



ІСТОРИКО-ЕВОЛЮЦІЙНЕ ПОРІВНЯННЯ МОДЕЛЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

Станіслав СІВАК

Copyright © 2002

Суспільна проблема: цивілізаційний поступ вітчизняної освіти вимагає розв'язання надскладних завдань концептуального прояснення змісту трансформування соціокультурних реалій історичного минулого, а відтак постає нагальна проблема теоретико-методологічної реконструкції психологічного знання. У зв'язку з цим вкрай актуальною є раціоналізація сучасних здобутків вітчизняної практичної психології щодо теоретичного, проектного та модельного аспектів трактування соціобуття. Саме у реалізації постулату саморефлексії полягає спосіб смислового самоствердження нового покоління фахівців, етично відповідальних у своїй цілераціональній інноваційній діяльності. Крім того, надважливо створити й експериментально апробувати оптимальну модель психологічної служби XXI століття.

Мета статті — здійснити теоретико-методологічний аналіз моделей організації соціально-психологічної роботи у діяльності українських і російських практичних психологів, а також узагальнити досвід роботи соціально-психологічної служби у системі фундаментального загальноосвітнього експерименту.

Авторська ідея. Системне ускладнення сучасного соціобуття спричинене динамікою соціокультурних та цивілізаційних змін, явно демонструє методологічну обмеженість застарілих теоретичних моделей “мізерної”, “економічної”, “поведінкової” людини. Знехтувана психологічна глибина і духовне безмежжя вітабуття об'єктивується в невротизації, психопатологізації та екзистенційної кризовості сучасності. Практично-психологічна робота від моменту свого суспільного утвердження мислилась як спосіб швидкого реагування на невротичну хворобливість сутінок цивілізацій. Провалля між теоретично недосконалими концептуальними побудовами психологічного знання й обширом вітакультурних потреб, бажань, інтересів людини поступово заповнювалось рецептурно-схематичними версіями психопрактики, психотехнік, психокорекцій. Рефлексивно недосконале, захоплено-поспішне занурення у цю проблематику новітньої генерації практичних психологів лише ускладнює диспрофесійність та псевдопсихологічність ситуації аналізованої роботи, особливо у сфері освіти.

Культуротворча місія багатозмістової психологічної роботи, еднаючи

теоретизування, мислення, конструювання, експериментування та унікально-майстерне практикування, еталонно втілена у фундаментальному загальноосвітньому експерименті з модульно-розвивального навчання (за А.В. Фурманом). Відтак нагальною є потреба історично-еволюційного аудиту соціокультурних надбань становлення соціально-психологічної роботи та методологічно-теоретичне експертування фрагментів соціоінновацій, утілених в численні версії психологічної служби у системі освіти. З цієї причини уперше презентуються алгоритми та матриця процедури порівняльного аналізу творення мислешем активізації соціально-психологічного простору через формат наукового способу ведення дискурсу з проблем смислового місцезнаходження вітчизняного практичного психолога (щонайперше як методу ідейно-змістового єднання теорії, методології, технології і практики психологізування); обстоюється критично-рефлексивна оцінка сучасного концептуального розмаїття оргмоделей та технологій фахової діяльності.

Очікуваним позитивним результатом такої мислєдїяльності є створення передумов рівневого наукового проектування унікально-майстерної психологічної діяльності виняткового культуротворчого змісту та органічне її представлення в усіх оргструктурах освітньої інституції, що трансформуються під час проведення фундаментального загальноосвітнього експериментування.

Сутнісний зміст: на підставі порівняння різних соціокультурних, методологічних та ідейно зорієнтованих підходів до проектування оргмоделей соціально-психологічної роботи пропонуються сутнісні критерії визначен-

ня їх інноваційної повноцінності задля розв'язання як освітніх, так, власне, і професійних психологічних проблем; презентуються алгоритми та матриця процедури зазначеного порівняння; висвітлюється досвід створення соціально-психологічних служб експериментальних шкіл Інституту ЕСО.

Ключові слова: *практична психологія, соціокультурний рух, історичний розвиток, психопрактика, медична та позамедична моделі, психологічне консультування, соціальна система, цілераціональна дія, соціально-психологічна служба, соціально-психологічна робота, практичний психолог освіти, психологічна технологія, фундаментальний загальноосвітній експеримент, модульно-розвивальна система, психосоціальний розвиток, моніторинг, психолого-педагогічний супровід, психолого-педагогічний консилиум.*

Абревіатура: ПС – психологічна служба, СПР – соціально-психологічна робота.

1. СОЦІОКУЛЬТУРНА РЕКОНСТРУКЦІЯ ПОСТАННЯ КОНЦЕПЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ

Парадокс свідомості сучасної генерації практичних психологів полягає в тому, що, старанно декларуючи приналежність до сучасних гуманістичних цінностей та відданість ідеї національно-культурного відродження, вони ще й досі є носіями ментальності радянського гатунку. Передусім останній притаманні такі ознаки, як еkleктичність концептуальних орієнтацій, ідеологічне заміщення культурної складової, методологічна невизначеність мисле-

діяльності та етична нерозбірливість щодо засобів психологічної роботи.

Нами пропонується власний варіант історичної реконструкції шляху розвитку науково-прикладної сфери психології, зважаючи на:

а) відновлення наукового дискурсу з теоретико-методологічних проблем становлення і розвитку практичної психології на теренах сучасної України;

б) чітке визначення соціокультурного модуса сучасного її стану;

в) концептуально-методологічне обґрунтування соціально-психологічної роботи у системі фундаментального експерименту в освіті (за А.В. Фурманом).

Категорійну визначеність аналізу організуємо, спираючись на методологічний канон оцінки української ментальності [44], адаптований стосовно історичного процесу.

Сучасні описи історії становлення практичної психології виконані здебільшого у монументально-антикварному стилі й утверджують історично укорінену давнину дитячої [11; 20], вікової і педагогічної, шкільної практичної [3; 11; 20; 24] і консультативної гілок психології [25]. Їх цільове призначення очевидне – відновлення у свідомості нерівномірного процесу становлення практичної складової психології та етичне обґрунтування сьогодення як повернення історичної правди. За невеликими винятками, ні методологічних екскурсів, ані широкого соціокультурного контексту вони не містять. Апеляції авторів стосуються лише “окремих об’єктивних причини суспільного розвитку”, що призвели до втрати здобутків “золотого віку”. Останній для психології датується перенесенням у її предметно-змістове лоно

канону наукових знань, який сформувався у природничих науках. Мовиться про так звані об’єктивні методи дослідження, еталонно утілені у вигляді *лабораторного експерименту* із штучно виокремленим об’єктом маніпулювання і вимірюванням значень незалежної змінної. Підхід до проблем психології саме з такою мислесхемою пропонували фахівці, чия ментальність була сформована зазначеним світоглядом. Вільгельм Вунд – медик за фахом, викладач фізіології за докторською дисертацією і, що знаменно, професор філософії за посадою у 1879 році, втілює власний план розробки психології як самостійної науки. Наукова програма плану ставила такі завдання: а) виокремлення шляхом аналізу вихідних елементів; б) встановлення характеру зв’язків між ними; в) відшукування законів цих зв’язків [20, с. 97]. Оргмоделлю була обрана науково-експериментальна лабораторія, яка пізніше переросла в інститут. Підхід виявився настільки плідним, що був не лише багато разів наслідуваний, а й тиражований. Його подальші трансформації відбувалися за кількома напрямками:

1) тиражування, відтворення і запровадження щодо більш локальних експериментальних об’єктів й утворення окремих “психологій”: пам’яті (Г. Еббінгауз), диференціальної психології (Ф. Гальтон, В. Штерн), психології інтелекту (А. Біне) та ін.;

2) утворення “харизматичного співтовариства” (Д. Белл) психологів із своїм власним етосом та оргструктурами, зокрема, Асоціації прикладної психології і Педагогічного інституту ім. Ж.-Ж. Руссо в Женеві (Е. Клапаред), Американської психологічної асоціації (1897 р., Д.М. Болдуїн),

Інституту прикладної психології у Берліні (1906 р., В. Штерн);

3) методологічна експансія науково-психологічного скептицизму у сферу традиційної трансцендентальної онтології і домінування наукової теорії як нового символу віри; відтак наука стає “квазіавтономною силою” (Д. Белл), яка демонструє свою міць стосовно “соціального ландшафту” (Е. Хейлбонер), впливаючи на нього системою наукових технологій.

