

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



Л.О. Шатирко

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТРАДИЦІЯ
ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ**

Монографія

Київ

2017

УДК 159.9.015+001.89
Е 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 29 червня 2017 р.)*

Рецензенти:

Татенко В.О., член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту політичної та соціальної психології НАПН України;

Пророк Н.В., доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Е 54 **Експериментальна традиція психології навчання в Україні** / Шатирко Лариса Олексіївна. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 324 с.

ISBN 978-966-194-290-4

У монографії розглядаються особливості становлення в Україні експериментальної традиції вивчення психічних явищ у процесі навчання в контексті двох ліній аналізу – еволюції ідеї психологічного експерименту і змістових особливостей розбудови предметно-проблемного поля психології навчання. Із сучасних методологічних позицій аналізується розвиток нормативів експериментування. Окреслено актуальні проблеми експериментальних досліджень психології навчання в контексті сучасної пізнавальної ситуації. Обговорюється проблематика легітимності наукового результату психологічних експериментальних досліджень в освітньому просторі. Монографія присвячена актуальній проблемі методу дослідження, осмислення якої є важливим для підвищення методологічної культури здійснюваних у педагогічній психології досліджень і оптимізації практичного впровадження отриманих результатів.

Для науковців, працівників у галузі практичної психології, викладачів, аспірантів та студентів ВНЗ України.

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР:0114U000602

ISBN 978-966-194-290-4

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017

© Видавничий Дім «Слово», 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ	
1.1 Стан проблеми експериментального вивчення психічного в проблемному полі психології навчання в сучасному вимірі.....	9
1.2 Культурно-історичний контекст становлення експериментальної традиції вивчення психічного в українській психології. Основні ідеї, що визначили траєкторію розвитку.....	22
1.3 Зміст та призначення експериментального методу в системі наукового мислення.....	47
1.4 Експериментально-генетичний метод у вивченні явищ освітнього простору.....	70
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО	
2.1 Тематично-стильові пріоритети експериментального опрацювання предметно-проблемного поля психології навчання в Україні.....	81
2.2 Шлях експериментального вивчення проблем освітнього простору лабораторією психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України	110
РОЗДІЛ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ	
3.1 Легітимність експериментальних досліджень в проблемному полі психології навчання.....	125
3.2 Вплив гуманістичних цінностей на укладання етичних нормативів експериментування	147
3.3 Особливості змісту етичних регуляторів дослідження в контексті експериментального вивчення проблематики психології навчання.....	156
3.4 Правові аспекти дотримання етичних принципів проведення експериментального психологічного дослідження..	166
3.5 Витримки з міжнародного та національного законодавства щодо правового регулювання експериментальної діяльності за участю людини	183
ВИСНОВКИ	291
ЛІТЕРАТУРА	295
ДОДАТКИ	314
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА	324

ВСТУП

Сучасний стан розвитку предметного поля психології навчання, його осмислення, завдання побудови наукових концепцій з високим пояснювальним потенціалом, спрямовує нас до історії становлення педагогічної психології в Україні. Для розуміння актуальної ситуації і напрямків подальшого руху надзвичайно важливим є відтворення внутрішньої логіки розвитку, прирощення, трансформації цієї сфери знання, визначення основних детермінант розвитку в якості окремої наукової галузі.

Педагогічна психологія розбудовувалась в річищі інтенсивного розвитку експериментальної психології, в межах якої здійснювалась велика кількість робіт, присвячених проблемам учіння і навчання, в сферу педагогічної психології впроваджувались об'єктивні методи вимірювання, оформлювався психолого-педагогічний експеримент, як система нормативів для перевірки психологічних гіпотез і як предметна діяльність дослідника, відбувалось активне оволодіння способами оцінки і планування експериментального дослідження. Розвиток уявлень про експериментальне психологічне вивчення явищ освітнього простору відбувався в історичному контексті становлення власне психологічної науки. Це становлення мало гетерохронний та гетерогенний характер, воно було розірване в часі й неоднорідне в просторі. Зміст, напрямок, інтенсивність розвитку психологічної науки, як і всього наукового знання в Україні був суттєво здетермінованим суспільно-історичними подіями.

Експеримент тривалий час розглядався, як переважно природничо-науковий метод, мало місце розширене уявлення про психологічне експериментування – в нього включались діагностичні дослідження, поведінкові експерименти, статистичні розвідки.

Натомість в Інституті психології під керівництвом Г.С. Костюка було поставлене завдання визначити, певною мірою переосмислити роль природничо-наукового методу в становленні психологічної науки, структурувати уявлення і переглянути пріоритети з сучасних наукознавчих позицій в співвідношенні предмету й методу психології¹. В школі Г.С.Костюка, яка починає демонструвати високу наукову культуру досліджень, широкий діапазон професійного психологічного мислення стосовно педагогічної психології і розуміння живого експериментального процесу в системі способів пізнання психологічної реальності, було окреслено предмет психології навчання: вивчення психічних закономірностей розвитку людини в освітньому просторі протягом всього життєвого шляху, на основі розгорнутої характеристики навчально-виховного процесу і психічного розвитку особистості^{2,3}.

Розповсюджене в той час широке розуміння психологічного експериментування, домінування науково-природничої парадигми, як єдино можливої в розумінні об'єкта дослідження нівелювало, або, навіть, виключало феноменологію активності суб'єкта дослідження. Натомість, в українській педагогічній психології основною парадигмою декларувалась і відстоювалась, реалізувалась на рівні психологічного дослідження ідея активності суб'єкта (феноменологія: самокерування, самовиховання, самопізнання, самосвідомість, самостійність, самооцінка, рефлексія)⁴. Відповідно

¹ Костюк Г. С. Про стан науково-дослідної роботи в галузі психології // Наукові записки НДІ психології УРСР / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1959. – Т. 11

² Костюк Г. С. Провідні ідеї радянської психології // Рад. шк. – 1967. – № 11. – С. 22–32

³ Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.

⁴ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.О. Губко, О.В. Проскура.- К.:Рад.шк., 1989.

цій парадигмі “Виховання успішно веде розвиток особистості до поставленої мети, якщо робить вихованця активним учасником процесу її досягнення”⁵.

Вищезначені теоретичні настанови дозволили розгорнути серію експериментальних досліджень, які ґрунтувались на цих настановах і до визначали їх, розширювали предметне поле експериментальних досліджень і формували концептуальні положення. Експериментальна робота здійснювалась одночасно із розробкою методологічної основи педагогічних досліджень. Доводилось виборювати можливості самостійного наукового пошуку, існування незалежних концепцій, альтернативних підходів. Закладались основи розуміння формульованого експерименту, як одного із методів дослідження психіки дитини в саме навчальному процесі. Практика навчання потребувала не простого механістичного застосування методів емпіричного вивчення психіки, привнесених із загальної психології і покладених на ґрунт педагогічної психології, а теоретично обґрунтованого наукового дослідження з застосуванням експериментального методу, побудови власних теоретично обґрунтованих психологічних досліджень в галузі педагогічної психології^{6,7}. Визнавалось, що експеримент в психології може проводитись як з науковою, так і практичною метою. Разом з тим, в школі Г.С.Костюка розуміли, що ефективне використання психологічних знань в освітньому просторі можливе лише у формі спеціально організованого експериментального навчання, що має

⁵ Там само. С.181.

⁶ Костюк Г. С. Про стан науково-дослідної роботи в галузі психології // Наукові записки НДІ психології УРСР / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1959. – Т. 11

⁷ Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.

відповідати вимогам наукового дослідження, на відміну від окремих дослідницьких проектів незалежних від завдань навчання.

Дана робота не є історико-психологічним дослідженням, не є історією ідей, а тим більше історією людей, що творили ці ідеї. Поза увагою автора залишились важливі розділи розвитку педагогічної психології з точки зору суворих канонів історико-психологічного дослідження. Ми лише спробували позначити акценти, які, на нашу думку, були й стали визначальними для розвитку експериментального вивчення психічного в Україні.

Попри бажання надати максимальної практичної спрямованості роботі ми вважали за потрібне вийти за межі як експериментальної психології, так і психології навчання й звернутись до ідейних джерел виникнення експериментальної традиції, оскільки ці ідеї дозволяють визначити теоретичні витoki й структурувати проблематику, означити українську експериментальну традицію на панорамі європейських студій. Експериментальна традиція української психології навчання постає як саме традиція, коли ми розглядаємо здобутки психології навчання в векторі розвитку європейської психології. Відтак, автором здійснена спроба проаналізувати теоретичні засади виникнення й становлення експериментального вивчення психічного в галузі психології навчання України як об'єктивне відображення ідеологічних, культурних, загальнонаукових та психологічних особливостей розвитку пізнання.

Застосування у науковому контексті поняття “традиція”, яке утвердилось останніми роками в науковому дискурсі, забезпечило необхідний методологічний ресурс, який став визначальним для роботи. Особливості експериментальної традиції вивчення психічного в українській психології навчання в роботі актуалізовано

в аспекті розвитку теоретичного наукового мислення, становлення експерименту як наукового методу в межах окремої галузі психологічної науки – психології навчання; експериментальний метод став спонукальною потужною силою розвитку психології навчання, оформленню її предметного поля, водночас саме на матеріалі проблематики психології навчання в Україні цей метод розвивався, удосконалювався й набирав свого нормативного наповнення. Ми спробували звернути увагу, частково й неповно проявити латентні лінії становлення експериментальної традиції, переосмислити в новій системі координат, позначити те що недавно було неявним, а наразі може бути розглянуто, як магістральний шлях.

В роботі значна увага приділена також окремим проблемам етичної та правової регуляції експериментальної діяльності, необхідності правового забезпечення на рівні законодавства (розробки законодавчих актів) процесу легітимізації наукових результатів і їх використання в системі освіти. Зокрема розглядається проблема легітимності наукового результату психологічних досліджень, узгодження способів отримання наукового результату та його змісту з відповідними професійними етичними нормами.

Представлену роботу було підготовлено в рамках науково-дослідної теми лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України “Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі”. Реєстраційний номер:0114U000602. Роки виконання: 2014-2017.

РОЗДІЛ 1. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

1.1 Стан проблеми експериментального вивчення психічного в проблемному полі психології навчання в сучасному вимірі

Успіх освіти як соціальної інституції в цілому лежить на шляху усвідомлення мети освіти як загальної задачі усього суспільства, а не лише окремої професійної педагогічної спільноти. Сьогодні в нашому суспільстві з утвердженням настанови, що культура є не лише середовищем розвитку людини, але й джерелом та рушійною силою розвитку, одним із суттєвих чинників переозначення освітніх завдань суспільства можуть стати глибокі системні психологічні дослідження проблем освітнього простору, покликані окреслити перспективи й шляхи подальшого вивчення. Певною перешкодою розгортанню таких досліджень виступає своєрідна криза евристичного потенціалу сучасного знання та дефіцит конструктивних і продуктивних теорій в галузі психології навчання з огляду необхідності причинного пояснення цих нових явищ та процесів сучасного освітнього простору. Цьому є ряд причин, серед яких, з нашого погляду, важливе місце займає проблема методу дослідження.

Особливе занепокоєння викликає ситуація, щодо розуміння місця, змісту і значення експериментального методу в системі психологічного знання, зокрема, згортання експериментального (з відслідковуванням причинно-наслідкових зв'язків) вивчення великого розмаїття питань в предметно-проблемному полі психології навчання. Аналіз матеріалів конференцій з педагогічної

психології, перелік захищених дисертацій відповідної спеціалізації свідчить про постійне зменшення числа експериментальних досліджень навчального процесу, особливостей розвитку в учінні окремих загально-психологічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті). В сфері психології навчання склалась ситуація претензії на глибокі теоретичні висновки без необхідного емпіричного забезпечення, в експериментальних дослідженнях характерним є слабкий зв'язок теоретичної пояснювальної моделі з інструментарієм дослідження. Крім того, тривожить понятійний анархізм, невикористання вже отриманих ресурсів, ігнорування результатів здійснених досліджень, низький евристичний потенціал теоретичних положень. Означені проблеми мають системний характер, але на рівні свідомого організаційного означення наразі, за рідким виключенням, не артикулюються. Їх осмислення є важливим і для підвищення методологічної культури здійснюваних в педагогічній психології досліджень, можливостей практичного впровадження, і в контексті професійної психологічної освіти в Україні, необхідності формування психологічного мислення студентів на основі цілісних уявлень про структуру психологічного знання, важливе місце в якому вже друге століття займає метод експерименту (ще в 1913 р. Г.І.Челпанов наголошував на необхідності опанування діяльністю експериментування студентами)⁸. [8].

Справедливо зазначити, що криза експериментального вивчення є характерною для всієї психологічної науки. Складно не погодитись з думкою Горбунової В.В., що сучасні українські психологи рідко звертаються до експерименту: ” Поширеною є

⁸ Челпанов Г.И. Экспериментальный метод в психологии./Новые идеи в философии. – Спб.:Образование, 1913. – С. 31-37.)

думка, що цей метод вимагає великих затрат і малоефективний. ...така ситуація пов'язана не стільки із складністю методу, скільки із втратою експериментальних традицій у психології. Експеримент — фундамент психологічної науки витіснили описові методи.... Відмова від експерименту в психології унеможлиблює встановлення причинно-наслідкових залежностей, формування явищ, обмежує можливості дослідження нових та маловивчених феноменів, зменшує ефективність дослідницького прогнозу”⁹.

Однією з причин зникнення експериментальних досліджень з наукових реалій психології навчання є, на думку багатьох представників наукової спільноти підміна, розмивання поняття експериментальне вивчення. Змішується й використовується недиференційовано терміни експериментальне вивчення і емпіричні дослідження. Чимало досліджень, маючи назву експериментальних, по суті такими не являються, а є лише емпіричними, діагностичними розвідками. Складається тривожна для психології ситуація: емпіричні, описові методи витісняють експериментування, як науковий метод, при цьому поняття змішуються й використовуються некоректно. Покоління сучасних психологів починає утверджуватись в думці що анкети й опитувальники є єдино можливими інструментами вивчення психічної реальності в освітньому просторі. Звичайно, наявність і можливість використання різнопланових вимірювальних методик в арсеналі дослідника значно спрощує задачу вивчення різноманітних аспектів процесу навчання, але ж, одночасно, й ускладнює проведення

⁹ Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях:

Навчальний посібник. — К.: «ВД «Професіонал», 2007. — 208с. С.8.

порівняльного його аналізу в різних часових та просторових вимірах. Окрім того, підкреслимо, що а) саме метод експерименту дає можливість відслідкувати причинно-наслідкові зв'язки досліджуваних явищ, б) є елементом наукового теоретичного мислення, невід'ємної частини наукового пізнання, в) є найбільш органічним методом вивчення психічних феноменів в розвитку.

Особливо відчутною, небезпечною й навіть руйнівною стає така відмова по відношенню до предметної галузі психології навчання. Згадаймо, саме ця предметна галузь тривалий час була провідною в розвитку психологічного знання в Україні, здобутки становлення експериментального методу в галузі психології навчання розповсюджувались, детермінували, розвиток експериментування в інших напрямках української психології, зрештою мали загальнопсихологічне значення. Експериментальне вивчення психічного в процесі навчання сприяло набуттю психологією статусу професії, а не лише вузької спеціальності, сприяло розширенню професійної свідомості та ідентичності психологів. Саме в межах проблемного поля психології навчання утвердилась і тематично склалась експериментальна традиція української психології, в контексті якої теоретичні розробки не тільки ставали ґрунтовними смисловими одиницями загально-психологічного знання, але й в окремих смислових лініях аналізу набували аксіоматичного характеру. На превеликий жаль, натомість нині маємо практику широкого запозичення та розповсюдження, інтенсивного використання зарубіжного інструментарію без врахування його теоретичних витоків в процесі вивчення усього спектру проблем дитячої, вікової, педагогічної психології; має місце використання несподіваних, часом екзотичних, часом непідданих процедурам унормування методичних засобів, розроблених під

особливості іншого предметного поля, буденним стає позаконцептуальне використання окремих теоретичних посилів. Як наслідок - слабкий зв'язок теоретичної пояснювальної моделі досліджуваних явищ в психології навчання з інструментарієм, який використовується.

Означені проблеми актуалізують рефлексію психологічного знання й змушують поставити дуже серйозні, життєво важливі для психології навчання питання: наскільки можливо насьогодні спиратись на методичний універсалізм, чи можливо ігнорувати в дослідженні предметну специфічність методу? Чи можливо інкорпорувати безоглядно існуючі практики в наявний методичний арсенал психології навчання? Маємо широку системну проблему на полюсах якої є заборона міжпредметних проектів і відчайдушні спроби законсервувати психологічне знання в проблемному полі психології навчання, а на іншому полюсі методологічна вседозволеність і методична мішанина. В даній роботі ми обмежуємось розглядом лише орієнтирів експериментальної традиції, визнаючи, що її здобутки потребують системної інвентаризації, означення, підтвердження їх місця в логіці становлення психології навчання.

