Типологія як логіко-методологічна процедура.

2. Поняття про мислещему як інструмент пізнання. Принцип кватерності в науці і психології.

3. Сцієнтизм і гуманізм як напрями розвитку психології.

4. Канонічна психологія В.А. Роменця: мета-теорія, метод вчинкової діалектики, ідея вчинку, принцип учинковості, психософія вчинку.

5. Складові психологічної науки – емпірична, засадова, культурно-світоглядна. Взаємодоповнення теоретичного та емпіричного напрямків дослідницької діяльності.

[1; 2; 6; 8; 11; 13; 17; 22; 28; 34; 47; 64; 65; 69; 74; 79; 84; 96].

Практичне заняття 5

Тема. *Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології.*

Питання для обговорення:

1. Методологічна концепція парадигми Т. Куна та її характеристика.

2. Поняття про багаторівневість парадигмальних досліджень у психології.

3. Методологування як практика філософської і наукової методологій.

4. Шестирівнева модель методологування А.В. Фурман як професійної мислєдіяльності та її логіко-змістовий аналіз.

5. Характеристика основних напрямів наукової методології у філософії та гуманітаристиці: природничо-наукового, аналітичного, соціального, гуманітарного.

[3; 10; 12; 19; 40; 41; 54; 77; 92; 97; 98; 100; 108; 111].

Практичне заняття 6

Тема. *Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології.*

Питання для обговорення:

1. Поняття про парадигмально-дослідницьку методологію і парадигмально-дослідницьку карту та їх відмінності.

2. Особливості повноцінного соціально-психологічного дослідження.

3. Визначення методологом описання та експериментування, пояснення і розуміння у психології.

4. Обґрунтування типів парадигмально-дослідницьких методологій, їх сутності та спрямування, основного чи основних методів і методологічних можливостей.

5. Сутність і переваги історико-психологічної (В.А. Роменець) і вітакультурної (А.В. Фурман) метапарадигм у сучасній психології.
[15; 22; 23; 31; 34; 36; 43; 52; 76; 77; 83; 95; 96; 99; 121].

Практичне заняття 7

Тема. *Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання.*

Питання для обговорення:

1. Методологічна оптика як предмет рефлексивного методологування. Визначення

змісту поняття “методологічна оптика” за вчинковим принципом.

2. Кватерне спричинення методологічної оптики у психології як окремої рефлексивної налаштованості дослідницької свідомості.

3. Принципи, закономірності та нормативи циклічно-вчинкового підходу в методології психології А.В. Фурмана.

4. Теорія як універсальна форма пізнання і синтетична форма організації знання.

5. Поняття про мислевчинення, його структуру і функції.

6. Інструменти методологування та їх мислевчинковий потенціал.

7. Теорія як інтегральне знанняве утворення і як циклічно-вчинкова організація наукового знання.

8. Виміри або модуси сутнісної визначеності теорії та їх характеристика.

[24; 30; 44; 61; 75; 81; 87; 89; 90; 92; 94а; 109].

Змістовий модуль 3.

ПАРАДИГМАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ КАРТИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇХ МЕТОДОЛОГЕМИ

Практичне заняття 8

Тема. *Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта.*

Питання для обговорення:

1. Методологічна концепція парадигми Томаса Куна, її переваги та обмеження.

2. Методологія парадигмальних досліджень у гуманітаристиці А.В. Фурмана.

3. Модуси цілісності, структура і функції парадигми у психології. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту та про її структурно-функціональну організацію.

4. Багатопарадигмальність сучасної психології. Позитивізм як метапарадигмальна стратегія наукового пізнання.

5. Принципи раціональної побудови світу (раціональності), ідеалізації, адекватності методу, предмета дослідження, емпіричної фактичності, теоретичної редукції психічної реальності, відносної істинності психологічного знання.

6. Теоретичний світ психології і методи його осмислення.

7. Експеримент як основний засіб добування та істинності психологічного знання.

8. Принцип детермінізму (спричинення) у психології та варіанти його інтерпретації.

9. Проблема системної детермінації психіки і способи її розв'язання.

10. Подвійна буттєвість психічного як ноуменальної дійсності та феноменальної реальності.

11. Міфологеми психології та криза природничо-наукової парадигмальної карти у психології.

[28; 30; 32; 39; 49; 56; 60; 64; 76; 79; 84; 96; 110; 119].

Практичне заняття 9

Тема. *Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології.*

Питання для обговорення:

1. Гуманітарна психологія та особливості її предметного поля.

2. Науки про дух: розуміння вчинків і душевних станів людини, а також внутрішньої дійсності її переживань.

3. Пояснювальна та розуміннева течії розвитку психології.