Зрозуміло, що під потужним тиском цивілізаційних зрушень капіталістично-ринкової індустріалізації та науки обриси тодішньої соціальної системи починають змінюватися:

– вона набуває ознак “мерітократичного” та сертифікованого суспільства, де “вчений ступінь, кваліфікаційний іспит або ліцензія стають умовою одержання престижної роботи, а освіта – оборонною формою видатків, що захищають місце людини на ринку праці” [1, с. 305];

– освітні системи переймають від науки канон наукового знання, а від суспільного виробництва – спосіб організації, тобто фабрику продукування до крайньої межі соціалізованої людини та з рівнем грамотності, функціонально достатнім для опанування професією у галузі машинних технологій;

– заміна ортодоксальної етичної доктрини християнства на її пост-реформаторські версії, повстання екзистенціалізму як постхристиянського світогляду, котрий пов’язаний з ідеєю зникнення Бога та секуляризацією релігійних цінностей, а також осмислення у зв’язку з цим проблеми особистісної свободи та відповідальності людини.

Цілком закономірно, що за таких умов поява *наукової психології* у школі і початок оформлення її як

практичної психології була пов’язана з біхевіоральною парадигмою та концепцією педології Г.С. Холла – учня В. Вундта та стажера у його психологічній лабораторії. Межове спрощення особистості як предмета дослідження до рівня стимул-реактивної поведінки та механічне об’єднання фахівців (дослідників і практиків) довкола цієї схеми (так званий комплексний підхід) склали основу нової технології та практики буття. Як слушно зауважує О.Ф. Бондаренко, попри те, що навіть у науці складно знайти таку нішу, крім хіба що навчання тварин, де б міг існувати біхевіоризм, він “не лише існував, а, більше того, широко та безпосередньо пронизав тканину не лише психологічної і педагогічної, зокрема шкільної, практики, а й соціального життя в цілому” [8, с. 48].

Вторгнення наукової психології у царину суспільної практики під гаслом психологічної допомоги особистості у новій соціокультурній ситуації і формування власної психопрактики відбувалося під впливом ідей (концептів), що були напрацьовані в: 1) експериментально-лабораторній парадигмі В. Вундта; 2) концепції функціонального розумового здоров’я, обґрунтованої у працях Ж.П. Шарко, П. Жане та новому психотерапевтичному підході З. Фрейда – “великого пізнього Апостола Просвіти, котрий дав цьому напрямкові нового розвитку, поєднавши натуралізм Просвіти з науковою системою” [10, с. 10]; 3) теорії і практиці психологічного тестування (Ф. Гальтон, А. Біне); 4) Товаристві Розумової гігієни (К. Бірс); 5) “недерективній психотерапії” К. Роджерса як спробі здолання редуціоністського детермінізму З. Фрейда та ствердження особис-

тісної гідності клієнта, а також закріплення у цій моделі психологічної допомоги як синтезу психотерапії та консультування [8, с. 5].

Окреслені напрямки розвитку практичної психології вказують на те, що з другої половини XIX століття і до 20-х років XX століття формуються дві базові моделі психопрактики – медична і позамедична, які різняться способом теоретико-методологічного тлумачення особистості як об'єкта психологічної допомоги, що і знайшло утілення в чотирьох основних напрямках консультативної та психотерапевтичної роботи: *психодинамічному* (класичний психоаналіз З. Фрейда, аналітична психологія К.Г. Юнга, індивідуальна психотерапія А. Адлера, гуманістичний психоаналіз Е. Фромма та ін.); *біхевіоральному* (Б. Скіннер); *гуманістичному* (екзистенційна психотерапія, концепція К. Роджерса, гештальт-психотерапія); *когнітивному* (раціонально-емотивна терапія, транзактний аналіз Е. Берне). Названі моделі пропонують понад сотню психотехнік і технологій, які відображають зазначені вище концептуальні підходи, втілюючись принаймні у два діадичні варіанти психопрактики: *лікар* (Учитель, Священик, Тлумач) – *хворий*; *експерт* – *клієнт*. Соціально-інституційне утвердження психологічної допомоги відбувається шляхом розгортання численних оргмоделей її реалізації: соціальні служби, психологічні консультації, психоаналітичні центри тощо. Відповідного напрямку набуває і процес професійної диференціації фахівців: соціальні працівники, психотерапевти, психоаналітики, консультанти з проблем навчання, шкільні консультанти, консультанти з вибору професій та окремих професійних галузей

тощо. Зрозуміло, що такий потужний соціокультурний рух не оминув освітньої системи суспільства, потужно вплинув на контури цієї системи та її практику.

Історична хроніка шкільної практичної психології зберігає факт появи у 1913 році в Англії першого шкільного психолога – Ціріла Берта, а у 1915 році у штаті Коннектикут – першого американського шкільного психолога Арнольда Гесселя [16]. Датою офіційного утвердження такої посади у Франції є 1945 рік; у 1960 вона закріплена законодавчо, а у 1989 році затверджено спеціальний державний диплом шкільного психолога.

Поширення північноамериканської моделі шкільної психопрактики супроводжувалось зіткненням описаних вище методологічних підходів: психотерапевтичного (К. Хорні, Г. Саллівен, Е. Еріксон, Е. Берне та К. Роджерс) і біхевіористичного (О. Мовнер, А. Салмер, Б. Скіннер). Динаміка соціокультурного контексту індустріального суспільства спричинювала постійну зміну ідеологічних акцентів: від проблем відбору найбільш обдарованих осіб для формування меритократичної еліти у бізнесі, політиці, військовій справі, уряді тощо (1950) до проблем тлумачення самого принципу рівності (1960), що знаменувало початок вступу суспільства до фази постіндустріального розвитку. Як зауважує Д. Белл: “Сьогодні на порядку денному стоїть перегляд поняття рівності. Принцип, що був засобом зміни великої соціальної системи, – принцип рівності можливостей, сьогодні призводить до виникнення нової ієрархії. Отож вимога моменту зводиться до того, що “справедлива система старшинства”, за виразом Дж. Локка, потребує здолан-

ня всіх видів нерівності, або утворення *рівності результатів* – у доходах, статусі й владі для всіх членів соціуму. Це питання – основна проблема ціннісної орієнтації постіндустріального суспільства” [1, с. 571]. Саме зважаючи на такі зміни, консультативна практика шкільної психології віддзеркалювала або ідеї Б. Скінера про контроль поведінки та пристосування індивіда до соціальних норм, або клієнтоцентровану спрямованість допомагаючої психотерапії К. Роджерса. Ця колізія, як і змагання двох моделей організації психопрактики (медичної та позамедичної), цілком притаманні сьогоднішньому стану вітчизняної практичної психології і ще потребують професійної методологічної рефлексії. Це тим більше актуально, що і самі знакові персони американської психопрактики ставлять питання про “нову парадигму” шкільної психології [31, с. 6].

У цих пошуках забуто ґрунтовний аналіз межових характеристик психотерапевтичного втручання, запроваджений ще у 30-х роках ХХ століття Мартіном Бубером, який, досліджуючи роботу психолога з проблемами екзистенційної провини, цитує видатного психолога і лікаря Віктора фон Вайцеккера: “Лікування того, що у людині найсуттєвіше просто не входить до меж психотерапії ... Саме кінцеве призначення людини не може бути предметом терапії” [10, с. 16]. Обмеження психотерапевтичних моделей та їх методик тим більше, чим ближче вони наближаються до роботи з екзистенційним модусом життя людини. Проте тільки тут і можна знайти спосіб пробудження механізмів сходження особистості на верхні щаблі психосоціального розвитку: “Невроз у підсумку, може бути зня-

тий терапією, що виглядає ефектно. Нас цікавить інша можливість безвідносно до лікування евентуального неврозу, що пов’язана з тим моментом, коли особистість вже пробуджена та здолала страх, підноситься від найнижчих рівнів совісті до її вершини, вільно розпоряджаючись матеріалом, котрий доставляє сама совість”, – зазначає М. Бубер [Там само].

Лише сьогодні, спираючись на багаторічний досвід фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання [37; 39; 44], можна доказово стверджувати, що розв’язка колізій боротьби моделей шкільної соціально-психологічної роботи лежить у площині системної трансформації освітньої системи, націленої на роботу з екзистенційним модусом буття людини, а соціально-психологічна служба з усією потугою власних методів і технологій психопрактики є вагомою складовою цього інноваційного простору (див. далі).