Слід зазначити, що незважаючи на досить усталене в психології потрактування вирішальної ролі експериментального методу в процесі становлення психології як науки і психології навчання як самостійної галузі, тривалий час допускалось розширене уявлення про психологічне експериментування – в нього включались діагностичні дослідження, поведінкові експерименти, статистичні розвідки. Крім того, експеримент розглядався, як переважно природничо-науковий метод. Відтак вже в першій половині ХХ ст. набула поширення експериментальна парадигма, побудована на

методологічних засадах наукового теоретичного мислення, яка відображує загальні способи людського мислення, що реалізує гіпотетико-дедуктивний метод розмірковування стосовно дослідних даних (Karl R Popper)¹⁰. Подальший наукознавчий поступ дозволив сформулювати систему характеристик (кожна окрема є необхідною, але не достатньою) експериментального методу в системі наукового знання.^{11, 12, 13}. Назвемо ці характеристики: - в експерименті досліджуване явище спеціально організовується, викликається дослідником в частині власне виникнення явища, або в частині умов його перебігу, при цьому важливою одиницею планування експерименту є визначення досліджуваної змінної; - дослідник використовує можливість змінювати кількісні та якісні характеристики умов виникнення та перебігу досліджуваних явищ, а також можливість передбачити чинники, що можуть змінити ситуацію, поведінку, особливості перебігу або прояву тих або інших психічних феноменів. Звідси можливість розкрити значення окремих умов, виявити закономірності виникнення й перебігу досліджуваних явищ та піддати результати математичному аналізу і встановити кількісні співвідношення. В результаті проведення експерименту розкриваються причинно-наслідкові зв'язки між умовами виникнення, прояву, розвитку, особливостями змін і характеристиками, новими властивостями досліджуваного явища; -

¹⁰ Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. работы. — М.: Прогресс, 1984. — 605 с.

¹¹ Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. — Москва :

Педагогика, 1979. — С. 174–190.

¹² Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. — К.: Радянська школа, 1989. — 609 с.

¹³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.)

обов'язковим етапом експериментального дослідження є висунення гіпотез — наукових припущень про особливості причиннонаслідкового зв'язку між явищами. Експеримент покликаний підтвердити або спростувати гіпотезу, яка на основі теоретичного мислення припускає, виходячи з ряду фактів, існування причинно-наслідкових зв'язків щодо певних особливостей досліджуваного явища. Отже експериментальний метод застосовується лише для перевірки причинно-наслідкових гіпотез. В науковому дослідженні на основі теоретичного мислення, з допомогою гіпотези робиться спроба проникнення в сутність невизначеного, недостатньо вивченого, в сутність явища, що не піддається безпосередньому спостереженню, яке треба уявити, побудувати експериментально (матеріально або теоретично), довести й підтвердити, а експеримент дозволяє перевірити, підтвердити або спростувати гіпотезу. При цьому гіпотеза завжди залишається відкритою для множинної подальшої перевірки. Важливим нормативом експериментування, як прояву теоретичного мислення є рефлексивна складова, що передбачає усі форми експериментального контролю. Необхідність передбачення в ході експерименту можливих чинників впливу сприяло появі такого нормативу, як формулювання поряд з основною і додатковими гіпотезами ще й контргіпотез, що дає можливість при перевірці експериментальної гіпотези створити умови для рівних шансів отримати дані, як «за», так і «проти» очікуваної емпіричної закономірності, піддавати їх обговоренню, інтерпретації та поясненню. Тому, експериментальний метод, який в системі теоретичного мислення виступає як етап перевірки гіпотези, здатний забезпечити методологічний ґрунт конкретного дослідження і є адекватним теоріям з високим евристичним потенціалом, із

відповідними способами їх емпіричної верифікації та операціоналізації, адекватних задачам верифікації інструментальних засобів.

Будь-який методологічний підхід має перетворитись на систему принципів та вимог до організації та проведення конкретних експериментальних досліджень. Крім того, ці вимоги мають, принаймні, вказувати шляхи операціоналізації та конкретизації таким чином і настільки, щоб кожне конкретне дослідження можна було б будувати відповідно цим базовим принципам, вимогам. Принцип наукового мислення, положення про відкритість гіпотези для подальшої перевірки вимагає передбачення помилок, яких не слід боятися, не варто заперечувати, а треба шукати шляхи запобігання і вміти їх аналізувати, визнавати їх можливість й природність, укладати способи їх інтерпретації та потрактування. Фіксація можливих помилок сприяє структуризації, осмисленню шляху експериментального вивчення як способу причинно-наслідкового наукового мислення, виробленню нормативів експериментування.

Експериментальна традиція української психології навчання проявилась і змогла здійснити такий потужний вплив на становлення загальнопсихологічного знання своїм тісним смисловим зв'язком із філософською методологічною основою, завдяки визнанню пріоритетів наукового мислення й розуміння експериментування, як діяльності спрямованої на перевірку причинно-каузальних гіпотез на основі саме психологічної причинності. Одним із суттєвих доробків академіка Г.С. Костюка є внесок в становлення експериментального методу української

педагогічної психології в середині ХХ ст.,¹⁴. в час коли експериментальне вивчення стало одним з провідних рушійних чинників формування предметного поля психології навчання і становлення педагогічної психології в якості самостійного наукового напрямку психологічної науки. Осмислення нормативів експериментування в українській психології навчання відбувалось на шляху подолання реальних труднощів, з якими почали зустрічатись психологи у вивченні феноменології освітнього простору, відповідно почали викристалізовуватись нормативи психологічного дослідження, вдосконалювались інструменти наукового пошуку, удосконалювались теорії, формувалась система вимог до одиниць аналізу психічного в дослідженні, зокрема феноменології учіння. Поступово сформувались уявлення про необхідність активного цілеспрямованого створення умов, які допоможуть виявити певний психологічний факт, феномен, або допоможуть цілеспрямовано сформулювати цей феномен.

В українській психології навчання розвиток експериментального методу як процедури ґрунтувався на усвідомленні й означенні специфіки саме психологічного експерименту, яка виражалась в опосередкованому характері спостереження психіки як конструкту, який неможливо безпосередньо спостерігати, лише через прояви; в необхідності активної взаємодії експериментатора з об'єктами експерименту; в неможливості виокремлення певного психічного процесу, феномену й необхідності цілісного впливу експериментатора на психіку, організм в цілому.

¹⁴ Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.; Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.

Тривалий час саме психологія навчання була на передовій лінії експериментального вивчення психічного. Сам предмет психології навчання (розвиток психіки в процесі навчання), необхідність працювати з психікою людини, що розвивається, відповідальність науковця і педагога за результати впливів на психіку дитини зумовив необхідність утвердження цілої низки чітких, суворих, точних, наукових нормативів експериментування. Найбільш значущою проблемою, що потребувала нормативного означення і розробки для психології навчання стала проблема фіксації результатів застосування нових методів навчання. Постала задача розробки спеціальних прийомів контролю ефектів застосування тих або інших навчальних та розвивальних впливів, адекватного інструменту дослідження, здатного бути втіленням і методологічним рефлексивним вираженням теоретичної позиції. Ця проблема вирішувалась в розробці експериментально-генетичного методу, який здатен поєднати завдання дотримання нормативів наукового мислення з положенням, що психологічні дослідження в навчальному процесі мають вирішувати завдання навчання і розвитку. В Інституті психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, під керівництвом академіка С.Д.Максименка здійснювалась розробка положень експериментально-генетичного методу, заснованого на формувальному експерименті, який створював можливість активної участі експериментатора в процесі виникнення психічних новоутворень, шляхом цілеспрямованого формування цих новоутворень, надавав можливості активного моделювання, прослідковування й відтворення в особливих умовах форм прояву психічних феноменів¹⁵. Побудова експериментально-генетичного

¹⁵ Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.-240с.

методу давала можливість аналізувати й враховувати ті зміни, які можуть бути досягнуті в процесі навчання, а не чекати, поки стан розвитку, певні вміння, знання сформуються й тоді можуть бути проаналізовані. Системне опрацювання теорії та практики психолого-педагогічного експерименту, елементів технології психологічного дослідження, його форм, способів практичного втілення були логічно завершені, концептуально опрацьовані в матеріалах докторської дисертації С.Д.Максименка „Експериментальний метод у радянській віковій та педагогічній психології” (1990 р.) де було окреслено основні теоретичні підходи та конкретні психолого-педагогічні методи ведення наукового експериментального дослідження проблем психології навчання.

Вважаємо що сучасна ситуація що склалась стосовно методу експерименту не відображує логіку розвитку психології навчання як наукової галузі в єдності її предмету та методу, у відображенні рефлексії уявлень про предмет і метод наукової галузі. Не зайвим нагадати новим поколінням дослідників, що сьогоднішня сторінка нашої науки не перша, а попередні сторінки сповнені захоплюючих подій, знахідок, напрацювань і містять багато матеріалів, що дозволяють продуктивно працювати далі, і експериментальний метод – одна із захоплюючих сторінок, продуктивний дослідницький шлях.

Експериментальне вивчення психічного в предметному полі психології навчання має вагомі здобутки, вони потребують інвентаризації, підтвердження їх значення в логіці становлення психології навчання, а означені проблеми актуалізують рефлексію психологічного знання стосовно лінії експериментування, її прослідковування перш за все з метою визначення у напрямках

подальшого експериментального шляху. Метод – це шлях, і саме в контексті подальшого шляху для нас цінний і цікавий.

В ситуації тривожних для психології ознак відмови сучасних психологів від експериментального методу, вважаємо корисним звернутись до особливостей формування експериментальної традиції в українській психології навчання, здобутків та можливостей цієї традиції. Варто осмислити історичні умови виникнення, методологічні основи, основні теоретичні ідеї, розуміння учня та педагога (об'єктів та суб'єктів), зрештою становлення експериментального методу як способу наукового пізнання психічних феноменів, вироблення нормативів експериментального методу.

Вважаємо, що психологія навчання в Україні вирізняється саме експериментальною традицією, в контексті якої теоретичні розробки не тільки ставали ґрунтовними смисловими одиницями загально-психологічного знання, але й в окремих смислових лініях аналізу набували аксіоматичного характеру.

Можливо стан розвитку психології навчання в сьогоденні потребує розглянути експериментальну традицію, як окремий прояв в контексті особливостей української культурно-наукової традиції. Не зайвим вважається здійснити глибокий системний порівняльний аналіз, зафіксувати актуальний стан експериментальних психологічних досліджень в галузі психології навчання, осмислити його потенціал, поставити до обговорення коло питань, що стосуються застосування емпіричних та експериментальних методів в психологічних дослідженнях, можливі напрямки подальшого розвитку експерименту, перспектив створення нових експериментальних засобів та процедур психологічного пізнання, а також можливостей та меж

формалізації психологічного пізнання. Спадок української психології навчання потребує осмислення, збереження, означення зокрема в контексті експериментальної традиції. Перш за все тому, що саме психологія навчання стала найбільш авторитетним вагомим й продуктивним напрямком розвитку психологічного знання в Україні, його прирощення найбільш активно відбувалось саме через експериментальне вивчення психічного в процесі навчання. Саме експериментальне вивчення психічного в процесі навчання сприяло набуттю психологією статусу професії, а не лише вузької спеціальності, сприяло розширенню професійної свідомості психологів. Перші навчальні заклади, що надавали своїм випускникам зокрема освіту психологічну в Україні були освітянсько-педагогічного профілю.

1.2 Культурно-історичний контекст становлення експериментальної традиції вивчення психічного в українській психології. Основні ідеї, що визначили траєкторію розвитку.

Для розуміння експериментальної традиції як прояву наукової думки, способу наукового мислення, як логічного шляху наукового поступу вважаємо важливою рефлексію ідейного підґрунтя в становленні цієї традиції, оскільки саме ідейне коло формує як спосіб наукового мислення, так і зміст проблемного поля психології навчання і спосіб формування цього поля. Формування експериментальної традиції в українській психології історично пов'язане із загальним історично-культурним контекстом, який визначив основні ідеї, що побудували систему координат експериментального вивчення психічного в українській психології. Провідні інтелектуальні ідеї визначили траєкторії формування предметного дослідницького поля в українській психології навчання визначили траєкторію становлення експериментальної традиції вивчення психічного у вітчизняній психології навчання.

Найбільш прикметні ознаки української інтелектуальної традиції, які проявились в особливостях становлення експериментального вивчення психічного в Україні лежать в площині розвитку філософської думки в частині розуміння людини, її положення у всесвіті, розуміння значення людини та її пізнання, як прояву сутності людини. Розуміння психічного в українській інтелектуальній традиції витворювалось в опорі на філософське підґрунтя, „де з'ясовувались граничні підстави людського життя, де давалась відповідь на корінні питання, що визначають сенс буття людини...при якому філософський пізнавальний процес включається в життя суб'єкта; типовим є тут поєднання морального та

гносеологічного первнів. Така філософія віддавна розвивалась на ґрунті обговорення проблем людини та людської історії.”¹⁶ Ця лінія філософського знання, проявившись, як зазначає В.Горський за часів існування Київської русі,¹⁷ щоразу з кожним новим науковим періодом доосмислювалась в працях видатних представників свого часу.

На момент виникнення світового руху внесення експерименту в контекст психологічного дослідження українська психологія, попри певний занепад, що позначився в її поступі протягом XVIII століття, мала вагомий стартовий ресурс, успадковані досягнення у вигляді системи методологічних координат, яка задавала траєкторію розвитку експериментального психологічного пізнання в його предметній спрямованості і надавала необхідний інструментарій наукового теоретичного мислення. Для психологічної компоненти українського наукового знання найголовнішим під ту пору був високий рівень сформованості української філософської науки, як специфічної сфери теоретичного мислення, що надавало підґрунтя теоретичного, методологічного опрацювання експерименту в системі логіки наукового мислення та окреслювало ідейну спрямованість психологічного пізнання. Ідеї, які виростили на основі гуманістичної культури Відродження, розвинулись та поглибились за часів Бароко та Просвітництва посприяли виробленню специфічних акцентів в потужному рухові експериментального вивчення психічного що виник в світовій психології в другій половині XIX століття. Вважаємо, що далекі, на перший погляд, від

¹⁶ Горський В. До питання про періодизацію історії філософії України//Другий міжнародний уонгрес українців. Доповіді і повідомлення. Філософія. – Львів, 1994. – С.60

¹⁷ Там само. С.61.

техніки експериментування ідеї, категоріальні акценти української психологічної думки позначили загальний напрямок руху психологічного знання й його методологічні орієнтири, створили продуктивний ґрунт для розбудови проблемного поля психології навчання засобами експериментального методу.

Не вдаючись до докладного історичного та географічного аналізу розвитку ідей, лише зазначимо що психологічна думка в Україні позначилась рядом осередків інтелектуальних впливів, які мали взаємодію й взаємний вплив, разом з тим мали свої змістовні виразні характеристики. Не змальовуючи повну картину, звернімо увагу на основні осередки - психологічна думка часів Братських шкіл, Києво-Могилянської академії, практично усі киево-могилянські філософські курси містили розлогі викладення законів та правил логіки та розділи психології. В філософських курсах Києво-Могилянської академії за часів Бароко „раціональна філософія складається з двох відділів: мала логіка, або діалектика, та велика логіка, тобто раціональна філософія у власному сенсі слова. Тут викладається все, що стосується трьох операцій розуму - , поняття, судження, умовиводи, теорія силогізмів, наука про метод і закони доведення, згодом додаються закони аргументації та методика дискусії.”¹⁸ Острозький культурно-освітній осередок, до якого входили колегія, друкарня та науково-літературній гурток...., поглиблення психологічного знання працею викладачів та студентів Київського університету святого Володимира, Львівсько-

¹⁸ Кашуба М. Філософське підґрунтя українського бароко. В кн..Українське бароко. Том 1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.209

Варшавська психологічна школа, Одеса, Харків; за радянських часів, це знову ж таки Одеса, Харків, Київ.

Своєрідним загальним тлом взаємодії окремих осередків знання виступала традиція глибокої інтеграції вітчизняної освіти й науки в світову наукову та освітню систему. Глибокий зв'язок української інтелектуальної традиції з провідними світовими філософськими тенденціями підкреслює С.Кримський, вказуючи, що просвітницька тенденція українського бароко була: „генетично пов'язана з провідним принципом античного світобачення – принципом софійності світу, - що його актуалізує менталітет українського бароко.”¹⁹ Переломним моментом, що зумовив поглиблену інтеграцію з наукою Західної Європи було відкриття в 1632 році Києво-Могилянської академії, яка за своїм змістом та структурою, за латинською мовою навчання була зорієнтована на тогочасні західноєвропейські університети. Переважна більшість провідних українських науковців, інтелектуальних лідерів освіти, науки, психологічної зокрема, володіли багатьма іноземними мовами, мали тісні Європейські зв'язки, Європейську освіту. Діячі часів Братських шкіл і Києво-Могилянської колегії (І.Гізель, К.Сакович, С.Яворський, Г.Кониський), поряд із навчанням в освітніх центрах України в своєму досвіді мали студіювання в провідних Європейських університетах – Краківському університеті, Замойській академії, продовжували своє навчання у Львові, Познані, Вільно.²⁰

¹⁹ Кримський С. Менталітет українського бароко. В кн..Українське бароко. Том 1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.42

²⁰ Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. Посібник. – К.: Вища шк., 1990. -365 с.