4. Розуміння як екзистенційне базове визначення людського буття і сутнісно як пізнання сенсу та оперування у свідомості сенсоформами.

5. Тлумачення або/та інтерпретація як мистецтво розуміння психологічних текстів.

6. Герменевтика і герменевтичну методологію. Предметне поле та методи психологічної герменевтики. Антипозитивізм і його методологічні настановлення. Психологічна герменевтика як перспективний напрям досліджень.

7. Гуманістичний ідеал та екзистенціали (святості) людського життя та їх актуалізаційний і самоактуалізаційний потенціал у контексті розвитку особистості.

8. Людська суб'єктивність і концепції самоактуалізації, повноцінного функціонування, самореалізації і самоефективності особистості (Г. Балл, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Бандура та ін.). Суб'єктивний досвід і пікові переживання особи як члена суспільства.

[6; 16; 17; 26; 34; 42; 67; 76; 77; 83; 85; 103; 110; 115].

Практичне заняття 10

Тема. *Критицистська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології.*

Питання для обговорення:

1. Критицизм як метод, напрям, філософська позиція, методологічна стратегія і підхід.

2. Критичний раціоналізм як методологічна орієнтація. К. Поппер і сформульований ним принцип фальсифікації.

3. Методологія науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша. Поняття про тверде ядро і про захисний пояс дослідницької програми.

4. Конструктивізм як методологічна стратегія неklasичної раціональності й утвердження неklasичної епістемології. Конструктивістська метапарадигмальна карта, її побудова та змістове й методологічне наповнення сегментів.

5. Соціальний, радикальний і психокультурний напрями конструктивізму та їхні методологічні програми.

6. Психокультура як міждисциплінарний постнеklasичний синтез різноаспектних знань.

7. Еволюція культурно-наукових традицій як історично змінних систем людського знання про природу суцього і способи поведінки з ним: синкретична, теоцентрична, модерністська, постмодерністська, пост-постмодерністська.

8. Поняття про теоретичний конструкт і метапарадигмальну знаннєву (психологічну) карту. [15; 43; 45; 49; 50; 63; 77; 80; 86; 92; 96; 110].

Практичне заняття 11

Тема 11. *Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми.*

Питання для обговорення:

1. Принцип вчинковості, категорія вчинку і вчинковий підхід у психології: від М.М. Бахтіна і С.Л. Рубінштейна до В.А. Роменця.

2. Канонічна психологія В.А. Роменця та її предметне поле.

3. Психософія вчинку В.А. Роменця як методологія пізнання сутності людського буття. Методологізм як перспектива розвитку психології та гуманітарної епістемології.

4. Системомислєдїяльнїсна методологія як філософсько-ігротехнічна школа Г.П. Щєдровицького та її основні виміри-складові мислєдїяльності і мислєкомунікації.

5. Методологічне мислення як осереддя психологічного методологування. Канонічні ознаки методологічної роботи, їх характеристика, мислєсхеми і пояснювальні функції у проєкції на психологію як сферу мислєдїяльності.

6. Схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування та її мислєвчинкове і психологічне забезпечення під час проведення методологічних семінарів і сесій.

7. Вітакультурна методологія А.В. Фурмана, її центри і поняттєво-категорійний лад.

8. Принципи, закономірності, нормативи і настановлення циклічно-вчинкового підходу у царині психологічного пізнання, конструювання і прикладного методологування.

[1; 2; 10; 20; 52; 59; 65; 70; 72; 74; 77; 90; 104].

Змістовий модуль 4.

НАУКОВІ ШКОЛИ ЯК РЕСУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ТА У ЦАРИНІ ЇЇ ВСЕМОЖЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРАКТИК

Практичне заняття 12

Тема. *Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології.*

Питання для обговорення:

1. Психологія як гуманітарна наука і як сфера мислєдїяльності. Психологічне мислення як предмет методологічних досліджень у психології.

2. Методологічна оптика як система лінз професійного методологування у сфері психології та її класичний, неklasичний, постklasичний і постнеklasичний інваріанти або типистратегії.

3. Базові форми методологування (аналіз, рефлексія, розуміння, мислення, робота, мислєдїяльність) як інтелектуальні інструменти добування методологічного знання про психодуховний світ людини.

4. Концепція професійного методологування А.В. Фурмана, його рівні, форми, наскрізні процеси, критерії, засоби і параметри.

5. Психологічна наука і практика як сфера професійного методологування та рефлексивного конструювання.

6. Методологічні орієнтації (напрями) і методологічні тенденції розвитку сучасної психології.

7. Розуміння та пояснення у психології як логіко-методологічні процедури.

[4; 13; 36; 38; 55; 77; 95; 113; 114; 117; 118; 120].