2. ІСТОРИЧНІ РЕАЛІЇ ПСИХОПРАКТИКИ РАДЯНСЬКИХ ЧАСІВ

Північноамериканська схема організації СПР та її некритично запозичені кальки у пострадянському просторі ще і до сьогодні демонструють цілком приземлений прагматизм та вузькість методологічно-екзистенційної бази. Це відображається у формулюванні її мети – сприяння психологічному здоров’ю та освітнім інтересам дітей (див. Положення про психологічну службу в системі освіти України [29]). Схема реалізації цієї мети охоплює такі завдання: 1) вимірювання та оцінка шкільного функціонування; 2) підтримка пізнавального,

емоційного та соціального розвитку; 3) розробка програм навчання персоналу; 4) консультування учнів та їх батьків щодо проблем шкільної освіти, а педагогів – стосовно професійних проблем.

Власне консультування та консультативна служба (наприклад, “Гайденс”) визнаються домінуючими оргмоделями фахової діяльності психолога, яка спрямовується на розв’язання лише проблем профорієнтації та надання допомоги у сприяттні розвитку. Структурно Гайденс охоплює: а) службу збору інформації та формування психологічного досьє на учня; б) інформаційну службу в системах навчальної, професійної та соціальної діяльності; в) службу працевлаштування (постшкільний супровід); г) кауслінг, тобто індивідуально-групове консультування учнів; д) службу контролю, що забезпечує зворотний зв’язок системи Гайденс із шкільним середовищем.

Дослідженням А.В. Вихруща [32] встановлено, що у своїх основних моментах ця оргмодель вже була присутня у соціокультурному просторі України. Так, ще на схилку 20-х років ХХ століття Степан Балей у статті “До уваги у справі програм діяльності шкільних психологів” оприлюднив мінімальну програму такої роботи. Йшлося про: 1) необхідність дослідження дітей, які вступають до школи (наголошувалося на потребі не лише тестування, а й особистісного контакту та співбесіди з дитиною); 2) здійснення профконсультування для випускників школи; 3) роботу з дітьми, котрі мають труднощі в опануванні шкільної програми.

Знаменно й те, що ідея цивілізаційного поступу України розглядається саме як *проект розвитку*

української національної школи, а шкільна психологічна служба як частина цього проекту та один з інструментів його зреалізування. Софія Русова, будучи добре ознайомленою з досвідом шкільного будівництва Німеччини, Франції, Англії та Швейцарії, формулює принцип ментальної зорієнтованості освіти і наголошує на практичному завданні – організації “порадень для вибору фаху”, які й були відкриті під керівництвом О. Степанів-Дашкевич у Львові [32, с. 19]. Збори психотехнічної Порадні (4 лютого 1933 р.) передбачали: а) пропаганду ідей порадиництва при виборі покликання; б) розбудову мережі пунктів консультування; в) дослідну роботу з проблем психоконсультування; г) забезпечення фахової освіти спеціалістів; д) утворення структур фахового об’єднання, прикладом яких став проект Р. Білінського про організацію у Львові “Українського психотехнічного інституту” та проведення 2–3 листопада 1935 р. Першого Українського педагогічного конгресу. Постанова конгресу – свідчення європейського орієнтування тодішньої української практичної психології та її інтелектуальної далекоглядності, яка значно перевершувала дух прагматизму та класичного редукаціоністського детермінізму в тлумаченні природи людини (американська модель). Зазначалося таке: “Кожний громадянин повинен знайти на своєму становищі суспільної праці, кожна людина покликана зайняти своє місце при фаховому верстаті матеріального чи *духовного виробництва* відповідно до своїх фізичних і духовних талантів та можливостей”. Невідповідний громадянин на невідповідному для нього громадянському

становищі, невідповідний робітник при невідповідному для нього верстаті суспільного виробництва є самовбивцею своєї індивідуальності та дезорганізатором настановленого процесу життя, *передбаченого соціального шляху творчості* [Там само, с. 14].

Сьогодні українська практична психологія лише наближається до усвідомлення засадничих принципів її розбудови – духовності, ментальності, розвитковості, життєтворчості, а психопрактики, на жаль, майже вичерпно позбавлені історичної пам'яті та національного зорієнтування.

60-ті роки ХХ століття знаменували справдження найневтішніших прогнозів початку століття, які пророкували Європі “нічну епоху історії” (М.О. Бердяєв). Утопії всеперемагаючої машинно-індустріальної технології буття, ейфорія розлучення з трансцендентальними цінностями людини, сподівання щодо психіатрії, яка може замінити зболену совість “бездоганно працюючим автоматом” (М. Бубер), культурний шик модернізму (Д. Белл), що засліпив пафос Ренесансу, демонстрували проблемність антропологічної ситуації у світі та її всезагальний характер, попри різницю ідеологічних оболонок. “Воднораз особистість, котра прагне до емансипації все більшою мірою утискується суспільством, стає урбанізованою, політизованою. Вже індустріально-капіталістичний лад, розбудовуючи себе на індивідуалізмі та атомізмі, призвів до подавлення особистості, безособовості та анонімичності, до масового стилю життя. Матеріалістичний комунізм, бунтуючи проти капіталізму, остаточно знищує особистість, розчиняє її у соціальному колективі, заперечує особистісну свідомість, совість, персональне суджен-

ня. Особистість людини, яка є у ній образ і подоба Божа, розкладається, розпадається на елементи, втрачає свою цілісність” – в такий спосіб діагностував М.О. Бердяєв початок та процес розгортання сутінок європейської культури [2].

Усвідомлення кризового стану, як спалах інтелектуальної рефлексії проблем нової доби пробивається назовні у спосіб, що зумовлений різним ступенем суспільної свободи думки. Хвилі новітніх рухів боротьби за громадянські права, молодіжних та студентських страйків, андеграундні групи різних форм альтернативного способу життя, консорціумні об'єднання науковців задля розробки численних програм реформування і модернізації (наприклад, група Хопкінса в освіті), повстання як “третьої”, так і “четвертої” сил гуманістичної і трансперсональної психологій – всі ці збурення по той бік “залізної завіси” у просторі вітчизняного суспільного життя означили початок “відлиги”. Знаковою подією для психології є вихід у 1955 році першого науково-теоретичного журналу “Вопросы психологии”* й вихід з друку вибраних творів Л.С. Виготського. Проривом у самоствердженні психологічної спільноти стала організація Всесоюзного товариства психологів і відкриття у 1966 році факультету психології МДУ та проведення XVIII Міжнародного конгресу з психології.

* Для порівняння: у 1929 році книг на психологічну тематику було надруковано понад 600 найменувань, виходили у світ десятки наукових психологічних часописів, зокрема “Психология”, “Педагогика”, “Психологическая работа и психотехника”, “Вопросы изучения и воспитания личности”, “Вопросы дефектологии”, “Психиатрия” та ін.)

Нагадування елементів цього культурологічного сценарію сьогодні вкрай важливе для пострадянської України, якщо її психологічна спільнота серйозно стурбована проблемою цивілізаційного опанування капіталістично модернізованою політичною системою. Інтелектуальна опозиція системі початку 60-х років знаходить своє утвердження у роботі неінституційованих гуртків філософсько-методологічних розвідок, персоніфікованих такими іменами як М. Мамардашвілі, А.С. Арсен'єв, Г.П. Щедровицький, доробок яких лише сьогодні знову проникає в український науковий загал. Нова методологія та новий спосіб рефлексивної мислєдїяльності проблем психології у контексті людинознавства спричинює наукові пошуки В.В. Давидова, П.І. Зінченко, дошкільного дитинства – О.В. Запорожця. Маніфестом цього напрямку став незавершений рукопис С.Л. Рубінштейна “Людина і світ”, що вперше в історії радянської психології утверджує межові смисложиттєві характеристики людини як суб'єкта психопрактичної та теоретичної роботи.