Ця інтеграція продовжувалась і надалі в різні часи, – підтримував зв'язки з провідними науковцями Григорій Сковорода,²¹ викладачі Київського університету святого Володимира (Зеньківський В.В., Челпанов М.І., Шпет Г.Г.), представники Львівсько-Варшавської психологічної школи (Юліан Охорович, Іван Франко, Степан Балей, згодом Ярослав Цурковський), працювали, вчилися, підтримували зв'язки з університетами, лабораторіями Європи, зокрема з лабораторією В.Вундта. Психологічна думка Львівсько-Варшавської психологічної школи формувалась в оточенні надзвичайно потужного передового наукового європейського опонентського кола. Зв'язки. (Наприкінці ХІХ сторіччя в Києві, Львові, Одесі з'являються експериментальні психологічні лабораторії, що тісно співпрацювали з лабораторією В.Вундта).

Ці організаційні обставини взаємодії сповна проявились у змістовних течіях культурницького, загальнонаукового контексту і психологічного пізнання зокрема. У формуванні ідей окремим чинником виступали інтелектуальна монополія держави в сфері освіти, репресивні імперські традиції, як Російської так і Австро-Угорської, згодом Речі посполитої. Як приклад, одного з численних епізодів такого зовнішнього суспільно-політичного впливу можна згадати обставини викладання психології в Київському університеті святого Володимира в середині ХІХ століття, коли методологія викладання О.М.Новицьким психології в університеті на засадах дослідної психології (співзвучно з психологічними поглядами К.-А.Ешенмайєра, А.А. Фішера) , переорієнтовується в напрямку богословських дисциплін і викладається професором богослов'я Скворцовим І.М. Така серйозна зміна загально методологічних

²¹ Про Сковороду

настанов викладання курсу була викликана імперською політикою ідеологічних заборон, зокрема заборонаю в 1850 р. викладання філософії в Київському університеті, а також постановою про попередню перевірку й затвердження Святим Синодом програми психологічних дисциплін. Відтак послаблення тиску на науку й освіту з боку Церкви змінило ситуацію й в кінці XIX століття курс психології, що читався в університеті святого Володимира С.С.Гогоцьким мав відчутне філософське спрямування. Вже за радянських часів не менш яскравими ілюстраціями ідеологічно зумовлених змін наукових напрямків були наслідки в науковому поступі вітчизняної психології, викликані пам'ятною для психологів Постановою ЦК ВКП (б) від 4 липня 1936 року „Про педологічні збочення в системі Наркомпросів”²² яка стерла цілий напрямок практичної психології, або спільною сесією Академії наук СРСР та Академії медичних наук СРСР, присвяченою фізіологічному ученню І.П.Павлова (*так звана “павлівська сесія”*),²³ 1950 року, коли було прийнято рішення надалі психічні явища описувати з допомогою фізіологічних термінів, що дуже негативно позначилось на розвитку психології, як самостійної науки, на кілька десятиліть припинялись пошуки в окремих наукових напрямках, а науковці носії цього знання зазнавали утисків та репресій.

Тому, характеризуючи основні ідеї наукового пізнання, що створили загальне тло наукового психологічного поступу, становлення експериментальної традиції, найперше слід зазначити невідривність основних течій української психологічної науки від загальноєвропейських спрямувань, які не були однорідними, мали свої особливості, акценти кожного історичного періоду про що

²² <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data04/tex16510.htm>

²³ Шноль С.Э. Глава. Павловская сессия. Иван Петрович Павлов // Гении и злодеи российской науки. — М.: Крон-Пресс, 1997. — 464 с.

надзвичайно повно викладено в грандіозній праці В.А.Роменця.²⁴ Власне це мереживо ідей, ці акценти і поєднались в загальнонауковій особливості психологічного пізнання й, зокрема, дозволяють говорити про ідейне й інструментальне, методологічне й методичне наповнення експериментальної традиції в українській психології навчання, що стало предметом нашого розгляду в цій роботі.

Психологічна наука в Україні, розвиваючись як наука філософського спрямування: відображувала і наукові ідеї, і риси менталітету. Ця інтеграція сприяла кристалізації специфічних акцентів загальноєвропейських філософських ідей. Акценти вже відчутно проявились в історичному періоді Братських шкіл, Києво-Могилянської колегії, в якому українська психологія вже конкретно проявила себе, як окрема галузь наукового знання, навчальна дисципліна, що викладалась у тодішніх освітніх закладах. Цей період був надзвичайно яскравим та плідним в науковому плані, актуалізована в ньому епістемологічна парадигма, проявляє свій домінуючий характер і в сучасному філософському осмисленні світу в Україні. (про рівень розвитку психології того періоду читаємо в роботах П.М.Пелеха,²⁵ В.А.Роменця, Ю.Т.Рождественського²⁶).

В часи Російської імперії в другій половині XIX – на початку XX століть, взаємні впливи, перетини дослідницьких ліній

²⁴ Роменець В.А. Історія всесвітньої психології в 7-ми томах. К.,

²⁵ Пелех, П. М. Психологія в Київській академії в XVIII ст. [Текст] / П. М. Пелех // Нариси з історії вітчизняної психології (XVII – XVIII ст.) : зб. ст. / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1952. – С. 80–122.

Пелех, П. М. Психологія в Києво-Могилянській колегії XVII в. [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / П. М. Пелех. – К., 1949.

²⁶ Рождественський, Ю. Т. Психологія в Україні XVII – початку XIX ст. (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини) [Текст] : моногр. / Ю. Т. Рождественський. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 250 с.

психологічної науки Київської, Одеської, Московської шкіл були дуже пов'язаними. Але, в Києві більш відчутним був вплив давніх традицій філософської думки епохи Бароко, Просвітництва (згадаймо часи Могілянської Академії, Братських кіл) та Заходу. Не варто виключати, що спільні стажування психологів Львівсько-Варшавської школи позначились на силі акцентів, помітних в працях психологів що працювали на теренах тодішньої України і надавали відмінностей змістовному наповненню культурницьких, філософських, наукових течій гуманітарного спрямування. Як приклад, погляди П.Юркевича, що його публічні виступи відбувалися в 1862 р в Московському університеті, в яких він в критичних зауваженнях щодо матеріалізму та позитивізму зазначав, що призначення філософії у здійсненні вищого синтезу всіх істин, зокрема відстоював тезу що „свобода є явище виключно духовне яке спирається на повну повагу до особистості й на визнання за нею права морального на незалежність духовного її розвитку„ викликали жорстку критику й бойкотування з вимогою відміни лекцій з боку войовничих матеріалістів та матеріалістично налаштованої молоді із соціал-демократичними поглядами, прогресивної журналістики, зокрема М.Чернишевського.²⁷ В той же час погляди П.Д.Юркевича знаходили відгук серед співвітчизників, так Костомаров М.І. з цього приводу зауважив, що „скандал, влаштований Юркевичу, є деспотичний замах на утиск інших переконань, що зовсім не личить молодому поколінню. Все наше горе полягає в перевазі у нашому суспільному житті, саме зовнішнього примусу, і ось молоде

²⁷ Рождественський Ю.Т. П.Д.Юркевич і Московський університет (сторінка до біографії). Проблеми загальної та педагогічної психології. Збір. Наук. праць інституту психології ім. Г.С.Костюка апн України/За ред. Максименка С.Д.К.:2001, т.ІІІ, ч.6 -280с. С. 199.

покоління опиняється серед прихильників принципу грубої сили, тільки в іншій формі.”²⁸

Характеризуючи особливості розвитку української психологічної науки варто зазначити достатньо потужну представленість протягом усього розвитку психології гілки науки, що мала *гуманітарне спрямування*, яке ми можемо прослідкувати від епох Бароко та Просвітництва, до XIX – початку XX століть (О.М. Новицький, С.С Гогоцький, В.В. Зінківський, Г.І.Челпанов). Підкреслюючи цей напрямок розвитку психологічної науки В.П.Зінченко, видатний радянський психолог з корінням Харківської психологічної школи, з цього приводу зазначав: „Г.И. Челпанов шел к психологии естественным путем: не от мозга, а от головы и сердца, от философских воззрений о мире, душе и сознании.”²⁹

Поряд з тим гуманітарне спрямування поєднувалось із засадами емпіричної психології. Велике значення емпіричним дослідженням, спостереженню надавали в своїх курсах діячі епохи Бароко та Просвітництва. В навчальних курсах психології, що читались в Києво-Могилянській колегії, Острожській академії окремі розділи були присвячені проблемам педагогічним, етичним, де матеріал був тісно пов'язаним із науковими спостереженнями та з емпіричними методами дослідження. Вже на початку XIX століття в Харкові читається П.М.Любовським курс психології за його власним підручником „Краткое руководство к опытному душесловию”. Також, як ми вже зазначали раніше, від початку заснування

²⁸ Костомаров Н.И. Автобиография. Бунт Стеньки Разина. – К., Наукова думка. 1992. С.574.

²⁹ Зинченко В.П., Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы. Культурно-историческая психология, 1/2013

університету святого Володимира читались курси психології, як дослідної дисципліни. Особливо активно почали застосовуватись емпіричні дослідження в предметному полі дитячої та педагогічної психології. В кінці XIX на початку XX століття в Києві починають відкриватись лабораторії експериментального вивчення психології – при Київському університеті, лабораторія очолювана Г.І.Челпановим,(після переведу останнього до Москви, лабораторія на деякий час занепадає, але згодом відновлює свою роботу з ініціативи В.В.Зеньківського, який надавав великого значення роботі експериментальної лабораторії, як необхідній умові залучення студентів до наукової роботи й ознайомлення їх з новітніми здобутками сучасної експериментальної психології, Зеньківський також ініціював введення в 1917 році навчального курсу експериментальної психології в Київському університеті.), а також лабораторія, де під керівництвом І.О.Сікорського експериментально досліджувались питання дитячої та педагогічної психології. Почала працювати лабораторія експериментальної психології при Фребелівському інституті в Києві, де також досліджувались проблеми психології навчання, дитячої та педагогічної психології. (**Київський Фребелівський інститут** — вищий жіночий педагогічний заклад в Києві для підготовки досвідчених виховательок дітей дошкільного віку, що діяв з 1907 по 1920 рр. Для забезпечення навчального процесу та наукових досліджень при інституті були засновані різноманітні лабораторії та виховні заклади, зокрема зразковий дитячий садок, початкова змішана школа, створені педагогічна лабораторія та лабораторія експериментальної психології.)³⁰ Із 1910 р. курс загальної

³⁰ Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.). — Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних

психології в Київському університеті починає читати В.В.Зеньківський, який надавав великого значення питанню опанування студентами вміннями експериментування, розглядаючи експеримент в єдиній системі з теоретичними настановами, зокрема педагогічними теоріями та розумінням проблеми психологічної причинності.³¹ Одночасно в створювались експериментальні лабораторії в Одесі, згодом в Харкові (під керівництвом В.П.Протопопова). Відірваним значною мірою від Східної України був інтелектуальний осередок психологічного знання Львівсько-Варшавської психологічної школи, який, натомість, мав можливість тісних зв'язків із світовою психологічною наукою (Ю.Охорович, С.Балей, Твардовський, І.Франко, Я.Цурковський).

Серед розмаїття ідей, що яскраво проявились в усіх напрямках наукового поступу української психології, є одна важлива ідея, яка не завжди позначається, як об'єднувальна, системоутворювальна, але якщо майже всі смислові лінії окремих концептів продовжити за межі їхніх відповідних концепцій, вони до цієї ідеї ведуть і в ній перетинаються. Концепти, що визначаються різними дослідниками в якості провідних ідей наукового осмислення світу в українській науці в різні історичні періоди представлені такими ідеями: як „кордоцентричність, ...ідеєю софійності та духовного розуму, етичної цінності особи та символічного антропоцентризму.”³²; „

наук за спеціальністю 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. — Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — Київ, 2005

³¹Зеньковський В.В. Проблема психической причинности. — К., 1914.

³² С.Кримський Менталітет українського бароко.в кн..”Українське бароко.” Наукове видавництво „АКТА”, 2004, том 1. С.26

самобутної індивідуальності людини, самопізнання,³³ звеличення людини через її самодіяльність, утвердження її унікальності.

Якщо смислові лінії означених концептів продовжити за межі їхніх відповідних концепцій, вони приводять і перетинаються в ідеї людини, виходять на „головний нерв психології” (В.А.Роменець). Ця ідея що утвердилась ще в часи Відродження: „утвердження цінності людської особистості та її гідності, що правило за найважливішу тему літератури, мистецтва, та філософії доби Відродження”³⁴, й надалі в наступні історичні періоди створювала єдиний духовний дискурс для різного напрямку наукових, мистецьких, літературних спрямувань і залишилась такою ж системоутворювальною для ХХ, згодом ХХІ століття:

Ти знаєш, що ти –людина.

Ти знаєш про це, чи ні?

Усмішка твоя єдина,

Мука твоя – єдина,

Очі твої – одні. *Василь Симоненко.*³⁵

Ці мотиви стали характерними для української психологічної думки вже в XVII ст., період щедрий на розмаїття психологічних поглядів, на розробки психологічних навчальних курсів силами передусім діячів Київських братських шкіл і Києво-Могилянської колегії.

³³ *Роменець, В. А.* Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г. С. Сковороди [Текст] / В. А. Роменець // Сковорода Григорій : Дослідження, розвідки, матеріали : зб. наук. пр. / АН України, Ін-т філософії. – К. : Наук. думка, 1992. – С. 8–18.

³⁴ Кашуба М. Філософське підгрунтя українського бароко. В кн..Українське бароко. Том1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.193

³⁵ Симоненко В. Земне тяжіння. – К.:Видавництво „Молодь”, 1964.

Серед провідних ідей філософської, психологічної думки того періоду В.А.Роменець, розглядаючи діяльність видатного діяча тієї пори Інокентія Гізеля, називає відзначає ідею “...самовизначення людини. Це той пункт, який становить *лейтмотив* психологічних шукань не тільки Гізеля, а й усіх інших діячів Києво-Могилянської Колегії. Мова йде не тільки про психологічні, а й етичні шукання, які постали тут домінуючими, так що психологічні закономірності, про які говорилося у курсах лекцій, були спрямовані на вирішення завдання – усвідомлення життєвого призначення людини. Києво-Могилянська колегія не дала спеціально видатних математиків, природодослідників. Її діячі були енциклопедично обдарованими людьми. А їхній енциклопедизм був спрямований до головного питання, що стоїть перед кожною людиною – самопізнання, самовизначення особистості, усвідомлення власного призначення у житті. Г.С.Сковорода піде ще далі, ґрунтовно і спеціально аналізуючи головний нерв психології...”³⁶ Продовжуючи велику Аристотелеву традицію тлумачення природи душі, Касіян Сакович в річищі загальної тенденції Бароко розглядав самопізнання справжньою основою людського буття, „викладаючи систему психології К.Сакович у всіх її структурних особливостях проводить головний принцип – самопізнання.”³⁷ Проблеми людини як малого світу, „мікрокосму”, її самопізнання були також осмислені в працях Г. С. Сковороди,³⁸ який розглядав життя людини, як процес духовного розвитку, засобом якого є самопізнання. Г. С. Сковорода

³⁶ Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. посібник. – К.:Вища школа, 1990.-365 с.) С. 306

³⁷ Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. посібник. – К.:Вища школа, 1990.-365 с.) С. 290.

³⁸ Шинкарук В., Іваньо І. Григорій Сковорода. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К., 1973. — Т. 1. — С. 11-57.]

виділяв три рівні самопізнання: пізнання індивідуального буття, власних природних задатків; пізнання свого соціального і громадянського буття (*пізнати свій народ, і в народі пізнати себе*; пізнання в собі образу і подоби божої. Саме через самопізнання здійснюється синтез страждальності і самодостатності в людині, її податливості природним і соціальним детермінаціям і здатності до внутрішнього опору і протистояння. Індивідуалізація (рух до себе) і універсалізація (рух до культури) людини здійснюються в процесі самопізнання. Один з яскравої плеяди випускників, викладачів Києво-Могилянської колегії, розробник академічної психологічної системи кінця XVII століття С.І. Яворський (1658–1772), дотримуючись загальноєвропейської логічної схеми викладання психології в річищі аристотелевської традиції, виводить центральною психологічною категорією – категорією життя, розглядає самопізнання, як головний життєвий шлях і вводить категорію гідності людської особистості, як протидію державному свавіллю.³⁹

Усе краще, що випрацьовала вітчизняна філософська думка на основі ідеї гуманізму та патристики вдалось синтезувати в ідеї кордоцентризму.