Практичне заняття 13

Тема. *Засади умови виникнення наукових шкіл у психології.*

Питання для обговорення:

1. Наукова школа як усталена форма професійної організації групової дослідницької діяльності. Науково-дослідницька програма школи. Лабораторія, інститут як центр науково-дослідницької роботи.

2. Онтологічні виміри життєдіяльності та основні феноменологічні прояви (феноменали) наукової школи. Лідер, фундатор чи керівник наукової школи і характеристика його особистості.

3. Колектив однодумців (колег, учнів, наступників) і благодатний для групової творчості соціально-психологічний клімат школи.

4. Категорійне ядро науково-дослідницької програми і його новизна та категорійні регулятори.

5. Порівняльний структурно-функціональний аналіз логічних структур дослідницьких програм Імре Лакатоша і Михайла Ярошевського та визначення їх евристичного потенціалу у психології.

6. Гуманітарна наука як глобальна дослідницька програма та етапи (періоди) її новітнього становлення.

7. Концепції нормативної епістемології і раціональної методології Імре Лакатоша та їх рамкові умови стосовно психології.

8. Системно-діяльнісний і системомислідчальнісний підходи до створення науково-дослідницьких програм у психології.

9. Поняття про методологічну план-карту психологічного дослідження.

10. Категорійний профіль конкретної психологічної школи.

[15; 26; 43; 55; 65; 70; 84; 91; 105; 110; 112].

Практичне заняття 14

Тема. Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології.

Питання для обговорення:

1. Категорійний лад психологічної науки, теоретичний світ психології. Категоріогенез та його закономірності.

2. Емпіричний, теоретичний, категорійний і методологічний рівні або смуги руху-розвитку психологічної думки.

3. Категорії науки (власне категорійні поняття) і категорії культури (тобто світоглядні універсали).

4. Категорійна модель світу і внесок у її розвиток сучасної академічної психології.

5. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення і знанневої одиниці.

6. Формула категорії в аналітичних контекстах мікрокатегоріогенезу і макрокатегоріогенезу. Слово, ім'я, термін, поняття як основні етапи мікрокатегорійної генези. Взаємодоповнення генетичних форм категорійної моделі світу як результат макрокатегоріогенезу.

7. Основні логіко-змістові фокуси категорії, за методологічною концепцією Г.П. Щедровицького, та їх ідеальна проекція на поняттєво-категорійне поле сучасної психології.

8. Бінарна мислесхема категорійного світу як осереддя психологічної науки.

9. Ступені розвитку понять в онтогенезі особистості за методологічною концепцією Л.С. Виготського.

10. Закон еквівалентності понять у контексті вузлової для психології людини проблеми мислення і мовлення.

11. Довгота і широта понять, понятійні картини проблемної свідомості людини, осмислене слово як малий світ свідомості.

12. Категоризація як логіко-методологічна процедура. Категорійний лад психології (О.М. Ткаченко, В.А. Роменець, П.А. М'ясоїд, А.В. Фурман). [5; 10; 11; 30; 50; 61; 77; 84; 88; 93; 106; 112; 114].

Практичне заняття 15

Тема. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії.

Питання для обговорення:

1. Достатні умови ефективного функціонування наукових шкіл у психології.

2. Організаційно-діялісна гра як унікальна форма професійного методологування.

3. Лідер наукової школи та її структурно-рольова організація: учні першого і другого кіл, прибічники, опонентське коло, світ науки, освіти, культури, суспільства.

4. Головні завдання наукової школи у лоні розвитку загальнолюдської та етнонаціональної культури.

5. Шерег причин занепаду гуманітарно зорієнтованих наукових шкіл у період глобалізації цивілізаційного розвитку людства.

6. Типологічні форми організації життєдіяльності наукових шкіл: протошкола, науково-освітня, школа як дослідницький колектив і як новий напрям у розвитку психології, школа четвертого покоління, або школа парадигмального типу.

7. Наукові школи в історії психології: В. Вундта, З. Фройда, К.Г. Юнга, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, В.А. Роменця, Т.С. Яценко, А.В. Фурмана та ін.

8. Особистість ученого і визначальна роль у створенні дослідницької програми лідера школи. Осереддя творчого потенціалу школи – суттєвий категорійний зсув у розвитку психологічної науки.

9. Основи теорії професійного методологування А.В. Фурмана. Освітологія як синтетична соціогуманітарна наука.

10. Науково-методологічні напрями у психології: психоаналітичний, бігевіористський, гештальтпсихологічний, гуманістичний, діяльнісний, культурно-історичний, канонічно-психологічний, вітакультурний.

[11; 13; 15; 36; 43; 45; 61; 77; 102; 105; 107; 112; 122].

6. Комплексне практичне індивідуальне завдання

КПІЗ виконується у формі реферату.