Інфільтрація цих ідей на рівень суспільної практики, формування у сьогоdnішньому розумінні мережі соціально-психологічної роботи були вкрай проблематичними. За даними Б.С. Братуся чисельність кваліфікованих психологів та центрів професійного навчання на той час була мізерна – 40–50 спеціалістів на рік забезпечував факультет психології МДУ, дещо менша кількість припадала на факультети університетів Ленінграда і Тбілісі. Розрив між потребою у фахівцях та попитом суспільства втягував в орбіту психопрактики акцентуованих дилетантів, стурбованих пе-

реважно власним самоствердженням. Можливо з цих часів дилетантизм стає майже родовою ознакою вітчизняних практичних психологів.

Репресивна відповідь політичної системи на цивілізаційні зрушення у психологічній науці в подальшому (70–80 рр.) розгорталася за сценарієм придушення найяскравіших здобутків 60-х, утверджуючи як стандарт професійної поведінки психолога толерантність, дилетантизм, поміркованість, ідеологізм. Психопрактика постає перед вибором – ідеологічне примирення із системою, або внутрішня еміграція. Саме у такому вигляді – психологічного андеграунду – на початку 80-х років жевріли самостійні групи психологічної роботи: психологічного консультування при Московській психіатричній лікарні ім. Соловйова, психотренінгу при психіатричній лікарні №12 (Москва), психологів при Ленінградському психоневрологічному інституті ім. В.М. Бехтерева (дані Б.С. Братуся). Зберегли методологічну потужність семінар Г.П. Щедровицького та гурток методології психології О.О. Пузерєя.

Зазначені вище історичні реалії, колізії боротьби соціокультурних течій та “сил” у психології, конкуренція моделей її організації, проблеми конституювання та легітимізації у науковому дискурсі екзистенційних характеристик людини, досвід практичної репрезентації психопрактики та її взаємини з політичною системою, змагання за національну школу – все це складало на початку 80-х років зміст “нової непроглядності” (Ю. Габермас) щодо ситуації становлення вітчизняної практичної психології за умов все більш очевидної руйнації тоталітарної системи.

Знаменно, що смислове прояснення ситуації розвитку психологічної науки було пов'язане зі спонтанно-творчим відродженням повноформатного дискурсу як у середині наукового загалу, так і в структурах суспільної системи. Унікальною історичною подією та громадянським вчинком великої моральної сили став приїзд до Москви у 1986 році апостолів гуманістичної психології – Віктора Франкла, Карла Роджерса, Вірджинії Сатір. Персоніфіковано, з перших рук, науковий загал одержав взірці етично-гуманістичної парадигми. Справа не обмежувалася лише лекціями: К. Роджерс, а пізніше і В. Сатір, проводили ще й практичні заняття. Вплив цих харизматичних лідерів гуманізму пришвидшив руйнацію догматизованих структур професійного єднання психологів. Навзамін Товариству психологів СРСР утворюються Асоціація практичних психологів, Асоціація гуманістичної психології, Психоаналітична асоціація.

Принцип дискурсивного опрацювання проблем шкільної соціально-психологічної роботи знайшов своє втілення у проведенні у 1984 році дискусії “Психологічна служба у школі”, що була у формі “круглого столу” організована журналом “Вопросы психологии”. Аналіз матеріалів свідчить про формування під час дискусії лише “протоколу намірів”, а не про методологічну, теоретичну і технологічну конкретику вагомих наукових аргументів. Фундаментальна споруда радянської освітньої системи погоджувалася щодо присутності практичної психології лише в ролі “прибиральниці” численних проблем неуспішності, дезадаптованості і т. ін., не допускаючи думки про те, що вона сама – джерело цих проблем. Ознаки

етичної фетишизації вітчизняної освітньої системи як “найкращої у світі” дивом збереглися і до сьогодні, залишаючи цю резервацію радянської педагогіки недоторканою для глибинних інноваційних змін. Більше того, ця система напрочуд вдало асимілює гуманістичні прориви у її структурі. Так, проведені у 1984 і 1987 роках (Москва, Інститут психології СРСР), Всесоюзні конференції з проблем психологічної служби “обговорюють теоретичні, методичні й науково-практичні проблеми шкільної психологічної служби, визначають основні напрямки діяльності психолога у школі, формують дискусійні, спірні питання, на яких треба зосередити першочергову увагу психологів” [24, с. 17]. Зокрема, останній форум називає шкільну психологічну службу “найпрогресивнішою формою запровадження психологічних знань у практику народної освіти” [Там само]. Зміст цих знань невідомий: може той, про який писав П.В. Блонський у 1920 році: “...ми повинні створити психологію без душі, ми повинні створити її без “явищ” чи “здібностей” душі і без “свідомості”? А може це будуть знання маніфесту гуманістичної психології (1964 рік, Олд Сейбрук, перша конференція з гуманістичної психології – Г. Олпорт, Ш. Мюллер, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс), які маркували імморалізм біхевіоризму та психоаналізу як “наклеп на людину”, котрий зігнував у ній проблеми добра, любові та самосвідомості? Питання швидше риторичні. Проте саме така змістово-аксіологічна невизначеність не дає змоги однозначно тлумачити безперечно видатну подію: 1988 рік – введення постановою Державного комітету ставки шкільного психолога [30, с. 18].

3. ПОСТРАДЯНСЬКІ МОДЕЛІ СПР: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Колізія служіння адміністративній системі, на боці якої ресурс влади, фінанси та потуга оргструктури, або служіння гуманістичним ідеям, котрі утверджують самоцінність людини, тотально присутня в усій подальшій історії практичної психології пострадянського періоду. Скажімо, сьогоднішнє “Положення про психологічну службу в системі освіти України” [29] через надлюдські норми проф-

навантаження, непосильний обсяг завдань обов’язкової діяльності психолога, нищівний розмір його ставки та ін., адміністративно приборкує будь-який гуманістичний пафос та бажання працювати заради вчителів і учнів.

Той чи інший спосіб розв’язання зазначеної колізії сьогодні дає змогу встановити принаймні чотири діючі моделі шкільної психопрактики (*див. табл.*) та охарактеризувати їх за низкою параметрів змістової презентації будь-якої науково виваженої системи: теорія, методологія, технологія, практика [45, с. 181].

Таблиця

Порівняльна характеристика сучасних моделей організації
соціально-психологічної роботи

Назва моделі та її персоналії	Аспекти змістової репрезентації			
	Методологія	Теорія	Технологія	Практика
1	2	3	4	5
Модель шкільної психологічної служби (психологічна служба у системі освіти) І.В. Дубровіна, Н.Н. Толстих, А.Н. Прихожан та ін. [12; 29]	Не визначена. Роль методології відведена “фундаментальним положенням радянської психології про закономірності психічного розвитку і формування особистості та індивідуальності в онтогенезі”. (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін)	Обґрунтування трьохаспектної структури шкільної психологічної служби: <i>наукового</i> – методологія проблем психологічної служби як розробка психокорекційних, психодіагностичних методів роботи; <i>декларується</i> відмінність академічної розробки проблем психологічних механізмів розвитку від наукових, що зорієнтовані на практичного психолога; <i>прикладного</i> – асиміляція психологічного знання під час складання планів, програм, навчально-методичного забезпечення шкільної освіти; <i>практичного</i> – професійно грамотне використання здобутків психологічної науки, постановка перед науковцями актуальних проблем практики	Конституційована як актуальний та перспективний напрямок діяльності. <i>Перший</i> – здолання проблеми труднощів навчання та виховання школярів, відхилені у розвитку особистості; <i>другий</i> – становлення індивідуальності та формування готовності до конструктивного життя у суспільстві. Головна мета ПС – сприяння психологічному розвитку, основним чинником якого є загальні та спеціальні здібності. <i>Початкова мета</i> – виявлення індивідуальних особливостей розвитку дитини (інтелект, мотиви, емоції, поведінка); <i>кінцева мета</i> – формування психологічної готовності до життєвого самовизначення. У 1999 році – переформулювання мети: забезпечення психологічного розвитку дитини на всіх етапах дитинства	<i>Основний принцип</i> – індивідуальний підхід до учня у сенсі професійного розуміння його психологічних особливостей. <i>Умови ефективного профдіяльності:</i> а) реалізація психологічних резервів віку; б) розвиток індивідуальних особливостей; в) сприяння формуванню клімату продуктивного спілкування. <i>Оргомодель:</i> вертикальна (робоче місце психолога у школі – психологічні кабінети відділів освіти – центри психологічної служби системи освіти). У 1999 році зміст психопрактики зафіксований як відповідальне ставлення за відтворення психолого-педагогічних умов, котрі сприяють психологічному та особистісному розвитку, як вивчення та розвиток здібностей, схильностей, інтересів дітей з урахуванням специфіки навчального закладу. <i>Зміст діяльності:</i> психологічна просвіта, психопрофілактика, психоконсультавання, психодіагностика