Філософські погляди що відображують ідею кордоцентризму, „кордоцентричні мотиви” глибоко представлені в українській філософській думці і які, за думкою І.Бичка, підкреслюють співзвучність вітчизняної філософської традиції та європейської.⁴⁰

³⁹ Яворський С. Психологія, або трактат про душу// *Agonii peripathetici cursus secundus...annoDomini 1692/ -С.172-548* [рукопис]

⁴⁰ Бичко І. Співзвучність української та європейської філософської традиції: “кордоцентричні мотиви” // Київські обрії: історико-філософські нариси. – К., 1997.

Оригінально та глибоко проявились ідеї “кордоцентризму” в працях Г.Сковороди,⁴¹ П.Юркевича.

Поняття “серця” („чисте”, „світле” серце) тлумачиться Г.Сковородою як символ духовного життя, як найважливіша моральна цінність й основа щастя, відтак духовний світ людини постає основним об'єктом дослідження, а вдосконалення внутрішнього морального духовного начала в людині постає як шлях до щастя. Здатною до такого самопізнання людина стає лише вдивляючись в своє серце. В своїй праці „Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия”⁴² П.Юркевич, в свою чергу, представляє досить своєрідну філософсько-антропологічну концепцію про серце як основу, корінь фізичного та духовного життя людини, в якій людина є центр його філософського світобачення, а серце — хранитель і рушійна сила фізичних сил людини, центр її морального життя, центр її душевного і духовного життя.

Ці кордоцентричні мотиви знаходячи своє відображення в багатьох творах публіцистичних, літературних, безумовно не оминають і педагогічну спадщину українських мислителів. Це своєрідний світогляд, етична концепція в новітні часи глибоко осмислюється в педагогічній доктрині видатного українського педагога Василя Сухомлинського, відображена зокрема в його книгах «Людина

⁴¹ Шинкарук В., Іваньо І. Григорій Сковорода. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К., 1973. — Т. 1. — С. 11-57.]

⁴² Юркевич П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // Юркевич П.Д. Философские произведения: приложение к ж-лу “Вопросы философии”. — М., 1990.

неповторна» (1962); «Шлях до серця дитини» (1963); «Сердце отдаю детям» (1969);⁴³

Під цим оглядом спробуємо в контексті теми нашої розвідки (експериментальне вивчення проблем психології навчання людини) позначити основні акценти ідейних координатів експериментальної традиції.

Гуманістична ідея, що окреслювала проблеми особистості, гідності, самоцінності людини була надзвичайно виразним акцентом світової психологічної думки. Багато дослідників, тією або іншою мірою опрацьовували цю лінію гуманізму в психології. Що в найбільшій повноті відобразив В.А. Роменець сформулювавши принцип гуманістичного пафосу психології, як науки про людину⁴⁴. Гуманістична орієнтація української психологічної науки, розпочавшись під добу Відродження, знаходить своє продовження в сьогоденні на різних методологічних рівнях, зокрема розглядається в якості підґрунтя пошуку спільного розуміння проблем різними методологічними напрямками, так Г.О.Балл, в статті про „труднощі, притаманні психологічній науці загалом” – зауважує:” Маю тут на увазі: по-перше, протистояння природничонаукової та гуманітарної традицій, послідовники кожної з яких здебільшого вважають слушною лише власну позицію; по-друге, різноголосся, близьке до хаосу, в поняттєво-термінологічному апараті, часте нехтування додержанням елементарних логічних вимог. Ця стаття має на меті з’ясування можливостей пом’якшення вказаних негараздів через

⁴³ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. школа, 1972. — 244 с.

⁴⁴ *Предмет* и принципы историко-психологического исследования [Текст] : дисс. в форме науч. докл. на соискание степени докт. психол. наук : защищена 28.03.90 / Роменец Владимир Андреевич. — К., 1989. — 44 с.

звернення до раціогуманізму як світоглядної та методологічної орієнтації.”⁴⁵

Філософська доктрина гуманізму знайшла своє втілення на більш конкретному науковому рівні в педагогіці і психології. Гуманістичне забарвлення філософії освіти є найсуттєвішою ознакою й нинішнього розуміння суспільством освітніх завдань, спрямованих на „стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом”⁴⁶.

В осмисленні проблем розвитку *особистості й індивідуальності* в людині, епохи Бароко і Просвітництва, за визначенням В. А. Роменця

„розвінчують зовнішній, відкритий для інших аспект поведінки, знаходять його справжні рушійні сили, які включають і негативні якості людської душі. Психіка постає дивовижним калейдоскопом, живим дзеркалом Всесвіту. У цьому живому психічному механізмі увесь час відбуваються зміни, метаморфози, щось народжується, щось помирає”⁴⁷. С.Яворський виводить центральною психологічною категорією – категорією життя, розглядає самопізнання, як головний життєвий шлях і вводить категорію гідності людської особистості, як протидію державному свавіллю.⁴⁸

⁴⁵ Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С. 6-20.

⁴⁶ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С. 27.

⁴⁷ Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. посібник. – К.:Вища школа, 1990.-365 с.) С. 350.

⁴⁸ Яворський С. Психологія, або трактат про душу// Agonii peripathetici cursus secundus...annoDomini 1692/ -С.172-548 [рукопис]

Завдання пошуку власного життєвого шляху нерозривно пов'язується в працях провідних мислителів України з ідеєю відповідальності людини за себе, свій вибір, свої діяння й помисли. Постає проблема рушійних сил розвитку особистості, як шлях самопізнання себе й світу, досягнення гармонії на цьому шляху (Г.Сковорода з його „гармонією протилежних начал”). Ідея особистості імплікує *ідею гідності особистості та самоцінності індивідуальності*. В педагогічних уявленнях, як на рівні народної педагогіки, освіти, так і в наукових педагогічних уявленнях щодо розуміння процесу людського навчання досить авторитетно проявлялись цінності окремої особистості та врахування її особливостей (від “сродної праці”⁴⁹ Сковороди до «Людина неповторна» (1962) В.Сухомлинського). Сучасні уявлення про сутнісні сили особистості увібрали основні методологічні настанови їх психологічного осмислення. Розкриваючи закономірності психічного розвитку і шляхи його формування засобами педагогічних впливів Г.С.Костюк підкреслював: „ У прагненні до самовиховання і його здійсненні виявляються вищі форми розвитку особистості, її духовний саморух. Лише те виховання досягає мети, яке використовує це закономірне явище розвитку особистості, сприяє виникненню і розгортанню самовиховання, керує ним і визнає в ньому свого сильного союзника.”⁵⁰

Максименко С.Д. визначає особистість як форму „існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку,

⁴⁹ З. Сковорода Г.С. // Повне зібрання творів. – Т. 1.С.420

⁵⁰ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.С.181

самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний та неповторний внутрішній світ”⁵¹.

Ідея особистості в аспекті самотворчості продовжується в провідних сучасних вітчизняних психологічних дослідженнях в аспекті пошуку власного призначення, самореалізації, самовдосконалення, як – нескінченний, незавершений шлях. Так, в роботі Н. В. Чепелевої, присвяченій аналізу методологічних основ дослідження особистості у контексті постнекласичної психології, особистість тлумачиться як «творець, автор власного життя, як активний самодетермінований суб’єкт, котрий має власний внутрішній зміст, а також здатність взаємодіяти з навколишнім світом, що дозволяє цьому змістові розкритися»⁵². Потреба кожної людини життєтворчості, у ствердженні та самореалізації себе як особистості імплікує відповідне розуміння *ролі педагога*. Провідним акцентом в розумінні ролі вчителя в освітньому просторі виступає потрактування творчого характеру праці педагога, в розумінні ролі педагога, як:”...вчителя, який би робив усе можливе, аби допомогти кожній дитині пізнати й розвинути себе. Ось тоді ця людина в дорослому житті зможе максимально реалізувати себе, забезпечивши цим власне щасливе життя і швидкий еволюційний розвиток суспільства.”⁵³

В українській картині світу завжди займали чільне місце демократичні принципи, що визнавали й заохочували право

⁵¹ Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія/С.Д.Максименко. – К.:Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 592 с.

⁵² Чепелева Н.В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2010. – Т.2, вип. 6. – С.22-23 .

⁵³ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С.93.

особистості на свободу виявлення своєї суті, висловлювання своєї думки, захищалась думка меншості, допускалась інакшість розуміння й тлумачення. Але, закликаючи людину до самостійного мислення, надаючи їй більше свободи та незалежності у виборі власного шляху, людині пред'являлись зобов'язання до відповідальності за результати, за адекватну оцінку наслідків.

Ідея *гідності* людини проявлялась в науковій та художній літературі; гідність як цінність людського буття, сформувалась як особливість українського менталітету, в своїх проявах на соціальному рівні (революція „гідності” 2013-2014 рр.) Сучасне суспільство також прагне домінування таких демократичних принципів.

У такому ж визначальному ключі поцінювалась ідея індивідуальності, ідея самоцінності індивідуальності, яка народжується в процесі життєвого шляху. В свій час П.Д. Юркевич запропонував досить незвичайний на той період підхід до розгляду людини як конкретної індивідуальності. Мова йшла про неповторність людської індивідуальності, індивідуальність як саморух, шлях подолання, спротиву індивіда зовнішнім негативним впливам. Так само не співзвучною своєму політичному часу, але органічною для української психологічної думки виходить в 1937 році, та ще й в журналі „Комуністична освіта”, робота Г.С.Костюка „Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі”⁵⁴. Протягом усієї наукової діяльності для Г.С.Костюка проблема індивідуальних особливостей психіки були важливим аспектом навчальної роботи, зокрема, в контексті співвідношення навчання та розвитку, Г.С.Костюк підкреслював, що :”Загальні закономірності вікового

⁵⁴ Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. „Комуністична освіта”, 1937. - №8. - С.52-64.

розвитку особистості знаходять свою конкретизацію в його індивідуальних особливостях”⁵⁵

Відтак в теперішній час розуміння цінностей індивідуальності в інтелектуальній традиції прослідковується в розумінні суспільством сенсу освіти, „як необхідної умови для особистісного самовираження, самоствердження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського „Я”⁵⁶.

Примітною рисою була й залишається ідея активності душі, *активності психічного*, через свободу та радість творчості, заперечення жорсткого детермінізму, самочинність та спонтанність розвитку: „Особистість не є пасивним продуктом взаємодії...спадковості й середовища...Взаємодія цих факторів реалізується через активність дитини. „ – підкреслював Г.С.Костюк⁵⁷.

Конкретизація позначених ідей в розрізі проблематики психології навчання, стовно феноменології навчання та розвитку актуалізують проблематику виявлення та розвитку сутнісних сил кожної окремої людини в освітньому просторі, розвитку системи „мова-мовлення”, розкриття унікальної людської сутності через мову і продукти творчості. Відтак принципове заперечення самої можливості побудови нетворчої неіндивідуалізованої системи навчання. Навчання, виховання людини, завдання освіти розумілось в українській філософії, педагогіці, культурі значно ширше ніж просто

⁵⁵ Костюк Г.С. Принцип развития в психологи.//Избр. Психол.тр. – М., 1988. – С.131

⁵⁶ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С.36

⁵⁷ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.С.82.

розширення набування знань. Так П.Юркевич писав, що „дерево пізнання, це не дерево життя”⁵⁸ Звідси й завдання психічного розвитку дитини виходить далеко за межі навчання.

На рівні конкретизації в річищі проблематики психології навчання ідея людини, її самодостатності, активності, возвеличення самодіяльності знаходить відображення в продуктивних концептуальних підходах: філософії людиноцентризму як нової якості філософського розуміння людини, **здатної на** актуальні відповіді на виклики сучасного глобального світу; концепт людиноцентризму орієнтує освіту і виховання на їх вимір людиною у виявленні можливостей її подальшого розвитку(Кремень В.Г.)⁵⁹; суб’єктно-вчинкова парадигма освіти, що передбачає реформування освіти на основі сучасних філософсько-психологічних уявлень про сутнісні ознаки життя людини і суспільства (В.О. Татенко)⁶⁰, генетична психологія учіння людини, відповідно якій право людини на здобування знань визначається як фундаментальне право на можливість самореалізації та самоактуалізації в світі. (Максименко С.Д)⁶¹. Напротивагу репродуктивній, авторитарній освіті утверджується сучасна

⁵⁸ Юркевич П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // Юркевич П.Д. Философские произведения: приложение к ж-лу “Вопросы философии”. – М., 1990. С.87

⁵⁹ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / АПН України, 2-е вид. – К. : Знання, 2010. – 520 с.

⁶⁰ -Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма освіти як відповідь на виклики сьогодення / Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів /За ред.. С.Д.Максименка – К.: Вид. Інтерпрес ЛТД, 2010, с. 84-99.

⁶¹ Максименко С.Д. Психологія учіння людини:генетико-моделюючий підхід:монографія/С.Д.Максименко. – К.:Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 592 с.

парадигма – освіта інноваційного особистісно орієнтованого типу (Кремень В.Г., Максименко С.Д.)

В стратегії узгодження пізнавальних устремлінь дослідника та його моральних зобов'язань перед суспільством розглядається *ідея відповідальності* психолога, суб'єкта психологічного пізнання. Ця ідея завжди привертала увагу української психологічної думки в аспекті особистої відповідальності, морально-етичних норм, моральних меж. Саме ця ідея покликала Д.Б.Ельконіна до написання в 1984 році дискусійної статті в журналі „Комуніст” про результати всесоюзного експерименту, спрямованого на вивчення можливостей організації навчання дітей з 6 років, в якій Д.Б.Ельконін обґрунтовував необхідність якісно відмінної організації змісту навчання та форм його організації для дітей з шестирічного віку. Орієнтиром вибудови концепції професійної відповідальності в українській психології від часів Бароко визначався ідеал софійності, синтез гуманістичної концепції людини з ідеєю просвітництва. Як зазначав лікар М. М. Амосов: «Не може людина утримуватися на вершині Духу, залишаючись на самоті без нагляду з боку Вищої Ідеї»⁶². Ідея професійної відповідальності психолога, зокрема в проведенні експериментальної роботи, набула особливого значення в Україні і в світі останні десятиліття в контексті загальних тенденцій осмислення людством прав людини. Більш детальний розгляд цього питання є предметом розгляду одного з розділів даної роботи.

Насамкінець нашого окреслення низки провідних ідей та акцентів, що означили ідейні та методологічні орієнтири експериментального

⁶² Амосов М.М. <http://www.ukurier.gov.ua>

вивчення психічного в українській психології навчання, зупинимось на ідеї, що на нашу думку найтісніше пов'язана із загальними настановами нашої розвідки. Це ідея апіорної можливості наукового теоретичного пізнання, можливості пізнання оточуючого світу з допомогою опосередкованого теоретичного мислення. Саме на цьому шляху лежать наукові гіпотези та ідея відносної істинності наукового знання, яка створює можливість їх (гіпотез) спростування шляхом експериментальної перевірки, на цьому шляху лежить експериментальний метод як спосіб перевірки теоретичних гіпотез. Теоретичне пізнання з допомогою опосередкованого теоретичного мислення дозволяє сформулювати гіпотезу про походження, механізми протікання виникнення тих або інших явищ. Пильна увага мислителів епохи Бароко та Просвітництва до наукових дискусій, дотримання правил логіки у формулюванні виступів, доведення положень що формулюються, актуалізували ідеї взаємного раціонального контролю засобами критичної дискусії. Від епохи Бароко з її повагою до логічного мислення закладались в українській психології традиції цінності методологічно обґрунтованого знання, яке самостійно видобувається на основі наукового теоретичного способу мислення. Поряд з тим, діячі Бароко цінували в науковому дослідженні не лише логічну досконалість. Велика шана надавалась свободі від догматизму, прагненню до практичного застосування своєї науки (приклад, посилення цитати), відкритість та заохочення нових ідей.

Отже наш аналіз дозволяє визначити як природничонаукове так і гуманітарне спрямування української психології як рівно впливове і взаємно компліментарне. Вважаємо, що окреслені провідні

інтелектуальні ідеї дозволили концептуалізуватись підходам експериментального вивчення психічного на початку ХХ століття, а також визначили траєкторії становлення предметного дослідницького поля в українській психології навчання, позначили сучасне коло дослідницьких проблем. Прикметними характеристиками цієї низки ідей є розмаїття та невичерпність змісту, навіть і в царині критики стосовно них. Сучасна психологія потребує ідей, з якими можна сперечатись, які можна заперечувати, адже не можна заперечувати “ніщо”.