Критерії оцінювання реферату

Викладене розуміння реферату як цілісного авторського тексту визначає критерії його оцінювання: новизна змісту; обґрунтованість вибору джерел; ступінь розкриття сутності питання; дотримання вимог до оформлення.

Новизна змісту:

- а) актуальність теми дослідження;
- б) новизна й самостійність у постановці проблеми, формулювання нового аспекту відомої проблеми у встановленні нових зв'язків (міжпредметних, внутрішньопредметних, інтеграційних);
- в) уміння працювати з дослідженнями, аналітичною літературою, систематизувати й структурувати матеріал;
- г) наявність авторської позиції, самостійність оцінок і суджень;
- д) стильова єдність тексту.

Ступінь розкриття сутності питання:

- а) відповідність плану темі реферату;
- б) відповідність змісту й плану реферату;
- в) повнота й глибина знань з теми;
- г) обґрунтованість способів і методів роботи з матеріалом;
- е) уміння узагальнювати, формулювати висновки, зіставляти різні точки зору з одного питання (проблеми).

Обґрунтованість вибору джерел:

- а) оцінка використаної літератури: чи розглянуті найбільш відомі роботи з теми дослідження (у т.ч. журнальні публікації останніх років, останні статистичні дані, довідки).

Дотримання вимог до оформлення:

- а) правильність оформлення посилання на використану літературу, список літератури;
- б) оцінка грамотності й культури викладу (у т.ч. орфографічної, пунктуаційної, стилістичної), володіння термінологією;
- в) дотримання вимог до обсягу реферату.

7. Самостійна робота студентів

№ п/п	Теми	К-сть годин	
		ДФН	ЗФН
1	Тема 1. Предметне поле методології науки, її мета і завдання	4	8
2	Тема 2. Структура, функції та рівні організації наукового знання	4	8
3	Тема 3. Типи наукової раціональності та еволюція психологічного знання	6	8
4	Тема 4. Типи наукового мислення і чотирискладовість сучасної науки.	6	8
5	Тема 5. Типологічне обґрунтування напрямів методологування у психології	6	10/8
6	Тема 6. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у психології	6	10/8
7	Тема 7. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання	6	10/8
8	Тема 8. Природничо-наукова парадигмально-дослідницька карта	6	10/8
9	Тема 9. Гуманітарна та екзистенційна парадигми у психології	6	10/8
10	Тема 10. Критицистська і конструктивістська парадигмально-дослідницькі карти психології	6	10/8
11	Тема 11. Вчинкова і вітакультурна психософські метапарадигми	6	10/10
12	Тема 12. Мета, завдання, зміст та особливості методологічних досліджень у сфері психології	6	10/10
13	Тема 13. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у психології	6	10/10
14	Тема 14. Категорійний профіль наукової школи і категорійний лад сучасної психології	6	10/10
15	Тема 15. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування у психології і психософії	6	12/12
Разом:		96	144/132

8. Тренінг з дисципліни

Організація і проведення тренінгу (4 год.) модульно-розвивального оргпростору мислевчинення А.В. Фурмана та їх евристичний потенціал у психології”.

Проведення круглого столу на тему: “Схема миследіяльності Г.П. Щедровицького і модель

9. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни “Методологія психології” використовуються наступні засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання:

- стандартизовані психодидактичні тести;
- мислесхеми
- поточне опитування;
- залікове модульне тестування та опитування;
- наскрізні проекти і методологічні схеми психологічного дослідження;
- командні психологічні проекти;

- аналітичні звіти, реферати, есе методологічного спрямування;
- презентації результатів виконаних завдань та досліджень;
- оцінювання результатів КППЗ;
- студентські презентації та виступи на наукових заходах;
- ректорська контрольна робота;
- залік;
- інші види індивідуальних та групових завдань.

10. Критерії, форми поточного та підсумкового контролю

Підсумковий бал (за 100-бальною шкалою) з дисципліни “Методологія психології” визначається як середньозважена величина залежно від питомої ваги кожної складової залікового кредиту:

Для заліку:

Заліковий модуль 1	Заліковий модуль 2 (ректорська контрольна робота)	Заліковий модуль 3 (підсумкова оцінка за КППЗ, враховуючи поточне опитування) – залік
30%	40 %	30 %
8 тиждень	15 тиждень	17 тиждень

Для екзамену:

Заліковий модуль 1	Заліковий модуль 2 (ректорська контрольна робота)	Заліковий модуль 3 (підсумкова оцінка за КППЗ, враховуючи поточне опитування)	Заліковий модуль 4 (екзамен)
20%	20%	20%	40%

Шкала оцінювання:

За шкалою ТНЕУ	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90–100	відмінно	A (відмінно)
85–89	добре	B (дуже добре)
75-84		C (добре)
65-74	задовільно	D (задовільно)
60-64		E (достатньо)
35-59	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1-34		F (незадовільно з обов’язковим повторним курсом)

11. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання яких передбачає навчальна дисципліна

№	Найменування	Номер теми
1.	Опорні конспекти лекцій;	1-15
2.	Навчальні посібники; модульно-розвивальний підручник;	1-15
3.	Робоча навчальна програма;	
4.	Збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів;	1-15
5.	Засоби підсумкового контролю (комплект друкованих завдань для підсумкового контролю);	1-15
6.	Завдання для ректорського контролю знань студентів з навчальної дисципліни «Методологія психології»	1-15

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

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. Алієв Ш., М'ясоїд П., Фурман А.В. Вчинкова природа практики (філософсько-психологічна інтерпретація творчого діалогу В.А. Роменця із М.М. Бахтіним) / Шамеутдін Алієв, Петро М'ясоїд, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №3. – С. 20–37.
3. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / Виктор Михайлович Аллахвердов. – СПб.: Изд-во "Речь", 2003. – 368 с.
4. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) / О.С. Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.
5. Балл Г. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 25–53.
6. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 60–74.
7. Бердяев Н.А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
8. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Фёдор Ефимович Василюк. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
9. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспективний довідник / Л.К. Велитченко, В.І. Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279 с.
10. Вітакультурний млин: Методологічний альманах / наук. консульт.-ред. А.В. Фурман. – 2005–2019. – Модулі 1–21.
11. Выготский Л.С. Психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. – (Серия "Мир психологии").
12. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Ханс-Георг Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 702 с.
13. 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.).
14. Герасимов И.Г. Структура научного исследования (философский анализ познавательной деятельности в науке) / И.Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.
15. Гроф С. Структура научных революций / Станіслав Гроф // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 105–112.
16. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.]: у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001. – Том 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. – 252 с.
17. Гуманістична психологія: Антологія: [навч. пос.]: у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Унів. вид-во Пульсари, 2001. – Том 2: Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
18. Гуменюк (Фурман) О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
19. Гуменюк (Фурман) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.
20. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія впливу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
21. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції: [навч. посібник] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
22. 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.
23. Гусельцева М. Методологія оновлення психологічної науки / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 27–37.
24. Гусельцева М. Методологічна оптика як інструмент пізнання / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 39–55.
25. Гусельцева М.С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / Марина Сергеевна Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 3–15.
26. Гусельцева М. Раціогуманістичний підхід Г.О. Балла: психологія свободи і творчого синтезу / Марина Гусельцева // Психологія і суспільство. – 2017. – №2. – С. 41–55.
27. Декарт Р. Правила для руководства ума. Рассуждение о методе / Рене Декарт // Сочинения. – М.: Мысль, 1989. – 512 с.
28. Дильтей В. Описательная психология / Вильгельм Дильтей; пер. с нем. Е.Д. Зайцевой; под ред. Г.Г. Шпета: второе издание. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
29. Жариков Е.С. Методологический анализ возможностей оптимизации научного творчества / Евгений Семёнович Жариков. – К.: Мин. гражд. авиации СССР, 1968. – 170 с.
30. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 3–17.
31. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

32. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій / В'ячеслав Казміренко // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.
33. Кант І. Критика чистого розуму / Іммануїл Кант; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
34. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
35. Каюа Р. Людина та сакральне / Роже Каюа; пер. з франц. А.В. Усик. – К.: Ваклер, 2003 – 256 с.
36. Копилов Г. Про природу “наукових революцій” / Геннадій Копилов // Психологія і суспільство. – 2010. – №2. – С. 113–127.
37. Копнин П., Спиркин А. Методология / П. Копнин, А. Спиркин // Философская энциклопедия. – Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 584 с.
38. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Татьяна Васильевна Корнилова, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.; ил. – (Серия “Учебное пособие”).
39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, С.В. Проскура. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
40. Кубаєвський М. Роль універсалій у процесі методологування / Микола Кубаєвський // Психологія і суспільство. – 2010. – №3. – С. 115–123.
41. Кубаєвський М. Методологування як засіб розуміння смислу / Микола Кубаєвський, Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 47–57.
42. Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання / Юрій Кузнецов // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 4–29.
43. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун; пер. с англ. / сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2002. – 608 с.
44. Кучеренко С. Методологічні підходи до вивчення самосвідомості особистості / Світлана Кучеренко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 134–151.
45. Лакатош І. Методологія наукових дослідницьких програм / Імре Лакатош // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 11–29.
46. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания: [монография] / Анатолий Николаевич Лой. – К.: Вища школа, 1988. – 240 с.
47. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії: зб. ст. / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
48. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології / Петро М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 54–82.
49. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія / П.А. М'ясоїд. – К.: Либідь, 2016. – 560 с.
50. 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.
51. Мацумото Д. Психология и культура / Девид Мацумото; пер. с англ. О. Голубева, Н. Миронов, Л. Ордановская, Т. Пешкова [и др.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия “Психологическая энциклопедия”).
52. Мединська Ю. Вітакультура парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 47–52.
53. Менегетти А. Система и личность / Антонио Менегетти; пер. с итал. – [изд. 2-е.]. – М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2003. – 328 с.
54. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності (круглий стіл) // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. С. 11–33.
55. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: [уч. пос.] / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464 с.
56. Москалець В.П. Психологія особистості: [навч. посібн.] / Віктор Петрович Москалець. – К.: “Центр учбової літ.”, 2013. – 416 с.
57. Николаєнко Л.Г. Методи соціологічного пояснення: [монографія] / Леонід Николаєнко. – К.: ДАКККІМ, 2006. – 200 с.
58. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: Вступ до соціології науки / Валентин Іванович Онопрієнко. – К.: Наука, 1998. – 98 с.
59. Основи психології: підр. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – [2-е вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
60. Панок В. Теоретико-методологічне обґрунтування прикладної психології / Віталій Панок // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 91–108.
61. Петровский А.В. Теоретическая психология: уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 496 с.
62. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Жан Пиаже. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 436 с.
63. Поппер К. Логика и рост научного знания / Карл Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 392 с.
64. Предмет и метод психологии: антология / под ред. Е.Б. Старовойтенко. – М.: Акад. проект: Гаудеамус, 2005. – 512 с. – (“Gaudeamus”).
65. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.
66. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
67. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Поль Рикёр. – М.: Медиум, 1995. – 416 с.
68. 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.
69. Розин В.М. Психология: наука и практика: [учебн. пособие] / В.М. Розин. – М.: РГГУ: Омега-Л, 2005. – 544 с. – (Humanits. Учебник для высшей школы).
70. Роменець В. Виховання творчих здібностей у студентів / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2018. – №3-4. – С. 140-185.
71. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття: навч. посіб. / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
72. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 6–27.
73. Роменець В.А. Психологія творчості: [навч. посібник] / Володимир Роменець. – [2-е вид., доп.]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
74. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: [навч. посіб.] / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 832 с.
75. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Серия “Мастера психологии”).
76. Савчин М.В. Методологеми психології: [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2013. – 224 с. – (Серия “Монограф”).
77. Система сучасних методологій: [хрестоматія у 4-х томах] / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фуман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – Т. 1. – 314 с.; Т. 2. – 344 с.; Т. 3. – 400 с.; Т. 4. – 388 с.
78. 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.
79. Смит Н. Современные системы психологии / Ноэль Смит; пер. с англ. Н. Миронов, С. Рысев; под общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Серия “Психологическая энциклопедия”).
80. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Елена Борисовна Старовойтенко. – М.: Акад. Проект, 2001. – 544 с. – (Gaudeamus)
81. Стєпин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция: [монография] / Вячеслав Семёнович Стєпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
82. Татенко В.О. Сучасна психологія. Теоретико-методологічні проблеми: [навч. посіб.] / В.О. Татенко. – К.: Вид-во НАУ, 2009. – 288 с.
83. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М.: Изд-во “Ин-т психологии РАН”, 2007. – 528 с.

84. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / Олександр Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №1. – С. 45–133.
85. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский // Избранные труды: в 11 т. – Т. 8. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – 776 с.
86. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд; пер. с нем. – М.: Наука, 1986. – 554 с.
87. Фурман А.А. Психология личности: ценностно-ориентационный аспект: [монография] / Анатолий Анатольевич Фурман. – Одеса: ОНПУ; Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 312 с.
88. Фурман А.А. Психология смысловиттєвого розвитку особистості: [монографія] / Анатолий Анатольевич Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – 508 с.
89. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії (частина перша) // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 5–26.
90. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.
91. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №1. – С. 49–58.
92. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: [монографія] / Анатолий Васильевич Фурман. – Тернопіль: ТНЕУ, 2016. – 378 с.
93. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №2. – С. 23–39.
94. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2016. – №1. – С. 16–42.
- 94а. Фурман А.В. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонально-вчинкової організації теорії як метасистеми / Анатолий В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2017. – Модуль 19. – С. 4-15.
95. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 78–125.
96. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія] / Анатолий Васильевич Фурман. – К.: Інститут політичної і соціальної психології; Тернопіль: Економічна думка, 2013. – 100 с.
97. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 40–69.
98. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 34–49.
99. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 72–85.
100. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №4. – С. 16–38.
101. Фурман А.В. Світ методології / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – №2. – С. 47–60.
102. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 11–29.
103. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати / Анатолий В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
104. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку

- / Анатолий В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №3. – С. 35–54.
105. Фурман А.В. Як розпізнати наукову школу / Анатолий В. Фурман // Науковий світ. – 2003. – №5. – С. 14–16.
106. Фурман А.В., Ковальова Т. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / Анатолий В. Фурман, Тетяна Ковальова // Психологія і суспільство. – 2011. – №4. – С. 72–81.
107. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолий В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.
108. Фурман О. Простір і час у психологічному дискурсі / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2017. – №1. – С. 79–132.
109. Фурман О. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування / Оксана Фурман // Психологія і суспільство. – 2018. – №1-2. – С. 38–67.
110. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Лари Хьелл, Даниил Зиглер; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия “Мастера психологии”).
111. Шандрук С.К. Психология профессиональных творческих способностей: [монографія] / Сергій Костянтинівич Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.
112. Школы в науке / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Крѣбера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 523 с.
113. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
114. Щедровицкий Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 30–49.
115. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 7–24.
116. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.
117. Щедровицький Г.П. Філософія. Наука. Методологія / Георгій Петрович Щедровицький. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.
118. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Эрик Григорьевич Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
119. Юнг К.Г. Структура и динамика психического / Карл Густав Юнг; пер. с нем. – М., 2008. – 480 с.
120. Юревич А.В. Методология и социология психологии / Андрей Владиславович Юревич – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2010. – 272 с.
121. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию: [учеб. пособие для вузов] / Владимир Александрович Янчук. – Мн.: АСААР, 2005. – 768 с.
122. Ярошевский М.Г. Оппонентный круг и научное открытие / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы философии. – 1983. – №10. – С. 49–62.
123. Ярошевец В. Методологічна рефлексія історико-філософського процесу / Володимир Ярошевец // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 65–88.

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Карпенко З.С.,
д. психол. н., проф. Панок В.Г.

Надійшла до редакції 25.06.2020.
Підписана до друку 10.07.2020.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Авторська програма із дисципліни “Методологія психології”. Психологія і суспільство. 2020. №3. С. 115–137. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.115>

НАШІ АВТОРИ

Олександр Самойлов – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології Вищого навчального закладу «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут “Бейт-Хана”», м. Дніпро.

larisa150767@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5520-5714

Сергій Болтівець – доктор психологічних наук, професор, керівник реабілітаційних програм Клініки активної терапії особливих станів, голова Українського товариства гіпнозу, заступник головного редактора і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Київ.

boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272

ResearcherID: U-3069-2018

Оксана Фурман – доктор психологічних наук, професор, професорка кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник головного редактора журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Андрій Гіряк – кандидат психологічних наук, доцент, т.в.о. завідувача кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, заступник голови ГО “Інтелектуальний штаб громадянського суспільства”, постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Тернопіль.

a.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Юрій Максименко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, член редакційної колегії і постійний автор журналу “Психологія і суспільство”, м. Одеса.

lkorgun@mail.ru

Людмила Матохнюк – доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Комунального вищого навчального закладу “Вінницька академія неперервної освіти”, м. Вінниця.

lyda1974@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6316-2352

ResearcherID: AAO-8930-2020

Шимон Врубель – габілітований доктор філософії, професор, професор Інституту філософії та соціології Польської академії наук, професор факультету Artes Liberales Варшавського університету, м. Варшава (Польща).

wrobelsz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2764-5648

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного 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”, м. Тернопіль.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

OUR AUTHORS

Oleksandr Sanoylov – doctor of psychological sciences, docent, Head of the Department of Pedagogic and Psychology HEI «International Humanitarian and Pedagogical Institute “Beit-hana”», Dnipro.

larisa150767@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5520-5714

Sergii Boltivets – doctor of psychological sciences, professor, Head of Rehabilitation Programs of the Special Conditions Active Therapy Clinic, Head of the Ukrainian Hypnosis Society, co-editor and permanent author of the Psychology and Society journal, Kyiv.

boltivetssergij@i.ua

ORCID: 0000-0003-4432-5272

ResearcherID: U-3069-2018

Oksana Furman – doctor of psychological sciences, professor, professor of the Psychology and Social Work Department of West Ukrainian National University, co-editor of the Psychology and Society journal, Ternopil.

o.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-7082-9717

ResearcherID: G-4942-2017

Andriy Hirnyak – candidate of psychological sciences, docent, temp. head of the pPsychology and Social Work Department of West Ukrainian National University, deputy chairman of the PO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, permanent author of the Psychology and Society journal, Ternopil.