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
<p>Модель профроботи шкільного психолога М.Р. Бітянної [3]</p>	<p>Рефлексія відсутності методологічної основи психопрактики. Декларація етично-прагматичного підходу – працювати з тим, що є, і за тих умов, які є. Місце методології посідає ідеологія роботи за моделлю психолого-педагогічного супроводу</p>	<p>Декларується потреба розробки теорії практики, яка спирається на ефективні методи і підходи самої практичної діяльності, узагальнює та аналітично перепрацьовує позитивний досвід. Мовиться про психотехнічну теорію за моделлю Л.С. Вигоського. Розкривається зміст психотехнічного принципу моделювання психопрактики як відображення системи теоретичних уявлень про цілі, задачі, зміст діяльності шкільного психолога (раціоналізація психологічного досвіду). Висувається та обґрунтовується <i>парадигма супроводу</i>. Постулюються <i>об'єкт</i> психопрактики – навчання та психологічний розвиток дитини у ситуації шкільної взаємодії; <i>предмет</i> – соціально-психологічні умови успішного навчання та розвитку; <i>концептуальні наслідки</i> ідеї супроводу: 1) систематичне відслідковування психолого-педагогічного статусу дитини та динаміки її психологічного розвитку в ситуації шкільного навчання; 3) плекання спеціальних соціально-психологічних умов задля надання допомоги дітям, які мають проблеми у психічному розвитку. Змістові наслідки утілено у понятті <i>соціально-психологічного статусу школяра</i> як двопараметричної моделі психологічної конституції (перший параметр – особливості психіки, другий – ситуативний вплив проблем та труднощів на перебіг процесу психосоціального зростання)</p>	<p>Утілюються організаційні наслідки ідеї супроводу – логічно осмисленого процесу психопрактики, який спирається на <i>принципи</i>: системності, організаційного закріплення форм профдіяльності (зокрема у планах роботи школи). Адміністративне утвердження полягає у закріпленні форм психологічної роботи як офіційних елементів навчально-виховного процесу. Пропонується <i>єдиний технокомплекс профдіяльності</i> у вигляді фіксованих ситуацій шкільної системи та оргмодель психолого-педагогічного консилиуму. Запроваджена модель, алгоритм та взірці планування психологічної роботи у форматі навчального року. Введено нормативну таблицю основних параметрів психолого-педагогічного статусу школяра (п'ять блоків) і вимог до змісту цього статусу відповідно до окремих ступенів навчання. Пропонуються графічні моделі психолого-педагогічної карти учня, циклів супроводу, шкільної психопрактики як єдиного процесу втілення різних напрямків профдіяльності. Визначений <i>функціонально-рольовий комплекс роботи</i> психолога – заперечення клієнтської позиції, ствердження системи паритетних міжсуб'єктних взаємин</p>	<p>Описуються та моделюються як <i>основні напрямки діяльності шкільного психолога</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Шкільна прикладна психодіагностика, яка відповідає меті ефективного супроводу, легко транслюється на мову педагогічних проблем, високо прогностична щодо висновків, розвивальна за потенціалом, економічна. При цьому запроваджені три психодіагностичні схеми, або <i>діагностичні мінімуми</i> (звичайний, сукупності послідовних алгоритмів професійної дії психолога у фіксованих ситуаціях шкільної системи та алгоритм та взірці планування психологічної роботи у форматі навчального року. Введено нормативну таблицю основних параметрів психолого-педагогічного статусу школяра (п'ять блоків) і вимог до змісту цього статусу відповідно до окремих ступенів навчання. Пропонуються графічні моделі психолого-педагогічної карти учня, циклів супроводу, шкільної психопрактики як єдиного процесу втілення різних напрямків профдіяльності. Визначений функціонально-рольовий комплекс роботи психолога – заперечення клієнтської позиції, ствердження системи паритетних міжсуб'єктних взаємин 2. Психокорекційна та розвивальна робота як організація розвитку середовища. 3. Консультування та просвіта: <i>школярів</i> як багатофункціональний вид індивідуальної роботи; <i>педагогів</i> – універсальна форма організації співпраці щодо проблем профдіяльності; <i>батьків</i> – формування системи довірчого спілкування та відповідальної поведінки. 4. Соціально-диспетчерська робота – посередництво щодо соціально-психологічної допомоги, яка виходить за межі функціональних можливостей та профкомпетенції психолога

Концепція та модель психологічної служби І.В. Дубровіної надзвичайно поширена на теренах пострадянської психопрактики, демонструє ознаки контурної присутності історичного минулого, а саме тяжіння до “медичної” моделі взаємин із суб'єктами психологічної допомоги, ілюзію сцієнтистськи зорієнтованої позиції

щодо можливостей прямого управління процесом психічного розвитку, який теоретично осмислюється у форматі “мізерної” людини. Сформована за умов недостатнього наукового дискурсу та недосконалого проектування експерименту з розвитку психологічної служби вона увібрала ознаки ранньоліберальної ідеї по-

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
Модель основ практичної психології та організації психологічної служби в системі освіти (В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.) [27]	Декларується прагматичний підхід у конструюванні методології – створення системи базових категорій та пояснювальних принципів нееклектичного поєднання різних шкіл практичної психології. Введені <i>поняття</i> : психологічна проблема як вихідна категорія, що відіграє системоутворювальну функцію; життєва ситуація, життєвий шлях особистості, життєва стратегія та життєва перспектива, доля, соціальна активність особистості. Пропонується система <i>принципів</i> практичної психології: детермінізму, суб'єктної активності, індивідуального підходу в здійсненні профроботи, синтетичного підходу до визначення предмета практичної психології	Визначення практичної психології як галузі профдіяльності, структурування методологічних основ <i>наукової, практичної та побутової психології</i> за схемою: об'єкт – предмет – кінцева мета – підхід – методи – вимоги до спеціаліста. Стверджується конгруентність наукового та практичного рівнів, принципова можливість запровадження методу наукового пізнання до прояснення змісту практичної психології. <i>Конститууюється структура та завдання практичної психології</i> . Системною ознакою диференціації структури проголошена окремішність галузей суспільної практики. Еклектично змішані поняття оргформи – оргмоделі – техноструктура – інфраструктури – ступені розвитку практичної психології	Обґрунтовується поняття психологічної технології та смисл її застосування – внесення змін у зміст, форми і напрямки індивідуального розвитку. Декларується її проектний характер, але зміст та послідовність проектної діяльності не розкривається. Пропонується трьохрівнева вертикальна модель структури національної системи соціально-психологічної служби, <i>основним оргпринципом її діяльності є максимальна ефективність, оптимальні витрати, мінімум кадрового забезпечення</i> . Диференціюються види діяльності та функції СПС: просвіта і профілактика, психологічне консультування, індивідуальна психокорекція, групова психотерапія, психологічна реабілітація потерпілих від катастроф	Наводяться описові характеристики змісту психопрактики на різних ступенях освітньої системи та специфіка бачення особливостей реалізації особистісного підходу у роботі шкільного психолога стосовно окремих вікових категорій учнів. Описані види та зміст видів діяльності шкільного психолога: моніторинг особливостей розвитку особистості, вплив на міжособистісні стосунки у класі, діагностика і корекція психологічних девіацій, робота з батьками, психопрофілактика і просвіта. Пропонуються взірці карт особистості (дорослий, дитина), плану роботи психолога початкової школи, навчальний план факультативу “Основні психологічних знань”

чатку капіталізації суспільства про мерітократичний характер прогнозованої суспільної системи, кальки оргмоделей та технокомплексів американської моделі, її термінологію, методологічну зверхність та незворушність радянської освітньої системи. Фактично з часу її репрезентації (1981–1982) до новітніх часів, вона не стикалася з необхідністю аргументувати й доводити суспільству, освітянському та професійному загалу будь-який із своїх засадничих принципів.