Отож маємо належні підстави вважати, що розглянуте вище розмаїття ідей окреслило систему тематично-стильового підходу у формуванні предметного поля психології навчання, ідеї визначили траєкторію руху наукового пізнання як руху наукового мислення, що спирається на закони логічного мислення; ідеї визначили сенс наукового пізнання як потяг людини до знань заради саморозкриття та щастя людини й забезпечення науковими знаннями практичне життя; ідеї окреслили коло етичних вимог до дослідника носія та добувача знань.

2.3 Зміст та призначення експериментального методу в системі наукового мислення.

Наукові уявлення про експериментування в історичному контексті об'єднували досить далекі за формою й змістом наукові розвідки (експериментальні впливи). Широке потрактування експериментального методу мало на увазі розуміння експериментування як збір емпіричних даних. Значною мірою такий стан речей пояснюється загальним контекстом розвитку психологічної науки в період, який в історії психології називається періодом становлення психології, як самостійної науки. Певно прийшов час переглянути і розуміння терміну експеримент в системі психологічного знання, і історичні етапи його становлення. Збір емпіричних даних з'явився в психологічній науці задовго до 19 ст. Роль і місце експерименту в системі психологічного знання визначався в історичному контексті розумінням предмету психології.

Достатньо усталеною точкою зору на цей процес є розуміння експерименту, як привнесеного в психологію із природничо-наукової системи знань, зокрема з фізіології. Утверджувалось розуміння психологічного експерименту в формі (системі, парадигмі) науково-природничих знань, як єдино можливе розуміння. В цій системі розгляд об'єкту психологічного дослідження в науково-природній парадигмі ставав обов'язковим. Але це не було єдиною лінією розвитку психологічної науки. Провідні позиції тоді займала німецька психологічна наука, значення досліджень В.Вудта, його праць. В тогочасній російській, українській психології термін, який застосовувався В.Вундтом *der Versuch* (спроба дослід) перекладався як експеримент. Це вплинуло

на утвердження такого широкого розуміння терміну експеримент.

Загальноновизнаним є умовний поділ шляху розвитку психологічної науки на два великих періоди – перший, коли психологія розвивалась в межах філософії, і другий період від середини ХІХ століття, коли психологія продовжила поступ як експериментальна наука, відколи в контекст психологічного дослідження було внесено експериментальний метод, який в свою чергу приніс в психологію поняття числа, міри, уявлення про можливість з допомогою числа виміряти певні показники психічного. І, тим самим, з допомогою вимірювання, удосконалення інструментарію наукового дослідження постала можливість довести істинність або хибність певного твердження, теоретичного положення. Так У 1852 р Гельмгольц⁶³ провівши серію досліджень, які згодом стали базовими для вивчення часу реакції, спростував уявлення про те, що нервовий імпульс рухається в тканинах організму людини із швидкістю світла й визначив швидкість руху збудження, по нервових волокнах, яка виявилась досить невеликою - декілька десятків метрів на секунду. Ці дослідження довели, що людські думки пов'язані з певним фізіологічним процесом, що швидкість поширення імпульсу можна виміряти з допомогою спеціально організованого експерименту.

В другій половині ХІХ століття експеримент, як загальнонауковий метод пізнання почав застосовуватись в різних галузях науки, значно вдосконалився як в загальнометодологічному, так і в інструментальному плані. Але, було б хибним стверджувати, що експеримент як науковий метод з'явився в кінці ХІХ століття.

⁶³ Лазарев П. П. Гельмгольц. М., 1959.- 103 с.

Стрімкий злет експерименту в цьому періоді пов'язаний перш за все з удосконаленням в частині інструментальній, а не в частині наукового мислення, способу розмірковування. Зробимо невеличкий екскурс в розуміння змісту терміну „експериментальний метод”. Наведемо приклад визначення експерименту, який наразі пропонується (з невеликими та незначними відмінностями) в довідковій літературі, переважній більшості електронних довідкових джерел: „**Експеримент** (англ. *experiment*) — Експеримент - спроба, дослід, які потребують підтвердження чи спростування, форма пізнання, один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається в доцільно вибраних або штучно створених умовах, що забезпечують появу тих процесів, спостереження яких необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами. Важливими характеристиками експерименту є його надійність та валідність. Зазвичай, експеримент проводиться в рамках наукового дослідження і слугує для перевірки гіпотези, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами. Експеримент є базою емпіричного підходу до знань. Критерій Поппера висуває можливість постановки експерименту як головної відмінності наукової теорії від псевдонаукової. Експеримент — це науковий метод дослідження, який повторюється в описаних умовах необмежену кількість раз і дає ідентичні результати.”⁶⁴ Аналогічні визначення знаходимо в джерелах:⁶⁵ **Експеримент** (лат. *experimentum*, від *experior* – випробовую) – емпіричний метод пізнання явищ дійсності в умовах спеціального відтворення природних закономірностей на основі певної наукової теорії, що

⁶⁴http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18818

⁶⁵ Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2001. — 1440 с.

визначає мету, спосіб проведення та інтерпретацію результатів; науковий дослід, вивчення певного явища у точно фіксованих умовах; спроба зробити щось нове, переважно пов'язане з *ризиком*. Як засіб зіставлення теоретичних моделей з реальними фізичними процесами експеримент забезпечує емпіричну осмисленість величин, що задають абстрактний об'єкт теорій, та їхню пізнавальну цінність. Сучасна наука використовує: 1) реальний експеримент, серед яких розрізняють: якісні експерименти (для встановлення наявності або відсутності постульованих теоріями явищ) та вимірюв. Е. (спрямов. на встановлення кількісного значення досліджуваних характеристик об'єкта); 2) мисленнєві експерименти (для створення ідеалізованої мисленнєвої картини об'єкта, який є перехідною сходинкою від реального до абстрактного об'єкта теорії). Ідеалізація в мисленнєвому експерименті не тільки об'єкта дослідження, а й приладів та умов здійснення експерименту дозволяє уникнути труднощів практичного характеру, на які наражається реальний експеримент. Останім часом великого значення набуває комп'ютерний експеримент”⁶⁶.

Наведені цитати робіт різних авторів для нашої мети є дуже важливими, адже вони демонструють наявну ситуацію того, що дане поняття досі не є визначеним бодай з відносною точністю.

Відтак, з визначень ми бачимо, що суть експерименту полягає в системі розмірковувань, що конструюють процес наукового пізнання,

⁶⁶ http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18818

Отже, якщо розглядати експеримент в системі критичного, на відміну від догматичного, мислення, де має місце доведення істинності або хибності певного положення, твердження з допомогою розмірковування, гіпотези й подальшого доведення на основі спостереження або експерименту, спеціальної організації інших умов, або штучної побудови процесу виникнення, то експеримент застосовувався задовго до інструментального періоду своєї історії. Експеримент, експериментальне мислення характеризується певними нормативами. Отже елементи експериментального мислення, як складової наукового мислення, з'явилися значно раніше. Ми можемо говорити, що спосіб наукового критичного мислення з елементами експериментального підходу в українській психології заклався в епоху братських шкіл, коли для наукового мислення характерними були надзвичайно суворі вимоги до наукового розмірковування, наукового дискутування побудови логічного судження, основні складові наукового мислення, основи нормативів уклалися ще в той період. Потужним поштовхом до формування наукового мислення в українській науці став на початку XVI століття рух у філософському мисленні від патристики до схоластики в межах якого значною мірою відбувалось становлення “наукового мислення”. „Схоластика, абстрагуючись від конкретного, була своєрідною гімнастикою розуму, вона проникала в деталі розсудкових операцій і забезпечувала той розвиток, абстрактного мислення й логічного виведення, без якого неможливо було опанувати вищі щаблі філософського знання”⁶⁷. Золотим віком,

⁶⁷ Кашуба М. Філософське підґрунтя українського бароко. В кн..Українське бароко. Том1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.192.

потужним якісним кроком в становленні наукового мислення були також періоди Відродження, Бароко – в курсах філософського спрямування, гуманітарного спрямування особлива увага приділялась культурі логічного мислення, диспуту, діалогу. Як ми вже зазначали в попередньому розділі, в Києво-могилянських філософських курсах періоду Бароко викладалося все, „що стосується трьох операцій розуму - , поняття, судження, умовиводи, теорія силогізмів, наука про метод і закони доведення, згодом додаються закони аргументації та методика дискусії”⁶⁸. В епоху Бароко особлива увага в стала приділятися такому елементу людського пізнання, як мисленню, яке звільняє людське пізнання від необхідності бути безпосередньо пов'язаним з тим об'єктом, що вивчається. Приділялась пильна увага до теоретичного мислення, до форм мислення – умовиводів, понять, суджень, особливої ваги надавалось гіпотезі, яка дозволяє зробити теоретичне припущення, що об'єкт існує взагалі, або має певні ознаки, характеристики, і все це поза безпосередню взаємодію з об'єктом. Особлива увага приділялась шляхам, способам перевірки істинності суджень, виокремилось розуміння практики, як шляху цієї перевірки. До того або іншого судження людина може прийти або шляхом безпосереднього спостереження за реальністю, або опосередковано, шляхом умовиводу, коли з допомогою кількох суджень виводиться нове судження про існування, характеристики певного явища, яке не сприймалось безпосередньо, а було встановлено з допомогою теоретичного мислення. Нове судження логічно вибудовується з

⁶⁸ Кашуба М. Філософське підґрунтя українського бароко. В кн..Українське бароко. Том1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.209

кількох наявних суджень, і логіка є інструментом побудови наукового теоретичного мислення. Потужно постає наукове мислення як інструмент пізнання людиною світу, що зумовлює барокову увагу й повагу до логіки. Надзвичайно високий авторитет науки та значення наукового знання висувається на передній план вже за часів українського бароко. Так Георгій Кониський виголошуючи „Похвалу логіці” зазначає:

Логіки слава ще більша, а силу її скрізь побачиш,
Всюди вона необхідна: в житті і навчанні всесильна.
Мов океану вода, так вона проникає у темні
Надра науки усі, цей ревнитель, і вождь і супутник
Розуму нашого.⁶⁹

Людина отримує можливість оперувати об'єктами з допомогою мислення, порівнювати наявні знання із новими, опосередковано пізнавати об'єкти засобами наукового теоретичного мислення. Оскільки гіпотеза потребує перевірки й доведення, то відшукуються шляхи перевірки гіпотези – дослідник зацікавлений знайти й відкинути шляхи спростування гіпотези, яка завжди залишається відкритою до спростування.

В працях Інокентія Гізеля (1600-1683) зустрічаємо особливу увагу, яка приділялась інтелектуальному пізнанню, умовам виникнення понять, процесу формування понять, судженням, мотиву (причини) формування суджень, внутрішньої віри суб'єкта пізнання в необхідність пізнання об'єкта: „мислене слово, або термін, виступає плодом мислення і фактично готовим поняттям, що утворюється як кінцевий результат інтелектуальних операцій – інтелекту, що

⁶⁹ Кониський Г. Похвала логіці// Українська література XVIII ст.. – С.54.

говорить.”⁷⁰ Розглядаючи проблему істинності в судженнях, умовиводах, Інокентій Гізель пов’язує „правдивість висновку” і „правдивість засновку”, говорить про потребу пізнання, про судження, як результат пізнання, згідно якому „очевидність об’єкта силою примушує інтелект погодитись..., яким є відношення у бутті, такими вони повинні бути і в пізнанні. Тоді поняття, в яких це пізнання виявляється, є подобою об’єктивних речей.”⁷¹ Вже тоді використовувався спосіб, шлях пізнання з висуванням гіпотез і контргіпотез, як метод розмірковування, який перевірявся, перш за все, з допомогою спостереження або з використанням своєрідного варіанту природного експерименту, коли доля, обставини,... змінювали умови й давали можливість зробити висновки на основі спостереженням за тим, як явище протікає в інших умовах. В цьому випадку в основу визначення характеру знання покладається метод наукового пізнання, спосіб наукового доведення істинності або хибності того, або іншого наукового теоретичного припущення.

Відтак від періоду Бароко ми можемо говорити про широкую представленість в українській психології елементів наукового мислення, як основи експериментального методу.

Новий рівень уваги до досвіду у дослідженні психічних явищ проявився в європейській психології в ХІХ столітті. Вже на початку ХІХ століття в Харкові читається П.М.Любовським курс психології за його власним підручником „Краткое руководство к опытному душесловию”. Також в Київському університеті святого Володимира в середині ХІХ століття, методологія викладання О.М.Новицьким психології здійснювалась на засадах дослідної

⁷⁰ Нариси з історії вітчизняної психології (ХVІІ –ХVІІІ ст.) – К.,Рад.шк.,1952.-225с.С.43

⁷¹ Там же, С.48

психології (співзвучно з психологічними поглядами К.-А.Ешенмайєра, А.А. Фішера).

Як ми вже зазначали в українській психології завжди надзвичайно потужним були міждисциплінарні зв'язки між психологією та етикою й логікою. Остання безпосередньо відображала аспект наукового мислення, важливість його в доведенні наукових суджень, в розмірковуванні, як способі наукового мислення. Відтак, курси психології та логіки завжди були тісно пов'язані в навчальних закладах України: Києво-Могилянській академії, Університеті святого Володимира, де викладання психології і логіки змістовно та організаційно було пов'язано за програмами університету, і цей зв'язок зберігався до середини ХХ століття.

Від середини ХІХ століття експеримент почав стрімко розвиватись як метод емпіричних наук – перш за все природничого спрямування. Його потужний розвиток зумовив необхідність наукознавчого аналізу, епістемологічної рефлексії. У відповідь, ХХ століття на своєму початку вже змогло відгукнутись рядом ґрунтовних наукознавчих дискусій та досліджень, спрямованих на визначення структурних характеристик експериментального методу, його місця в системі наукового пізнання. Досить тривалий період дискусій щодо аналізу теоретичних та емпіричних результатів застосування експериментального методу в різних наукових галузях дозволив скластися системі наукознавчих уявлень, потрактувань експериментального методу, як способу наукового розмірковування, як елемента одного з етапів наукового дослідження, одного з методів емпіричних наук. Узагальнююча робота, в якій відображується розвиток експериментального методу, належить

К.Попперу⁷². В цій роботі експеримент розглядається як гіпотетико-дедуктивний метод, що передбачає перехід експериментатора від встановлення загальних залежностей до формулювання гіпотез про існування певних причинно-наслідкових зв'язків. Відтак, на основі збору емпіричних даних в умовах, що спеціально створюються й контролюються, відбувається перевірка гіпотез. В психологічній науці теж на початку 30-х років формулюються Виготським основи експериментально-генетичного методу В річищі загальнонаукового поступу, в українській психологічній науці наприкінці ХІХ- початку ХХ століть також продуктивно формувався напрямок укладання психологічні уявлень на основі спостережень за проявами психічного, для якого характерним є те, що на основі теоретичного пізнання формулюються гіпотези, а наукові твердження, що окреслюють гіпотезу перевіряються з допомогою спостереження за психічним. К.Поппер розглядає експеримент в контексті теорії дедуктивного методу перевірки істинності наукових теорій, окреслюючи принциповий шлях критичної перевірки теорій та відбору їх за результатами цієї перевірки. Основні етапи цього шляху ідуть від нової ідеї(гіпотези, передбачення, теоретичного припущення) та виведених на основі цієї ідеї з допомогою логічної дедукції наслідків до порівняння отриманих наслідків між собою і з іншими висловлюваннями положеннями з метою встановлення між ними логічних відношень – еквівалентності, зв'язку, поєднуваності або непоєднуваності. Теорія може бути перевірена різними теоретичними шляхами: логічне порівняння висновків; дослідження логічної форми теорії, з метою

⁷² Поппер К.Эволюционная эпистемология: пер. с англ./К.Поппер//Эволюционная эпистемология и логика социальных наук:Карл Поппер и его критики. – М.:Эдиториал УРСС, 2002. -384с.

визначення, чи є вона науковою, чи емпіричною, чи тавтологічною; порівняння теорії з іншими теоріями, чи внесла вона внесок в науковий прогрес. Поряд з тим перевірка теорії може проводитись з допомогою емпіричного застосування висновків, що витікають з теорії. Психічні явища не є однозначно здетермінованими.

В межах певної психологічної теорії можуть бути зінтерпретовані не всі емпірично отримані закономірності. Мета перевірок з допомогою емпіричного застосування полягає в тому, щоб перевірити, наскільки те нове що є в теорії, відповідає вимогам практики, причому незалежно від того, чи носять ці вимоги науковий чи практичний характер. В нашому випадку, стосовно саме психології навчання, ми перевіряємо теорію з допомогою емпіричної перевірки й визначаємо наскільки те нове, що є в теорії відповідає вимогам практики, незалежно чи це вимоги психологічного дослідження чи освітньої практики. Тут перевіряються аргументи, положення як за, так і суперечливі теорії. Якщо порівняння за, то теорія наразі вважається такою, що витримала перевірку. Теорія вважається такою лише тимчасово, поки позитивні висновки не будуть спростовані. Якщо теорія довго не спростовувалась, то це доводить її стійкість, але не верифікує її. Окремого розгляду потребує питання співвідношення наукової об'єктивності положення яке декларує дослідник, та суб'єктивної впевненості дослідника. Зауважимо, що ця тема поставала в українській науковій думці вже в часи Бароко. Інокентій Гізель поділяє судження „за впевненістю, з якою інтелект стверджує, або заперечує зв'язок між предметами. За цією ознакою судження поділяються на ті, що виражають переконання, і правдоподібні”⁷³.