a.hirniak@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-3854-4866

ResearcherID: I-8130-2017

Yuriy Maksymenko – doctor of psychological sciences, professor, professor of the General and Differential Psychology Department of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, member of the editorial board and permanent author of the of Psychology and Society journal, Odesa.

lkorgun@mail.ru

Liudmyla Matohniuk – doctor of psychological sciences, docent, Head of the Department of Psychology PHEI “Vinnytsia Academy of Continuing Education”, Vinnytsia.

lyda1974@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6316-2352

ResearcherID: AAO-8930-2020

Szymon Wróbel – Prof. dr. hab., Institute of Philosophy and Sociology of Polish Academy of Sciences, Faculty of Artes Liberales, University of Warsaw, Warsaw, Poland.

wrobelsz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2764-5648

Anatoliy V. Furman – doctor of psychological sciences, professor, academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine, head of the Psychology and Social Work Department of West Ukrainian National University, head of PO “Intellectual Headquarters of Civil Society”, co-chair of the Regional Branch of the Sociological Association of Ukraine, member of the National Union of Journalists of Ukraine, Colonel-General of Ukrainian and foreign Cossacks, editor of the Psychology and Society journal, Ternopil.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

PSIHOLOGIÀ Ì SUSPÌL'STVO
(PSYCHOLOGY & SOCIETY)**Ukrainian scientific magazine**Founder and publisher: **West Ukrainian National University**Co-publishers: **Institute of social and political psychology of NAPS of Ukraine,**
Faculty of psychology Taras Shevchenko national university of Kyiv**Editorial board:***Chairman of editorial advice:* **Krysovatyi Andriy** (Professor, Doctor of Economics, West Ukrainian National University)*Chief Editor:* **Movchan Volodymyr** (Professor, Doctor of Economics)*Editor:* **Furman Anatolii V.** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University)*Co-editor:* **Boltivets Sergii** (Professor, Doctor of Psychology, Ukrainian Society of Hypnosis),*Co-editor:* **Furman Oksana** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University)*Executive editor:* **Moskal Yuriy** (West Ukrainian national university)*English language editor:* **Lypka Mariana** (West Ukrainian National University)**Kalamazh Ruslana** (Professor, Doctor of Psychology, National University Ostroh Academy),**Karpenko Zinoviya** (Professor, Doctor of Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University),**Maksymenko Yurii** (Professor, Doctor of Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University
named after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky),**Moskalets Viktor** (Professor, Doctor of Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University),**Myasoyid Petro** (Ph.D., Associate Professor, Poltava Specialized Boarding School No. 2),**Panok Vitalii** (Professor, Doctor of Psychology, Ukrainian Scientific-Methodological Center
for Practical Psychology and Social Work of NAPN of Ukraine),**Polunin Oleksiy** (Professor, Doctor of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics),**Savchyn Myroslav** (Professor, Doctor of Psychology, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University),**Sannikova Olha** (Professor, Doctor of Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named
after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky),**Tomchuk Mykhaylo** (Professor, Doctor of Psychology, Vinnytsia Academy of Continuous Education),**Furman Anatolii A.** (Associate Professor, Doctor of Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University
named after Kostiantyn Dmytrovych Ushynsky),**Shandruk Serhiy** (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University),**Shevchenko Nataliya** (Professor, Doctor of Psychology, Zaporozhzhia National University),**Shcherban Tetiana** (Professor, Doctor of Psychology, Mukachevo State University),**Yatsenko Tamara** (Professor, Doctor of Psychology, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University),**Báčová Viera** (Professor, Doctor of Psychology, Institute of Experimental Psychology of AS Slovakia),**Guseltseva Marina** (Professor, Doctor of Psychology, Psychological institute RAE, Russian Federation),**Kluwe Rayner H.** (Professor, Doctor of Psychology, Hamburg University, Germany),**Racu Igor** (Professor, Doctor of Psychology, Ion Creanga State Pedagogical University of Chisinau, Moldova),**Tratch Roman** (Professor, Doctor of Psychology, American Psychological Association, USA)*Editorial advice:* **Danyliuk Ivan, Sliusarevskyy Mykola** (vice chairmans), **Bakirov Vil', Kuznetsov Yurii,**
Pasichnyk Ihor, Rybachenko Viktor, Chebykin Oleksiy, Yakovenko Yirii**Adress:****Lvivska Street, 5a, Ternopil, 46009, Ukraine**call: **+38-097-442-75-95;**e-mail: **a.furman@wunu.edu.ua****<http://pis.wunu.edu.ua>**Registration: **KV # 15617-4089 PR 2009.25.12**ISSN 2523-4099 (Online), 1810-2131 (Print), DOI: <https://doi.org/10.35774/pis>Subscription index: **21985**