Екзистенційно-методологічна, культурологічна криза російської практичної соціально-психологічної роботи фактично визнається фундаментами моделі. І.В. Дубровіна у своїй

доповіді з промовистою назвою “Психологічна служба у лабіринтах сучасної освіти” (5–6 квітня 2001 р., Психологічний інститут, Міжнародні Челпанівські читання на тему “Теорія та практика психологічної служби освіти”) визнає, що весь пафос початку утвердження служби звівся на практиці лише до сприяння інтелектуальному розвитку (педологічний фантом), що є глухим кутом практичної психології та освітянської практики. За таких умов освітня система тоталітарних часів у поєднанні з потугою психотехнологій “модифікації поведінки” – це для дитини справжня зона ризику у сенсі того, що вона “ризикуює не стати людиною, особистістю, індивідуальністю” [36].

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
<p>Модель соціально-психологічної роботи та система соціально-психологічної служби як обов'язкової модульної системи фундаментального експерименту у сфері національної освіти (А.В. Фурман) [37–45]</p>	<p>Декларовані, тематизовані та методологічно обґрунтовані <i>віта- та соціокультурні підходи (парадигми), антропоцентрично-універсумної спрямованості культури, науки та освіти як сфер духовного виробництва</i> суспільства та національного культуротворення. Запроваджено методологічну модель науково зорієнтованого культуротворення в інноваційній системі освіти, базовану на рівневій організації науково-дослідної роботи. Проведене <i>матричне теоретико-методологічне моделювання</i> соціокультурного змісту психодидактики, соціально-психологічного змісту розвивальної системи освіти, соціокультурно-психологічного простору освітнього закладу, наукового проектування інновацій, створення умов паритетної освітньої діяльності, структури соціального спілкування, концептуального нормотворення, соціально-психологічних механізмів становлення позитивної Я-концепції та психологічного обґрунтування розвивального типу підручників тощо. Ієрархізована та структурована система основоположних ідей – похідних ідей – загальноосвітніх принципів – триєдиних категорій – похідних принципів та наукових знань і норм як рамкових універсалій в методологічному визначенні сфери здійснення <i>соціально-психологічної роботи</i></p>	<p>Обґрунтована парадигмальна система психології як <i>діалектичної дослідницької, перетворювальної, практичної діяльності і практичної роботи</i>, яка відповідно до рівнів методологічного аналізу (вид діяльності, об'єкт пізнання, засоби та результат пізнавальної діяльності) диференціюється на <i>теоретичну, прикладну та практичну психологію і психологічну практику</i>. Здійснені метасистемне і методологічне обґрунтування теорії освітньої діяльності, що визначає принципи, закономірності, моделі та поняття інноваційної освіти. Розгорнуто сутнісний зміст теорії у спосіб <i>теоретико-прикладного моделювання</i> (самотворення Я-концепції, модель проектування соціально-культурно-психологічного простору навчально-виховних закладів, національного менталітету, постадійного становлення полімотивації оргдіяльності та ін.); <i>прикладно-практичний аспект</i> теорії втілений у низці наукових проєктів шкіл (Ментальності, Духовності, Віри, Мислення, Здібностей та ін.), організації колективної та індивідуальної мислєдіяльності, розробці інноваційного програмово-методичного забезпечення (граф-схеми, наукові проєкти, навчальні сценарії, міні-підручники), з допомогою яких є можливість практично реалізувати психолого-педагогічний зміст розвивальної паритетної взаємодії у досвіді фундаментального експериментування конкретного педагогічного та викладацького колективів</p>	<p>Розробка та практичне утілення <i>метатехнологічного комплексу проектування соціально-культурно-психологічного змісту навчальних модулів і психомистецьких технологій навчання</i> (психодраматична концепція освітньої діяльності); прикладних технологій розвивальних взаємин, організації спілкування за модульно-розвивальної оргсистеми, психометодики самотворення Я-концепції та структур полімотивації особистості, національного менталітету тощо. <i>Досвідно перевірені технології дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника</i> (реалізація змісту складників соціально-психологічної грамотності педагога у системі модульно-розвивального навчання); соціально-психологічне дослідження особистості (принципи, моделі, процедури, норми, прикладна шкільна психодіагностика, профілі, карти, системи прогнозування), впроваджений <i>техно-комплекс наукового експертування</i> (принципи, параметри, критерії, показники) інноваційного освітнього процесу та його наукового проектування як цілісної оргструктури (система механізмів, параметрів і критеріїв). Розроблені алгоритмічні варіанти (універсальні та додаткові версії) встановлення розвивальної паритетної співдіяльності шляхом усвідомленої роботи учасників навчання із психолого-педагогічним змістом взаємостосунків. <i>Утверджений еталон технології цілісного оргпроцесу</i> як інформаційно-пізнавальної технології добування знань, нормативної регуляції культурного досвіду, вартісно-світоглядного орієнтування та духовно-креативної самореалізації особистості</p>	<p>Утвердження еталону <i>метаппрактичного соціо-та культуротворення</i> як сфер духовного виробництва у форматі інноваційної освітньої діяльності, єдності навчання, виховання, освіти і самореалізації. Організація <i>дослідно-експериментальної наукової практики</i> та зреалізування професійного мислєдіяння (методологія освіти), теоретизування (теорія освіти), філософського трансцендування та онтопсихологічного освітнього об'єктивування. <i>Практична концептуалізація соціально-психологічної роботи</i> і реальне формування психокультури вчителя у системі шкільної практичної психології (програми профпідготовки та їх самопрезентація, психологічні семінари й тренінги, організація пошуково-практичної діяльності вчителя, психологічне консультування, розробка нових технологій і експертування). <i>Практичне проектування, моделювання</i> і впровадження оргмоделі соціально-психологічного змісту інноваційного навчального закладу. Розробка візріців <i>прикладної шкільної психодіагностики</i> та систем соціально-психологічного дослідження особистості. <i>Практичний розвиток української психологічної термінології</i> (психологічний словник, навчально-методичні посібники, часописи, багатотомні видання). Оргдіяльність з <i>утворення харизматичного співтовариства</i> психологів із своїм власним етосом та оргструктурою</p>

А за даними Т.Н. Ключової [Там само] більшість дітей сьогодні не досягають вікової норми інтелектуального розвитку, демонструють посередність пізнавальної діяльності на тлі високої тривожності (60% учнів III–VIII класів). Запізніле розуміння недолугості зверхнього ставлення до освіти як “чужої” психопрактики (М.Р. Бітянова) лише сьогодні осмислюються у сенсі докорінної її трансформації від психодидактики (80% підручників змістовно сконструйовані на рівні простих мисленнєвих операцій) до оргмоделей та технологій, здатних розв’язати проблеми “морального становлення, повноцінного емоційного розвитку, громадянської позиції та багатства інтелекту” [Там само].

Аргументи критичної рефлексії щодо концепції І.В. Дубровіної викладені ще у 1993 році П.А. М’ясоїдом [22] та актуальні й понині. Мовиться про необхідність: 1) розробки концептуальних моделей власне практично-психологічного “образу світу”, які б пояснювали природу та сутність онтогенетичного розвитку психіки не редукованого до когнітивно-емоційних схем та які б чітко описували об’єкт-предметний зміст цієї сфери науки; 2) розгляду на методологічно-теоретичному рівні освітньої системи у проблемному полі міжособистісних взаємин, опосередкованих паритетною діяльністю та розглянутих як “жива” психопрактика шкільного психолога, який у концептуально-осмислений спосіб реалізує свій професійний потенціал. Звідси сама профспеціалізація має набути значно вужчої та конкретнішої диференціації на взаємні універсалістсько-самодостатньої моделі фахівця, що декларативно у змозі розв’язувати проблеми понад двад-

цяти різнотипових профнавантажень (від психодіагностики до профілактики та психокорекції); 3) здолання етично-фетішизованого уявлення про всемогутність педагогічного процесу, який у зовнішній спосіб керує психічним розвитком, що, як зазначає П.А. М’ясоїд, не відповідає ні теоретичним, ані експериментальним даним численних досліджень [23, с. 74]. Результатом має стати нова етика суб’єктів освітнього процесу – етика відповідальності, звільнена від нашарувань зверхності та підозрілості у недостатній профкомпетентності як педагога, так і психолога.