⁷³ Нариси з історії вітчизняної психології (XVII –XVIII ст.) – К.,Рад.шк.,1952.-225с.С.47

Гізель не позбавляє мислення мотиваційного аспекту, цілісного тлумачення в системі людської особистості: „... досвід, який учить нас, що ми з неочевидними речами погоджуємось, або не погоджуємось відповідно до нашої волі.”⁷⁴ Оприлюднення ідеї у формі гіпотези дає можливість раціонального контролю відносної істинності положень, інтерсуб’єктивна перевірка висловлювання забезпечує, стає умовою наукової об’єктивності теорії, положення. Створюється окрема наукова цінність - цінність критичної дискусії, як форми взаємного раціонального контролю.

В системі наукового мислення вирішальне системоутворювальне методологічне значення займає положення про неможливість остаточної верифікації теорії, що теорії встановлюють зв’язки між нашими окремими науковими спостереженнями і ці теорії ми піддаємо процесові перевірки, але теорії не верифікуються.

Науковий шлях полягає в тому, що теорії постійно піддаються перевірці, але остаточної верифікація теорії неможлива, Теорія відкрита до перевірки завжди. Будь-яке наукове твердження є тимчасовим, зберігається можливість його спростування. Вимоги наукової об’єктивності роблять вирішальним положення, що кожне наукове висловлювання має розглядатись істинним лише тимчасово. Іде постійний пошук універсальних законів та каузальних пояснень, але встановлені пояснення та закономірності ніколи не визнаються верифікованими й вони завжди відкриті для перевірки. Той факт що в межах дедуктивного методу будь-яка теорія не може бути верифікованою, має велике методологічне значення. Звідси випливає правило можливого повторення

⁷⁴⁷⁴ Нариси з історії вітчизняної психології (XVII –XVIII ст.) – К.,Рад.шк.,1952.-225с.С.47

проведеної перевірки й відтворення отриманого результату. В цій площині постає ще одне надзвичайно складне для психологічної науки явище невідтворюваності результатів психологічних досліджень. Означене явище стало предметом пильної уваги для зарубіжної психології. Маємо досить гучний відголосок цього наукового явища на рівні науково-популярних видань. У вітчизняній психологічній науці це питання сором'язливо замовчується. Можливо одна з причин такого замовчування лежить в організаційно-фінансовій площині, але це лише одна причина й вона не знімає проблему з порядку денного. Поряд з тим, на прикладі цієї проблеми маємо випадок ігнорування специфіки дії психологічних закономірностей, відмінності їх дії порівняно із природничо науковими закономірностями. Психологічні закономірності діють як тенденції й позбавлені жорсткого однозначного характеру, дія можлива, але не обов'язкова, актуальній стан є передумовою нового прояву. Психологічні закономірності є постійно мінливими й їх передбачити в кількісній повноті, з певною силою впливу з абсолютною однозначністю неможливо. З цього приводу Мамардашвілі М.К. зазначав: „На каком-то этапе в качестве эмпирического существа, якобы запрограммированного, он (человек, Л.Ш.) обладает способностью взбрыкивать, то есть оказывается совсем не там, где его ждут”⁷⁵. В даному випадку вступає в силу унікальна індивідуальність конкретної людини, її внутрішній світ та особиста історія життя, які діють поряд їх чинниками загальнолюдських закономірностей психіки людини. Ця проблема набуває особливого значення контексті надійності експериментального інструментарію і вона актуалізується світовою

⁷⁵ Мамардашвілі М.К. Необходимость себя. /Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996. 154 с. С.217

психологічною спільнотою. Згадаймо, ще У 1972 році в Амстердамі був скликаний міжнародний науковий симпозіум, який отримав назву «Феномен Теофраста», який об'єднав психологів із різних країн в пошуку шляхів осмислення питання можливих змін в психіці людини від часів античного філософа Теофраста до наших днів та можливостей фіксації цих змін з допомогою психологічного інструментарію, яким володіє сучасна психологічна наука. В якості актуального кола питань, сформульованого на симпозіумі були питання необхідності постійного вдосконалення методів дослідження, які постійно доповнюються новим інструментарієм и одночасно втрачають старі методики через їх неспроможність вирішувати дослідницькі задачі.

Психологія усвідомлює проблему що, передбачити чіткий однозначний прояв реакції людини її поведінку та вчинки у відповідь на однакові умови неможливо, отже відтворюваність психологічних експериментів є відносною, й постановка питання про порівняння математичних даних при повторному проведенні психологічного експерименту є некоректно. Але ці особливості лише підкреслюють необхідність збільшення уваги наукової спільноти до експериментальної діяльності взагалі і до нормування експериментальної діяльності зокрема. Можливо час осмислити на рівні сучасних вимог організаційні, наукові, етичні принципи здійснення експериментальних досліджень.

Розуміння методу експерименту в контексті способу наукового мислення, який реалізується як гіпотетично-дедуктивний спосіб наукових міркувань дослідника щодо явищ, які не підлягають прямому спостереженню ґрунтується на визнанні серйозних вимог до нормативів наукового мислення. Нормативи експериментальної перевірки гіпотез стосовно психологічних закономірностей

укладались на основі здобутків експериментального методу в інших галузях знань. При цьому одночасно опрацьовувались досягнення застосування експериментального методу в ході психологічного пізнання; засвоювались наявні нормативи й утворювались нові. Експериментальна перевірка гіпотез дозволяє спростовувати або підтверджувати наявність причинно-наслідкових зв'язків в процесі дослідницького пошуку. Одним із головних елементів експериментування є обов'язкове висування, формулювання й перевірка причинно-наслідкових гіпотез,

Володіння нормативами наукового мислення щодо явищ, які підлягають спостереженню, можуть бути отримані дослідним шляхом, а також явищ, які не можна спостерігати, а треба виводити гіпотетично-дедуктивно з інтерпретацією і додаванням явищ, що можуть спостерігатись, вимагають знань про найбільш опрацьовані способи міркувань психолога при перевірці гіпотез.

Запити практики сприяли утвердженню щоразу нових нормативів експериментального методу. Наприклад застосування методів контрольних груп. Практичне застосування також актуалізувало проблему негативних впливів зі сторони вимірювальних інструментів. Наприклад, поступово почали розроблятись інструменти контролю репрезентативності (метод еквівалентних пар, рандомізація).

На сьогодні склалась чітка, опрацьована розгалужена докладна система упередження негативних результатів, помилок що можуть виникнути в результаті експериментальних впливів. Ці нормативи є результатом наукового мислення, яке упереджує можливі негативні результати, максимально опрацьовує шлях перевірки гіпотези. До основних форм контролю наукової чистоти, упередження помилкових результатів слід віднести увагу і впливи на залежні й

незалежні змінні, використання контрольних груп, повторні експериментальні впливи, використання інших методів. Головним лишається відкритість гіпотези до її спростування.

Цінність пізнавального шляху полягає в прагненнях піддати сумніву і спробах постійного спростування наявних наукових положень, законів і теорій. Науковий пошук має йти не шляхом пошуку фактів, що підтверджують певні положення, а шляхом пошуку того, що їх спростовує. Експериментальний метод включається в цей шлях наукового пошуку завдяки своїм можливостям на практиці заперечити теорії, положення. (піддавай все сумніву, універсальній сумнів). Але цінність свою експеримент набуває лише в контексті певної теорії, яка планує експеримент, визначає шлях й направляє кожен його крок. Поза теорією експеримент втрачає свій сенс, перетворюється на нікчемний інструмент, машину без мотору. Саме теорія задає напрямок експерименту й ставить перед експериментатором певні дослідницькі питання. Й експеримент організовується для того, аби отримати відповідь саме на ці, поставлені теорією питання, докладаються зусилля аби виключити зайві питання, прибрати шуми, абстрагуватись від неістотних впливів. Процес експерименту організовується з максимальними зусиллями забезпечити чутливість перевірки до поставленого теорією кола питань і максимального обмеження впливів, що не відповідають основним теоретичним уявленням, цілеспрямовано знешкоджуються джерела можливих помилок.

В логіці розвитку психологічної науки експеримент став рушійною силою, ключовим, провідним засобом пізнання природи психічних явищ. На цьому шляху ставлення довіри до експериментальних даних, змінювалось часом на протилежне,

виникали сумніви, розчарування, лунала критика й беззаперечне прийняття приходило на зміну повному запереченню. Так, суттєвої критики зазнала тенденція абсолютизації експериментального методу, коли психічне ставилось в позицію механічного автомата, психічне залежало від зовнішнього впливу, тим самим заперечувалась активність психічного. Одночасно із накопиченням різнонаправлених досліджень в якості зразків експериментування, поступово формувалось розуміння, що найістотніші підгрунття методичних проблем експериментального методу зумовлені, в першу чергу, системою уявлень про предмет та зміст експериментального вивчення, а технічні та інструментальні проблеми є лише похідними від уявлень про предмет дослідження. Стосовно методологічного, системно-структурного осмислення нових функцій експериментального методу, то в сучасному психологічному науковому вимірі маємо різні підходи до цілей через призму методології, як загальний підхід до розуміння явища, яке досліджується, і відповідно цьому розумінню дослідник вибудовує всю систему конкретних методів, й ці методи в своїй системній взаємодоповненості мають відповідати предмету дослідження.

Паралельно зазнавав протягом історичного шляху зміст предмету експериментального вивчення, що вело за собою перегляд суті й можливостей експериментального методу. Одну з відчутних тенденцій в контексті експериментування в проблемному полі психології навчання підкреслив В.П.Зінченко: “Возможно, недостаточно осознаваемая тенденция развития экспериментальной психологии состоит в том, что по мере развития ее методов душевные явления постепенно овнешняются, а телесные — одушевляются. Справедливости ради следует сказать, что эта

тенденція укріплюється за счет розвитку методів когнитивної психології, котора, оттолкнувшись от бихевиоризма, починає сближаться с психологией действия. Стоит вдуматься в известную сентенцию О. Уайльда: Тот, кто разделяет душу и тело, не имеет ни души, ни тела”⁷⁶.

Наразі авторитет експериментального методу ґрунтується на визнанні існування різних форм експерименту й широкому застосуванні його в більшості галузей психологічної науки, на усвідомленні досягнутого рівня розвитку експериментального методу та професійній культурі його використання.

Особливо продуктивним виявилось застосування експериментального методу в галузі психології навчання. Створення та зміна умов, в яких протікає діяльність, а також може проявитись певний психологічний факт – це характеристики психологічного експерименту, і вони є дуже адекватними предмету дослідження психології навчання та розвитку. Тому предметне поле психології навчання виявилось дуже сприятливим для застосування та становлення методу експерименту, а також, експеримент, як метод надзвичайно сприяв розбудові самого предметного поля, розвитку напрямку психології навчання. В психології навчання на рубежі XIX – XX століть стрімко накопичувався арсенал каузального пояснення явищ психічних що мають прояв в процесі навчання людини. Це були каузальні пояснення як стосовно універсальних законів, так і окремих подій освітнього простору. Експериментальне вивчення психічного в процесі навчання дозволило принципово доповнити, розширити рішення фундаментальних проблем психологічної науки.

⁷⁶ Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы Культурно-историческая психология. 1/2013, С.99

Отже в другій половині XIX- на початку XX століть в Україні був підготовлений ґрунт завдяки проведенню багатьох досліджень, зокрема експериментальних в проблемному полі вікової, дитячої, загальної психології, що своїми результатами обумовило складання психології навчання як окремої галузі. Це були різні за предметною направленістю дослідження, об'єднані метою встановлення причинних залежностей навчання та розвитку дитини. Серед найбільш системних назовемо дослідження, що проводились в експериментальній лабораторії Фребелівського Інституту в Києві, також в експериментальній лабораторії при медичному факультеті під керівництвом Сікорського І.О. Ці дослідження знайшли своє відображення в працях І.О. Сікорського ⁷⁷.

Смисл психологічного експерименту полягає у встановленні характеру причинно-наслідкових зв'язків між елементами, типом, структурою, формою експериментальної ситуації і проявами психічного, змінами в діяльності та особистості учасників експерименту. Ситуація навчання оптимально співпадає з метою експерименту, як методу вивчення психічних явищ, оскільки дозволяє вивчати останні в умовах, що спеціально створюються, скеровуються й піддаються контролю. Особлива увага приділяється засобам, інструментам, технологіям, формам організації, які дозволяють моделювати ці нові експериментальні умови, моделювати середовище, процес, діяльність.....; і не меншої уваги

⁷⁷ Воспитание детей младшего возраста / И. А. Сикорский. - Петроград : Центр. типо-лит. М. Я. Минькова, [б.г.]. - 336 с.; Опыт объективного исследования состояния чувства : (с кратким указанием на объективные признаки мысли и воли) / И. А. Сикорский. - К. : Лито-тип. Товарищества И. Н. Кушнерев и К° Киевское отделение, 1903. - 61 с. : ил. - Отд. отт. из журнала "Вопросы Нервно-Психической Медицины" Том VIII. ; План исследования психического состояния детей // Дошкол. воспитание. - 1912. - № 1. - С. 2-14 ; № 2. - С. 71-

приділяється засобам реєстрації власне активності суб'єкта в експериментальному середовищі, реєстрації змін, реєстрації як окремих психічних проявів, так і загального результату навчання. Саме в цій площині й знаходиться власне специфіка експериментального вивчення психічного в процесі навчання, специфіка психології навчання, як самостійної галузі психологічної науки. В експерименті більш жорсткий порівняно контроль і керування відповідно меті експерименту. Психолог-дослідник у вивченні психічних явищ має враховувати і мету навчання і мету експерименту. Вивчення, аналіз, реєстрація активності дитини, проявів психічних явищ в процесі навчання створює можливості реконструкції як структурних, так і процесуальних характеристик навчання та розвитку. На цю особливість навчальної діяльності була спрямована пильна увага психології, саме тому сфера навчання стала сприятливим ґрунтом застосування емпіричних досліджень, а надалі саме експериментального вивчення і, з свого боку, сприяла розвитку психології, впровадженню в практику здобутків психологічної науки, становленню психологічної науки як самостійної наукової галузі. Стосовно проблематики психології навчання в побудові експериментального вивчення сформувалась заклалась настанова поєднання мети експерименту із обов'язково конструктивним позитивним навчальним результатом. Експеримент не повинен шкодити ні меті навчання ні вихованню.

Осмислення на методологічному рівні проблеми методу вивчення психічного взагалі, і в контексті проблематики навчання-розвиток, зокрема, було здійснено Л.С.Виготським на новому ґрунтовному методологічному підході, культурно-історичній теорії походження та розвитку вищих психічних функцій, і в системі цього нового підходу був розроблений експериментально-генетичний метод

дослідження. Поступово розроблялись нові форми експерименту – лабораторний, природний, констатуючий, формувальний, навчальний. Зауважимо, що в психолого-педагогічній літературі більш прийнятним є термін навчальний експеримент, і цілком допустимим є використання як синоніми термінів формувальний-навчальний. Разом з тим це все ж таки різні форми експерименту, які відрізняються тим, що в навчальному експерименті задача, це застосування нових певних методів навчання, а в формувальному дослідник намагається відтворити процес психічного розвитку, отже метою формувального експерименту є визначення умов, закономірностей та рушійних сил та появи певного психічного новоутворення. Один з перших експериментів, що став класичним прикладом дослідження, оснований на експериментальному генетичному відтворенні психічної здатності – експеримент П.Я.Гальперіна, С.Г.Кобильницької про формування уваги у молодших школярів на основі формування дії контролю.

Рівень експериментальних досліджень є показником фундаментальності науки, принаймні поширеним є саме таке потрактування значення експериментального методу, відтак, рівень експериментальних досліджень значною мірою визначає практичний потенціал науки. Тому загальносвітова тенденція застосування експериментального методу характеризується постійним зростанням. Відповідно зарубіжним базам даних (Science Direct, більше п'ятисот англомовних журналів по психології)⁷⁸ загальна кількість публікацій за тематикою експериментальних досліджень збільшилась за період 1980 – 2010 роки майже в 2,5 рази. Особливо стрімко зростає кількість експериментальних досліджень в Західній

⁷⁸ <http://www.sciencedirect.com/>

Європі протягом останнього десятиліття, в той час, як в попереднє десятиліття за кількістю попереду йшли експериментальні дослідження в США.