Неявно план методологічно-раціоналістської критики діючих моделей поділяє концепція М.Р. Бітянової, хоча і здійснена вона, *по-перше*, на підставі етичного компромісу із системою, яку не в змозі раціоналізувати, ні трансформувати, ні відмінити, а, *по-друге*, демонструє варіант деякої утопії самодостатності цілераціонального техніко-технічного розуму. Цю колізію представник комунікативної практичної філософії К.-О. Апель позначає у такий спосіб: “Людина, на мою думку, має два рівноцінні, неідентичні, а взаємодоповнювальні пізнавальні інтереси. Перший визначається необхідністю технічної практики, здійснюваної на підставі досягнення законів природи, другий – потребою соціальної, моральної практики” [13, с. 28]. Цілераціональна алгоритмізована дія за схемою “мета – засіб – результат” доцільна як спосіб технічного унормування психопрактики, не може за визначенням гарантувати її гуманістичне використання задля утвердження “філософії людини” (Б.С. Братусь). Власний досвід роботи за цією моделлю пере-

конує, що прихований етичний компроміс невідрефлексованих цінностей аналізованої моделі згодом утілюється у конфлікт відторгнення психолога від етично чужорідної педсистеми, що не підтверджує оптимістичного прогнозу М.Р. Бітянової про повільну трансплантацію соціально-психологічної роботи в освітню систему.

4. СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Воно може бути схарактеризоване як до межі проблемне, тобто таке, у якому присутні полярно зорієнтовані методологічні схеми, різного ступеня достовірності філософствування на тему суб'єктивності, логічно небездоганні теорії, розмаїті експериментальні дослідження, сум'яття психотехнік практикування.

Такий складний конгломерат психологічного знання умовно можна класифікувати довкола наступних смислових концентрів:

1. *Сцієнтистський*, до якого тяжіють моделі СПР, виконані у стінах певних наукових інституцій, є спробою екстраполювати дослідно-теоретичні мислєсхеми на буденність психопрактикування ("синдром Вундта"). Еталонно такий підхід зреалізований українськими авторами "Основ практичної психології" [27]. Поява цієї, безперечно знаменної праці, є унікально-вчинковою, історично необхідною подією, що в теоретичний спосіб, у режимі "тут і тепер", прагне заповнити екзистенційний хаос соціоінновацій вітчизняного психологічного практикування. Відчуваючи напружену кон'юнктуру ринку практично-психологічних послуг, нові та традиційні заклади профнавчання, на

час виходу аналізованого підручника, вже поспішно продукували новітню генерацію психологів, виховуючи її на еклектичній суміші іноментальних психопрактик, переважно академічної психології та педагогіки. Відтак автори "Основ ..." пропонують певну модель теоретизування проблемного поля практичної психології, її всезагально-універсального застосування до будь-якого фрагмента соціобуття: від освіти до буденної практики. Методологічне опертя моделі на принципи психології як науки вбачається достатньою підставою для рівневого структурування її на наукову, прикладну та буденну, з безперечним домінуванням першої. Більше того, вважається, що "у принциповому плані все, або майже все, що є у науковій психології, може знайти застосування у практиці" [27, с. 30].

Попередньо опрацьований нами історичний матеріал має переконливо довести те, що такий сцієнтистський сценарій, або "нова парадигма структурно-синтетичного підходу" є поверненням до історичного початку становлення практичної психології, а відтак не дає змоги адекватно проєктувати "бажане майбутнє". Відокремленість від логіко-змістової стихії розвитку вітчизняної психологічної думки помітна і в униканні рефлексування її історичного минулого (Д.І. Челпанов, С. Русова, С. Балей) та сьогодення ("Орієнтири концепції шкільної практичної психології" [38], моделі СПР у системі фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання [37–45]). Історично доцільним також є необхідність звернення до сучасного методологічного інструментарію західної практичної комунікативної

філософії, у якій напрацьовані алгоритми конструювання складних нормоціннісних систем (деонтологія) окремих варіантів цілераціональної діяльності. Розв'язання такого надскладного завдання для потреб практичної психології, автори “Основ ...” також пропонують здійснити з допомогою розширеного тлумачення наукового підходу, а не у спосіб граничного обґрунтування етичних проблем [13, с. 40–51].

2. *Адміністративний*. До цього концентру тяжіють моделі СПР, породжені зусиллям адмінсистеми. Це, по-перше, тотально присутня у сфері освіти модель шкільної психологічної служби (див. Положення про психологічну службу системи освіти України [29]), по-друге, властиво моделям психологічної служби відомчого спрямування (охорона здоров'я, силові відомства, банківська справа). Найтипівшим та історично традиційним є факт злиття першого та другого концентрів щодо розв'язання проблем освіти, шкільної психологічної служби (“радянський синдром”), що сценарно утілений у розбудові вітчизняної моделі СПР у сфері освіти.

3. *Регіональний*, до якого слід віднести місцеві консорції психологічної еліти, згуртовані докола потужних наукових центрів та ініціативно діяльних громадських об'єднань (Львівський обласний центр соціальних служб для молоді “Довіра”, лабораторія психолого-педагогічних досліджень Львівського обласного науково-методичного інституту освіти, Асоціація практикуючих психологів Львівської області, Львівський державний університет ім. І.Я. Франка, західне відділення українсько-американського Міжнародного фонду “Відроджен-

ня”). Відмінною рисою таких об'єднань є потужність впливу на них історично укоріненого типу культурної ментальності, соціокультурних традицій інтелектуальної творчості.

4. *Креативний*, який утілюється як зреалізування в інформаційному просторі сучасної України силами недержавних фондів окремих, тематично зорієнтованих проектів розв'язання проблем СПР. Це, наприклад, видання Всеукраїнського журналу “Практична психологія та соціальна робота” (засновник “Соціс Геллап”), газети “Шкільний психолог”, сороковські видання підручників та монографій із психології [83], методичної літератури інформаційно-консультативного плану (видання Жіночого Консорціуму – об'єднання жіночих неурядових організацій за Програмою запобігання насильства щодо жінок).

5. *Андеграундний*, докола якого еднаються певні фахівці, котрі ідентифікують себе із окремими соціокультурними течіями та силами у практичній психології, із теоріями, психотехніками, методиками психопрактикування тощо та матеріалізують свою діяльність у недосконало легітимний спосіб. До їх числа віднесемо тренінг-групи та консультантів з НЛП-технології у бізнес-освіті, а також психоаналітичні угруповання, гештальт-терапевтичні семінари, школи духовної практики.

6. *Соціоінноваційний*. Своє еталонне утілення та змістове наповнення він знайшов у новітній історії України, як зреалізування проекту системної трансформації сфери національної освіти шляхом фундаментального експериментування з модульно-розвивального навчання. Знаменно те, що у такий спосіб було

повернуто найкращий здобуток історії вітчизняної практичної психології – Проект розвитку української національної школи, а освіті – екзистенційно значущий сенс її діяльності – духовно піднесене культуротворення. Розв’язання такого складного завдання мислилось як цілісна науководослідницька програма поступового відкриття, проектування та впровадження соціоінновацій. Науководискурсивний, демократично відкритий, адміністративно не заангажований характер аргументування професійному загалу та суспільству в цілому засадничих ідей, загальноосвітніх принципів, проектів, технологій та методик СПР послідовно утілений за останні десять років експериментування (керівник А.В. Фурман). У 1992 році маніфестовано “Орієнтири концепції шкільної практичної психології” [38; 40] та Положення про психологічну службу в системі освіти України (авторський колектив Інституту психології АПН України і Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів). 1996 рік – створення авторського діагностико-корекційного забезпечення навчально-виховного процесу в школі [41; 43]. У 1997 році – визначено та обґрунтовано зміст СПР як дійового інструменту експериментування в системі освіти та програму дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника [44], а також піднесено цю проблему до рівня “Соціокультурної доктрини розвитку національної освіти” [45, с. 326]. В 2002 році – підбито методологічний підсумок експериментальних пошукувань та оприлюднено проект розширення сфери професійної психологічної роботи, що має здолати вузькі рамки галузевої профпринци-

пальності та посісти місце *особливої сфери культуротворення* [46].