В нашій країні, якщо переглянути психологічні дослідження останнього десятиліття, кількісний показник здійснених експериментальних досліджень постійно зменшується, в нашій предметній галузі (психології навчання) останні десятиліття він становить 15-20% від загальної кількості наукових публікацій за тематикою психології навчання. Окрім того, якщо узагальнити притаманні сучасним дослідженням способи інтерпретації емпіричних даних, бачимо все більш стійку тенденцію підміни причинних зв'язків кореляційними зв'язками. Разом з тим, не варто вважати останні десятиліття зовсім позбавленими пильної уваги української психології до проблем експериментального вивчення психічного. Виходять друком дослідницькі матеріали, посібники, підручники.⁷⁹

Отже, вважаємо, що традицію експериментального вивчення психічного в українській психології навчання можна представити, як синтез розвитку наукового теоретичного мислення, що є основою експериментування в системі наукового пізнання та системи ідей, що визначали предмет дослідження і формували предметне поле психології навчання. Це тема наступного параграфу.

⁷⁹ Експериментальна психологія: (Дидакт. Тезаурус): Навч. посіб. /С.Д.Максименко,Е.Л.Носенко; Між регіон.акад.упр.персоналом.-К.: МАУП, 2002. – 127 с.; Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. — К.:«ВД «Професіонал»,2007. — 208с.; Максименко С. Д., Носенко Е. Л. М 17 Експериментальна психологія. Підручник. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 360 с.;Експериментальна психологія - О.І. Бондарчук: Курс лекцій. - К.: МАУП 2003 120 с.

В наступних розділах ми розглянемо як шлях наукового мислення і система ідей сформували предметне поле психології навчання. Нормативи експериментальної перевірки гіпотез стосовно психологічних закономірностей уклались на основі здобутків експериментального методу в інших галузях знань. При цьому одночасно опрацьовувались досягнення застосування експериментального методу в ході психологічного пізнання. Експериментальна перевірка гіпотез дозволяє спростовувати або підтверджувати наявність причинно-наслідкових зв'язків в процесі дослідницького пошуку експеримент розглядається як гіпотетико-дедуктивний метод, що передбачає перехід експериментатора від встановлення загальних залежностей до формулювання гіпотез про існування певних причинно-наслідкових зв'язків.

Відтак, на основі збору емпіричних даних в умовах, що спеціально створюються й контролюються, відбувається перевірка гіпотез. Існують спеціальні експериментальні нормативи розмірковувань. В психології навчання із врахуванням специфічного характеру предмету дослідження на основі загальних нормативів наукового мислення уклались особливі дослідницькі методи.

1.4 Експериментально-генетичний метод у вивченні явищ освітнього простору.

В 2002 році виходить друком фундаментальна двотомна праця С.Д. Максименка „Розвиток психіки в онтогенезі”⁸⁰, в якій на глибокому теоретичному рівні розглядається проблема співвідношення предмету та методу дослідження, викладена в аспекті генетичного відслідковування розвитку психічного. В цій роботі автор вже тоді звертає увагу на проблеми експериментального вивчення питань педагогічної психології, на недостатнє використання дослідниками напрацювань попередніх історичних періодів, зазначає, що „така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто житейських уявленнях практичного психолога. Тут поки що навіть мова не ведеться про генетичне моделювання, проектування, не говорячи вже про наукове прогнозування індивідуального розвитку. Навіть діагностичні процедури в практичній психології є виключно констатуючими, ніби й не існує експериментально-генетичний метод, який вже понад тридцять років розробляється тільки в українській школі вікової та педагогічної психології”⁸¹. Відтоді минуло більш ніж п’ятнадцять років, але справа представленості експериментальних досліджень на основі експериментально-генетичного методу в предметному полі

⁸⁰ Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В2 т.].-К.: Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с., Т.2:Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.

⁸¹ Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В2 т.].-К.: Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с., С.8.

психології навчання аж ніяк не пішла на краще. Відтак вважаємо необхідним означити великі евристичні можливості експериментально-генетичного методу, науковий дослідницький потенціал, продуктивність його використання в предметному полі психології навчання.

Ідея історико-генетичного підходу в дослідженні психічного виникла закономірно в контексті психологічної науки, як лінія протидії вульгаризації розуміння природи психічного, фізіологічній редукції, соціологізаторському спрощенню. В працях В.Вунта "Психологія народів", роботах Г.Г.Шпета, О.О.Потебні висловлювалось розуміння значення історико-культурної зумовленості психічного. Глибоким і надзвичайно важливим для подальшого руху психологічної науки, методологічно перспективним став розроблений О. О. Потебнею історико-генетичний метод, який згодом був методологічно конкретизований Л. С. Виготським в розробці культурно-історичної теорії⁸².

В першій половині ХХ століття в контексті розробки концептуальних положень розвитку психіки в процесі навчання та виховання, для реалізації теоретичних передбачень, Л.С. Виготським було запропоновано експериментально-генетичний метод. Задекларована Л.С. Виготським культурно-історична теорія, в якості системи фундаментальних понять розглядає поняття про розвиток вищих психічних функцій, а предметом теоретичного та практичного дослідження в контексті цієї теорії виступає вся повнота процесу розвитку. Саме на основі генетичного підходу відкривається можливість відслідковування й розкриття глибинних

⁸² Пискун, В. М. Л. С. Выготский и А. А. Потебня [Текст] / В. М. Пискун, А. Н. Ткаченко // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. Тез. докл. Всесоюзной конф., Москва, 23–25 июня 1981 г. / под. ред. В. В. Давыдова. 1981. – С. 125–128.

зв'язків психічних явищ. Культурно-історичний підхід дає можливість осмислити складність та унікальність дитячого розвитку в кожному конкретному випадку й окреслює шлях для створення, розробки ефективних та динамічних засобів психологічного супроводу забезпечення навчання шляхом впровадження освітніх практик, які спираються на культурно-історичну традицію. Методологічні положення були зреалізовані а Виготським Л.С. та яскравими продовжувачами цього підходу, культурно-історичної теорії в розробці відповідного методу дослідження – експериментально-генетичного, сутність якого полягає в організації експериментатором певного психічного процесу, психічних проявів, вибудові цього процесу відповідно певним теоретичним посилам, організування розвитку психічного процесу, психічної функції. Мова йде про спільну діяльність експериментатора і досліджуваного, учня. Експериментально-генетичний метод органічно поєднує завдання дослідницькі й навчальні, розвивальні, формувальні.

Перші теоретичні опрацювання експериментально-генетичного методу Виготським увібрали в себе також і здобутки розвитку загальної теорії наукового пізнання. Як ми вже раніше згадували, практично в ті ж самі роки (1934 р.)⁸³ виходить друком епістемологічна праця Карла Поппера стосовно продуктивного шляху наукового пізнання. В цій роботі, розвиваючи концепцію критичного реалізму, Карл Поппер обґрунтовує, зокрема, метод експерименту, як один із інструментів (поряд із спостереженням), спосіб, методологічний інструмент спростування теорій і тим самим запорука визнання такої теорії науковою. Праця К.Поппера являє

⁸³ Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. работы. — М.: Прогресс, 1984. — 605 с.

собою ґрунтовне опрацювання загальнонаукової теорії експерименту, як форми застосування наукового мислення, пошуку причинних залежностей, формулювання каузальних гіпотез. Ця праця зробила якісний крок в розробці принципів наукового пізнання. Відповідно цим принципам певна теорія може розглядатись як наукова, якщо існує методологічна можливість її сфальсифікувати, якщо її положення можна спростувати (або додати аргументів „за”, додати підтверджень) шляхом експериментальної перевірки, постановки експерименту. Тим самим Поппер в своїй епістемологічній роботі запропонував методологічно перспективне потрактування експериментального методу в системі емпіричної науки, знайшов переконливі критерії для розрізнення емпіричної та теоретичної науки.

Залишимо за рамками розгляду історичні аспекти, динаміку й соціально-політичну канву подальшого (після задекларування Л.С.Виготським основних положень теорії) наукової долі цієї відомої й авторитетної для сьогодення теорії. Нині культурно-історична теорія – перспективний, плідний, авторитетний напрямок. Психологи добре знають, що його доля мала як щаслі, так і складні сторінки. В цій теорії Л.С.Виготським було методологічно переосмислено проблеми кризового, для того періоду розвитку психології, розуміння подальшого шляху розвитку психологічної науки⁸⁴, яка мала визначитись в своїй гуманітарній та емпіричній спрямованості. Суть методологічного підходу Виготського полягала в тому, що вищі психічні функції (основна складова і основа процесу учіння) необхідно вивчати в розвитку, в процесі їх

⁸⁴ Виготський Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.1 Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р.Лурия М.Г.Ярошевского.-М.:Педагогика,1982. Исторический смысл психологического кризиса.С.291

виникнення та розвитку, а не тоді, коли вони вже склались і сформувались. Тобто предметом вивчення має бути генетична будова вищих психічних функцій. Це надзвичайно важливе положення згодом було ґрунтовно поглиблено і одночасно покладено в основу кількох провідних теоретичних напрямків. Л.С. Виготським і зусиллями послідовників окреслено предмет дослідження в межах теорії, сформульовано основний закон, основні поняття, визначено джерела виникнення та розвитку вищих психічних функцій. Відслідковуванню важливих моментів моделювання та проектування психічних новоутворень, визначенню психологічних шляхів та засобів їх формування присвячені численні роботи під керівництвом П.Я.Гальперіна, який підкреслював, що “только в генезисе раскрывается подлинное строение психических функций; когда они окончательно сложатся, строение их становится неразличимым, более того, - уходит вглубь и прикрывается явлением совсем другого вида, строения и природы”⁸⁵. Ґрунтовну оригінальну розробку ідея про розвиток психічних функцій отримала в теорії Г.С.Костюка про специфічні рушії розвитку. Характеризуючи співвідношення навчання та розвитку, підкреслюючи існування власних специфічних рушійних сил розвитку, Г.С.Костюк доводив, що розвиток „не є наслідком навчання”, в свою чергу „Становлення особистості – обумовлений і разом з тим процес, що розвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів”⁸⁶. Глибоке, на філософському рівні опрацювання Г.С.Костюком методологічних питань психологічних досліджень, зокрема експериментальних, формування особливого

⁸⁵ (Гальперин П.Я.(1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии, 6, С.26..)

⁸⁶ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.- Радянська школа, 1989. – 608 с. С.13

дослідницького погляду на психіку, як на таку, що розвивається⁸⁷, заклало ґрунт для подальших досліджень в проблемному полі психології навчання в українській психології. Підкреслюючи це значення робіт Г.С.Костюка для української психології С.Д.Максименко в своїй монографії „Розвиток психіки в онтогенезі” зазначає: „Оцінюючи теоретичні пошуки Г.С.Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувались висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г.С.Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання навіть найтоншої відмінності між процесами навчання і психічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощення”⁸⁸.

Подальший розвиток психологічна теорія взаємозв’язку навчання та розвитку отримала в теорії навчальної діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов), в якій підкреслюється особливе розвивальне значення етапу відтворювальної діяльності, в контексті якої дитиною опановуються загальні людські родові здібності. Провідним конструктом цієї концепції є теоретичне знання, яке, на відміну від емпіричного, ґрунтується на виокремленні загального змісту в різних сторонах дійсності. Повномасштабне експериментальне навчання, побудоване на основі концепції, дозволило розширити коло теоретичних уявлень про психічні особливості, розробити

⁸⁷ Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Костюк Г.С., Избранные психологические труды.- М.: Педагогика 1988. С. 76-86

⁸⁸ Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе: [В 2 т.]-К.:Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологические проблемы генетической психологии. – 319 с. С.166.

вагомий методичний інструментарій, підтвердити теоретичні передбачення, що : „ формування теоретичного мислення, оволодіння учнями якісно новими методами орієнтації у світі, формування здібностей, розвиток особистості відбувається лише усередині повноцінної навчальної діяльності. Лише через неї суб'єкт орієнтований на зміну і перетворення самого себе, що складає своєрідність мотиваційної основи справжнього навчання.

Експериментально-генетичний метод був покликаний розкрити генетичну будову і генетичний зміст вищих психічних функцій. Розробка експериментально-генетичного методу зумовлена потребою вивчення дослідження культурно-історичне походження та розвиток вищих психічних функцій. Цей метод є продовженням розробки теорії, яка потребувала й створила адекватний своїм завданням метод, а також, є логічним продовженням поступу наукового мислення в системі психологічного пізнання, яке потребувало адекватного втілення ідеї розвитку у методі. Рух пізнання в річищі вирішення завдань психології навчання, розвиток цієї психологічної галузі своїми здобутками, як теоретичного так і практичного плану, зумовив появу й подальшу розробку експериментально-генетичного методу.

Відтак експериментально-генетичний метод став найбільш повним втіленням синтезу дослідницької роботи та освітніх завдань в предметному полі психології навчання та розвитку дитини в освітньому процесі. Основні теоретичні та практичні положення методу опрацьовувались за кількома концептуальними напрямками плеядою вітчизняних (за часів Радянського Союзу) психологів: (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін,⁸⁹ Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов,⁹⁰

⁸⁹ Гальперин П.Я.(1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии, -1966. - № 4 с.123-135.

Маркова К.В.В.Репкін, С.Д.Максименко). Даний метод виник у відповідь на запити практики, як органічний елемент, інструмент вирішення завдань психології навчання. Наразі для сучасної психології методологічна настанова про те що дослідження вищих психічних функцій має відбуватись шляхом теоретичного та експериментального відтворення самого процесу виникнення й їх становлення є загальновизнаною, теоретично та практично втіленою та опрацьованою в багатьох концепціях. Це складний метод, оскільки психологічні прояви не просто фіксуються, вони формуються, моделюються, це є своєрідне управління розвитком, архітектура експериментально генетичного методу вимагає розробки системи відповідних елементів та дотримання порядку їх втілення. Отже, задачі декларовані цим методом вимагають складної структури експериментального дослідження, для побудови якої, вимагає опрацювання як зміст навчання, так і процес, форми організації діяльності. Метод дозволяє розкрити вирішити найсуттєвіші завдання: а) розкрити закономірності виникнення певних психічних процесів, функцій, б) розкрити закономірності їх становлення. Відтак, цей метод має кілька складових: визначення рівня реального розвитку об'єкта дослідження з виокремленням найбільш актуального аспекту розвитку; проектування подальшого розвитку; побудова моделей розвитку; конструювання змісту та форм діяльності, що дозволить рухатись в розвитку.

Діяльнісний підхід, внесення його в систему дослідницької програми школи Л.С.Виготського, дозволив використовувати

⁹⁰ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

поняття нормативного зразка соціалізації дитини в певному соціокультурному контексті, відтак діяльнісні, культурно-діяльнісні і суб'єктно-діяльнісні складові розглядаються як такі, що розкривають різні грані аналізу діяльності, взаємно доповнюючись. Ґрунтовне й глибоку розробку експериментально-генетичного методу здійснено С.Д.Максименком, в серії робіт, присвячених розгляду проблеми співвідношення предмету та методу у вивченні психічного. Основні концептуальні положення були опрацьовані в матеріалах докторської дисертації С.Д.Максименка „Експериментальний метод у радянській віковій та педагогічній психології”, захищеній в 1990 р. й знайшли своє відображення в навчальному виданні⁹¹ „Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження”(Максименко С.Д., 1990). Надалі в фундаментальній двотомній праці „Розвиток психіки в онтогенезі”⁹² проблема співвідношення предмету та методу дослідження викладена в контексті генетичного підходу до розвитку психічного. Наголошуючи на численних практичних запитах до психології навчання, необхідності важливої дослідницької роботи в галузі психології розвитку дитини С.Д.Максименко підкреслює актуальність ґрунтового опрацювання методологічних підвалин генези психіки. В роботі глибоко аналізується більш ніж тридцятилітній досвід розробки експериментально-генетичного методу в українській школі вікової та педагогічної психології. Автор

⁹¹ Максименко С.Д. Терія практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.-240с.

⁹² Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В2 т.].-К.: Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с., Т.2:Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.

розглядає наукові здобутки великого ряду досліджень лінії Л.С.Виготського, які об'єднуються завданнями вивчення розвитку психічних новоутворень з використанням формувального експерименту, який розглядається в якості конкретної реалізації експериментально-генетичного методу в предметному полі педагогічної та вікової психології.

Експериментально-генетичний метод, як елемент методології, побудований на принципі розвитку має всі підстави розглядатись як успішній проект психологічно обґрунтованого й продуктивного педагогічно підходу. В ньому поєднались глибина теоретико-методологічного осмислення дослідницьких проблем і ґрунтовне методичне забезпечення експериментальної роботи. „Теоретично і практично доведено те, що формуючий експеримент за своєю сутністю – тип реального навчально-виховного процесу.”⁹³

За визначенням С.Д.Максименка експериментально-генетичний метод характеризується „синтезом, власне, психологічного дослідження з проектуванням нових форм засвоєння людиною суспільно-культурних цінностей, нових ефективних форм навчально-виховного процесу, завдяки якому стає можливим розкриття закономірностей психічного розвитку дитини”⁹⁴.