В останньому випадку констатуємо наявність історичної події-вчинку: відбулося розшифрування культурно-психологічного коду, “котрий не тільки єднає зусилля теоретиків і практиків, а й вимагає від них істотного розширення конструктивних меж впливу психологічної еліти на перебіг суспільствотворчих процесів” [Там само]. Мовиться про дві можливі стратегії становлення СПР як реального культуротворення:

По-перше, складнорівневе науководослідне *трансцендування* як змістовне заповнення цілісного проблемного поля практичної психології (експертно-практична, експериментальна, методична, технологічна, проектна, парадигмальна, філософська, методологічна, теоретична та ідейно-концептуальна складові), а відтак утворення трьох метасмислових континумів психологічного знання:

– *Теоретичної психології* – ідеальні та ідеалізовані психодуховні об’єкти, людина та її психологічний світ. Її завдання – шляхом дослідницького експериментування здійснити концептуально-теоретичний аналіз змісту психічних явищ на рівні загального, задля розкриття їх сутності, змістовності, формовияву [приклад зреалізування див. 37; 44]. Основний недолік сучасної практичної психології в тому, що об’єкт дослідження не лише описується засобами теоретичної психології, а й інтерпретується не як вітакультурне явище, а лише як теоретичний конструкт;

– *Прикладної психології* – яка здійснює системно-перетворювальну діяльність з концептуального моделювання реальних психологічних

об'єктів (об'єкт) та утворює локальні теорії, концепції, пояснення окремих складових психічного (предмет) на рівні особливого, визначаючи міру об'єктивності теоретизованого психологічного знання [див. приклади 39; 41; 42].

– *Практичної психології* – психотехнічна робота з реальними явищами конкретної цілераціональної й соціальної практики людської життєдіяльності (об'єкт) у певній соціокультурній, життєвій та психологічній ситуаціях (предмет), котра виявляє безпосередню істинність конкретного знання на рівні одиничного [див. приклад 39];

по-друге, проектно-конструкторське, системне, практично-психологічне *трансформування* вітасоціального досвіду (потреби, бажання, інтереси) осіб, груп, соціумів як прояв їх екзистенційного модусу буття та пробудження базових механізмів психосоціального зростання духовної універсумної значущості. Історичні уроки (висновки) тут такі:

1) здійснення структурування соціального досвіду культуротворення у сфері практичної психології має відбутись як у конкретному ментальному просторі, так і у смислово-часі; відтак цей процес набуває ознак історичності, тобто не лише заповнює минуле, а й сягає майбутнього;

2) методологічно довершене трансцендування, що підносить дослідника над подієвим плином повсякдення, дозволяє віднайти його смислово рівнодіючу – логіку історичних доль, прийняття котрої як особистісно-зрозумілого служіння перетворює буденне психопрактикування на унікальну майстерну діяльність виняткового культуротворчого сенсу;

3) історичне минуле як здійснене буття можливого “проростає” у теперішнє, впливає на ставлення до світу та зумовлює майбутнє; здолання фатального обтяження нескінченним масивом минулого – це вчинково-мужній критичний перегляд значущості історичних реалій; фундаментальне експериментування долає монументально-антикварне ставлення до психолого-педагогічної науки та виявляє дійсну онтологічність освітянських проєктів, визначає міру відповідального пізнання, перетворення та плекання дійсності;

4) професійне самоствердження новітньої генерації практичних психологів має відбутись через соціо- та вітакультурне смислове упорядкування поля їх життєздійснення як ідеального психотворення людини, соціальних взаємин, соціуму тощо.

За давньогрецьким каноном така спорідненість із Логосом стверджує народ як демос, на відміну від охлосу – натовпу, що означений нездатністю до історичної пам'яті та здолання смислової розпорошеності. Отже, на часі – творення харизматичного, психопрактичного, національного товариства, здатного реально оволодіти історичним часом, а відтак – доленосно проєктувати бажане майбутнє.

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ. – М.: Academia, 1999. – 956 с.

2. Бердяев Н.А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы: Изд. 2-е. – Paris: YMCA-PRESS, 1969. – С. 202–221.

3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

4. Битянова М.Р. Возрастная периодизация и направления работы школьного психолога // Школьный психолог. – 1999. – №36. – С. 12–13.

5. *Битянова М.Р.* На перекрестке развития // Школьный психолог. – 2000. – №10. – С. 7.
6. *Битянова М.Р., Азарова Г.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.* Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
7. *Божович Е.Д.* Психологическая служба в структуре педагогического процесса // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 100–103.
8. *Бондаренко О.Ф.* Психологічна допомога особистості (Навчальний посібник для студентів старших курсів психологічного факультету та відділень університетів). – Харків: Фоліо, 1996. – 236 с.
9. *Братусь Б.С.* Двойное бытие души и возможности христианской психологии // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 71–79.
10. *Бубер М.* Вина и чувство вины // Вестник РАТЭПП. – 1994. – №2. – С. 7–34.
11. *Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Г.Д. Марцинковской.* – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
12. *Дубовина И.В.* Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 47–54.
13. *Єрмоленко А.М.* Комуникативна практика філософія. Підручник. – К.: Лібра, 1999. – 488 с.
14. *Институт экспериментальных систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень.* – Випуск 2. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 48 с.
15. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
16. *Кала У.В., Радик В.В.* Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; №12).
17. *Клюева Т.* Становление психологической службы в Самарской области // Школьный психолог. – 1999. – №42. – С. 2–6.
18. *Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П.* Розвиток особистості учня в умовах соціально-реабілітаційного центру // Педагогіка і психологія. – 1999. – №22. – С. 59–69.
19. *Максименко С.Д., Ільїна Т.Б.* До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №1. – С. 2–6.
20. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. – 272 с.
21. *Минаев А.В., Попов М.В.* Проблема введения психологических знаний в структуру общего среднего образования: опыт английской школы // Психологический журнал. – 1999. – Т.20, №5. – С. 15–19.
22. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО. – 1999. – 640 с.
23. *Мясоед П.А.* Теория и практика в работе школьного психолога // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 73–79.
24. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 352 с.
25. *Овчарова Р.В.* Технология практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 448 с.
26. *Основи консультативної психології: аналіз сучасних концепцій: Навчальне видання.* – Методичні рекомендації для студентів педінститутів із спеціальності “Практичний психолог у закладах народної освіти” / Уклад. О.Ф. Бондаренко. – К.: РНМК Міносвіти України, 1992. – 114 с.
27. *Основи практичної психології / І. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник.* – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
28. *Парсонс Г.* О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000. – 800 с.
29. *Положення про психологічну службу системи освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* – 2000. – №6. – С. 4–12.
30. *Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений.* – М.: ТЦ Сфера, 1997. – 528 с.
31. *Психолог дошкільного закладу: Інструктивно-методичний лист на допомогу психологам та завідуючим дошкільних закладів, факультетам підготовки практичних психологів для системи освіти (Укл. Проскура О.В., Осадько О.Ю. та ін.) / За заг. ред. О.В. Проскури.* – К.: ІЗМН, 1997. – 157 с.
32. *Психологічна служба в школі: минуле, сучасне, майбутнє // Вісник Тернопіль-*

ського експериментального інституту педагогічної освіти: Матеріали міжнародної конференції. — 1996. — 241 с.

33. *Реан А.А.* Акмеология личности // Психологический журнал. — 2000. — Т.21, №3. — С. 88–95.

34. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учебн. Пособие: В 2 кн. — 3-е изд. — Кн.1: М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. — Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.

35. *Семаго Н., Семаго М.* Психолого-медико-педагогический консилиум в учреждениях образования // Школьный психолог. — 2000. — №6. — С. 6–7.

36. *Степанова М.А.* Комментарии не лишни (рассуждения практического психолога по поводу услышанного на Челпановских чтениях) // Вопросы психологии. — 2001. — №3. — С. 130–134.

37. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. — 2001. — №3. — С. 103–144.

38. *Фурман А.В.* Орієнтири концепції шкільної практичної психології // Рад. школа. — 1992. — №11. — С. 17–20.

39. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 197 с.

40. *Фурман А.В.* Вступ до шкільної практичної психології. — К.: Ровесник, 1993, 50 с.

41. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. — К.: Освіта, 1993. — 224 с.

42. *Фурман А.В., Бригадир М.Б.* Методи дослідження модульно-розвивальних форм навчання: Наукове видання. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 1999. — 35 с.

43. *Фурман А.В., Лужаниця П.П.* Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: Програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія. — 1996. — №1. — С. 102–112.

44. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: наукове видання. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.

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

46. *Фурман А.* Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: збірка матеріалів до регіональної науково-методичної конференції (19 квітня 2002 року). — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — С. 48–51.

47. *Щедрина Е.В.* Американская психологическая ассоциация // Вопросы психологии. — 1993. — №2. — С. 117–120.

Надійшла до редакції 4.04.2002.