Експериментально-генетичний метод поставив питання до методичного апарату й відкрив нову сторінку застосування

⁹³ Максименко С.Д. Психологія учіння людини:генетико-модельючий підхід: монографія/С.Д.Максименко. – К.:Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 592 с., С.68

⁹⁴ Максименко С.Д. Психологія учіння людини:генетико-модельючий підхід: монографія/С.Д.Максименко. – К.:Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 592 с., С.69

формувального експерименту, як інструментального методу найбільш здатного забезпечити активне „відтворення” особливостей учиннієвої діяльності.

Подекуди має місце розуміння формувального експерименту, в якості специфічного методу дослідження, притаманного педагогічній психології, навіть існує думка, що саме завдяки формувальному експерименту як методу специфічному, педагогічна психологія набуває статусу фундаментальної дисципліни (посилання). Але це трактування формувального експерименту не є загальноприйнятним, хоча й зустрічається в окремих підручниках педагогічної психології. В наукознавчій літературі формувальний експеримент розглядається як метод цілеспрямованого синтезу відтворення об'єктів з метою виявлення розкриття будови, механізмів цих об'єктів. Даний метод є не лише загальнопсихологічним, але й загальнонауковим, характерним для наук про життя. В свою чергу, специфічність формувального експерименту в контексті концепції В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна полягає в тому, що „засвоюваний учнем навчальний матеріал експериментально відтворює умови формування науково-теоретичного мислення за принципом змістовного узагальнення, а організація діяльності навчання – шляхом „сходження від абстрактного до конкретного” (В.В.Давидов)⁹⁵.

⁹⁵ Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В2 т.].-К.: Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с., Т.2:Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с. С.193

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО

2.1 Тематично-стильові пріоритети експериментального опрацювання предметно-проблемного поля психології навчання в Україні.

Психологія навчання в Україні досить довго й складно йшла до формування поля проблем, що потребують дослідження, психологічного вивчення. Але, наразі ми можемо говорити про достатньо означене поле проблемних для психологічної науки питань, існування яких визнається представниками психологічної спільноти незалежно від теоретичних позицій, яких дотримуються ці представники. Прикметні наукові тенденції психології навчання не обов'язково вирізнялись лише експериментуванням, а швидше лежали в площині впливу результатів експериментального вивчення. Поступове накопичення психологічних уявлень, з допомогою яких можливо описати проблематику, пов'язану із процесом учіння людини дозволило сформуватись основним сегментам проблемного поля й визначити напрямки подальшого експериментального вивчення, а із врахуванням специфічного характеру предмету дослідження на основі загальних нормативів наукового мислення уклались особливі дослідницькі методи. Розбудова предметного поля сприяла і становленню експериментального методу і, в свою чергу, метод дозволяв розширити предметне поле. Ми свідомо уникатимемо розгляду питання пріоритету виникнення того або іншого напрямку, оскільки це потребує ретельного й системного історико-психологічного аналізу, що виходить за межі нашого

завдання. Вважаємо наразі більш важливим позначення, з певною мірою умовності, акцентів предметного поля, його консолідуючого потенціалу.

Освітні цілі, цінності і завдання суспільства в цілому і окремої людини – ось той найголовніший системоутворювальний орієнтир, який визначає вирішення багатьох пізнавальних та наукових проблем, що окреслюють предметне поле психології навчання. Тракткування таких проблем, як співвідношення навчання та розвитку, методів навчання та освітньої мети значною мірою залежить від того, які завдання ставить перед собою суспільство на шляху освіти й розвитку своїх громадян.

Культурно-історична ситуація завжди значною мірою визначає вибір або формулювання наукових проблем, розвиток і становлення тематичного предметного поля наукової галузі. І має на це цілий ряд різнопланових важелів. Не в останню чергу потужність розбудови предметного поля визначається авторитетними і визнаними теоретичними положеннями, (у випадку нашої науки, мусимо визнати існування періодів, в яких це були не авторитетні, а іноді швидше “схвалені” й “дозволені” положення), а також наявністю, в даній галузі персоніфікованих носіїв (роль особистості), персоніфікованих втілювачів ідеї, теоретичних положень, здатних ідею задекларувати і об'єднати навколо неї однодумців. З плином часу ідеї й теоретичні положення зазнавали критики, довизначення, заперечення, оскаржування з боку часу й наукового поступу. Стосовно психології навчання в Україні, з її міждисциплінарним характером, потребами подвійного контексту психологічних та педагогічних настанов була сформульована запитом часу, зорганізована окремими науковими течіями енергія, спрямована на досягнення важливої мети: утвердження в річищі

психологічного вивчення проблем освітнього простору певного гуманістично зорієнтованого канону, що об'єднує й утверджує принципи європейських здобутків наукової думки. Українську психологію не оминуло явище хаотичного просування в предметному полі психології навчання емпіричних розвідок, не підкріплених теоретичним підґрунтям з, певною мірою, парадоксальним поєднанням найважливіших ознак експериментального психологічного дослідження.

Глибоке занурення української психології в широкий світовий досвід вивчення психічного сприяв розлогій диференційованості уявлень про внутрішній світ людини, самотності розвитку психологічної проблематики [П.М.Пелех, 1949; П.М.Пелех, 1952; В.А.Роменець, 1978-2003]. Традиція розуміння предмету психологічної науки в Україні увібрала багаторічний досвід звернення до проблематики гуманізму, творчості, особистості, провідні інтелектуальні ідеї визначили напрямки становлення предметного дослідницького поля. В певний історичний період завдяки розширенню можливостей співпраці представників різних психологічних шкіл намітились шляхи інтеграції наукових уявлень, отриманих у рамках не лише компліментарних методологічних традицій, але й таких що опонують одна одній.

Беручись до справи змалювати тенденції розбудови предметного поля психології навчання в українській психології, ми маємо відмітити, що в цьому питанні надзвичайно своєрідно проявлялись різні течії і яскраві осередки. Формування проблемного поля психології навчання в Україні в період становлення психології, як самостійної науки значною мірою спиралось на взаємодію з західноєвропейськими школами, попри тиск імперської науки. В першій половині ХХ століття – експериментальні дослідження

психології навчання і розвитку здійснювались в кількох осередках наукових центрах Радянської України, а також на українських землях, що входили в склад Речі Посполитої, Австро-Угорщини.

Початок ХХ ст. для психологічної науки в Україні примітний виникненням великої кількості осередків, із практичною спрямованістю, зорієнтованих на розробку прикладних проблем і практичну психологію, особливо багато зорієнтованих на педагогічні проблеми, дитячого розвитку. (Наприклад, Фребелівський інститут, в складі якого працювала експериментальна лабораторія, що вивчала психологічні дитячої й педагогічної психології)⁹⁶. Мав місце взаємний вплив та тісна взаємодія провідних представників психологічної науки, що працювали в Москві, Києві, Петербурзі, Харкові, Одесі (Г. І.Челпанов, І. О. Сікорський, Г. Г. Шпет, М. Я. Грот, М. М. Ланге, С. Л. Рубінштейн, В.В.Зіньківський, М.М.Троїцький). Питання дослідження дитячої та вікової психології розглядались під час засідань знаменитого семінару, який організовував Г.І.Челпанов в університеті св. Володимира. У другому випуску «Записок высшей школы г. Одессы» вийшла стаття С. Л. Рубінштейна „Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики”(1922 р.), а також книга „Розвиток мислення у підлітків” (1927р.). В Одесі, в Новоросійському університеті з 1896 р. під керівництвом М. М. Ланге працювала експериментальна психологічна лабораторія серед тематики якої чільне місце займали питання педагогічної психології. В цьому ж напрямку в першій половині ХХ ст.працював С. А. Анан'їн.

⁹⁶ Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.). — Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. — Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — Київ, 2005

Український науково-дослідний інститут педагогіки в Харкові працею своїх співробітників (І. А. Соколянський, В. П. Протопопов) став осередком розробки проблематики психології навчання в проблемних полях дефектології та рефлексології. В розвитку, становленні, експериментального вивчення психічного, в становленні психології навчання особливе місце займає Харківська психологічна школа. Експериментально продуктивними були роки розквіту в Харкові рефлексологічного напрямку, для якого така прикметна для української психології ідея цілісності постала як цілісність сукупності рефлексів, до якої було зведено усі прояви внутрішнього світу людини та його поведінки. Один з найяскравіших представників рефлексології в Харкові В.П.Протопопов, вважаючи педагогіку галуззю природознавства в своїх методологічних побудовах доводив, що застосування до педагогіки „рефлексологічного світосприймання” (за виразом В.П.Протопопова), рефлексології „високих моделей” дасть можливість проаналізувати діяльність організму з еволюційної точки зору. Разом з тим, рефлексологія, попри методологічну приреченість, змогла сформулювати, за думкою В.А. Роменця, ряд позитивних ідей, якраз стосовно експериментального вивчення психічного: „Протопопов, спираючись на доробок відомого психолога О.Лазурського, доповнив експеримент рефлексологічною методикою. Експеримент, в якому береться предмет в його природному стані, уже виявляє намір експериментатора до синтетичного, цілісного трактування – на відміну від гострого експерименту, коли вирішуються головним чином питання аналітичного характеру”, в цьому вбачається „ перехід від вивчення

спрощеної поведінки, що протікає в ізольованій обстановці, до поведінки, яка розвивається в конкретних життєвих умовах”⁹⁷.

Ці елементи Харківського напрямку рефлексології - ідея цілісності, експериментального вивчення психічного в конкретних життєвих умовах в застосуванні до предметного поля педагогічної, вікової психології збереглися та розвинулись наступними етапами становлення Харківської психологічної школи. В.П.Зінченко, зокрема, зазначає: “Харьковская школа началась не с философии и методологии, а с экспериментальных исследований, правда, не чуждых практике. Притом они начались не с изучения сознания, даже не с деятельности, а со свободного поиска, с изучения действий, психических процессов и актов.”⁹⁸

Новий науковий імпульс отримала Харківська психологічна школа в 1930–1940 рр.(діяльність П. І. Зінченка, В. І. Аніна; О. В. Запорожця, О. Р. Лурія, О. М. Леонтєва, П. Я. Гальперіна, Л. І. Божович) коли особлива увага приділялась розвитку дитини в процесі навчання.

В ХХ столітті поза осередками наукового вивчення психічного в Радянській Україні, окрім розбудови предметного поля психології навчання на землях Західної України, слід зазначити, що всі ці роки окремі питання психологічної науки, і психології навчання зокрема, досліджувались і численними науковими осередками української

⁹⁷ Роменець.В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч.посібник/Вст.ст. В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. Вид.2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 992 с., С. 192

⁹⁸ Зінченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы Культурно-историческая психология. 1/2013, ст. 92-107, С.96.

еміграції. Психологи Радянської України не мали можливості обмінюватись науковою інформацією із своїми колегами, що також представляли українську науку, але як емігранти. Разом з тим, за межами Радянської України діяло чимало наукових осередків, в яких розроблялись ідеї дитячої й педагогічної психології в річищі української інтелектуальної традиції. Серед таких дієвих осередків працювали Український високий педагогічний інститут ім. М.Драгоманова, Гарвардський український дослідний інститут, Український Вільний університет та Наукове товариство ім.Т.Шевченка у Мюнхені, Український вільний Університет у Празі, Українська Вільна Академія наук в Аугсбурзі, Інститут українських студій у Канаді, Українські наукові інститути у Варшаві та Берліні, Український католицький університет у Римі тощо. Не в кожному з цих осередків психологічні дослідження були представлені в усій повноті, але окремі яскраві зерна безумовно заслуговують уваги. Наприклад, представник Харківської психологічної школи Яким Ярема(1884-1964), з відкриттям Українського високого педагогічного інституту ім. М.Драгоманова працює професором кафедри філософії, згодом очолює кафедру педагогічної психології. Перебуваючи в еміграції Я.Ярема разом з відомою педагогом та психологом С. Русовою представляє українських педагогів на міжнародному з'їзді вчителів у Празі. На празький період (1920-1930 рр.) припали численні праці Я.Яреми: „Вступ до філософії”, „Педагогічна психологія”, „Психографія у школі”. Наразі нам дуже мало відомо про праці, здобутки погляди українських психологів емігрантів. Безумовно ця сторінка потребує окремого історико психологічного дослідження й її вивчення дозволило б створити більш цілісну картину ідейного змістовного забарвлення української психології навчання. Тим більше що

українські психологи в часи еміграції тісно співпрацювали, як з психологами Львівсько-Варшавської психологічної школи, так і з європейськими психологами. Наукові дослідження еміграції були тісно залучені до світового наукового руху, віддзеркалювали основні тенденції світового наукового поступу. Тож, сподіваємось українська психологія ще матиме можливість осмислити творчий доробок колег емігрантів й внести заслужено їхні здобутки в контекст української психологічної науки, що, безумовно, збагатить загальну картину. Так лише розробка Я.Яремою на основі культурно-історичного підходу проблеми духовності, з якою психологічна спільнота була ознайомена на Першому педагогічному конгресі у Львові в доповіді „Українська духовність в її культурно-історичних виявах” продемонструвала тісну координацію автора з досягненнями європейської психології. Особливо важливими для завдань педагогічної психології можуть бути положення Я.Яреми, в яких він, розкриваючи особливості української ментальності, зазначає роль соціальних чинників становлення ментальності. Я.Ярема, укладаючи опонентське коло з положеннями праць М.Костомарова, В.Липинського, Д.Чижевського вказує на необхідність освітніх зусиль суспільства, спрямованих на розвиток позитивних рис ментальності, системної цілеспрямованої освіти, використання позитивних рис та коригування її негативних соціальних чинники та наслідки. Питання педагогічної та вікової психології не належали до кола тематичних пріоритетів іншого видатного українського представника еміграції Олександра Кульчицького (1895-1980). Тим часом, О.Кульчицький, маючи за освіту Львівський університет та Сьорбону в Парижі, встиг до початку другої світової війни попрацювати як директор Львівського педагогічного інституту, а в еміграції довгі роки працював

проректором, деканом українського вільного університету у Мюнхені. Багато зусиль докладав організації багатьох світових психологічних наукових форумів, конференцій, був їх учасником. (В величезній науковій спадщині, зокрема в працях „Психологія на порозі нової доби” (1946), „Нарис структурної психології”(1947) що близькі до ідей персоналізму, окреслено чимало світоглядних методологічних положень, які відображують основні тенденції загальноєвропейського наукового поступу психологічної науки й тенденції притаманні українському науковому розумінню психічних явищ).

Увага представників наукової спільноти української еміграції до проблем психології, педагогіки, освіти є прикметною характеристикою усіх періодів. Це пов'язано із особливостями освіти, яку представники еміграції часом повністю, а часом частково отримували у Львівському Університеті, де була потужна психологічна, педагогічна школа представлена такими яскравими особистостями, як Ю.Охорович, С.Балей, І.Франко. Разом з тим, як ми вже зазначали, для української науково-філософської думки педагогічна, психологічна спрямованість завжди була характерною рисою; гуманітарні акценти, увага до особистості, й звідси увага до її розвитку, освіти в широкому розумінні, розглядались ідеологами української думки як основа суспільного поступу. Творчий доробок української еміграції в частині психологічної науки нині є майже неопрацьованим, відтак представляє істотний ресурс для формування цілісної картини вітчизняної психологічної науки, оскільки за умов майже повної відсутності наукових, та й будь-яких контактів з українськими колегами, еміграції вдавалось зберігати

підґрунтя культурної ідентичності та українських світоглядних позицій.

Для радянського періоду, з його авторитарним характером державного контролю, у формуванні проблемного поля психології навчання характерним було одночасне існування офіційних ліній наукового пошуку й прихованих латентних ліній, які забезпечували своє існування перетоком в інші дисциплінарні поля, зміною термінології, підміною предмету дослідження, як, наприклад, питання штучного інтелекту заховались в проблемне поле технічної естетики, деякі аспекти проблематики мовного розвитку ховались в загальному мовознавстві. Психологам доводилось щодня діяти в складних умовах, було непросто щось змінити глобально, створювався малими впливами окремий світ, потроху складався специфічний науковий дискурс, з багатьма підтекстами, зрозумілими тим хто був занурений, задіяний, окремий соціальний простір з окремими відмінними від великого простору правилами, прагненням створити бодай якийсь соціальний простір, що допускає самостійну активну суб'єктну дію; в ситуації заборон, руйнацій, залишався досвід, що змінював людину й дійсність.

Суттєвий вплив на особливості формування проблемного поля психології навчання здійснювався в контексті перетину предметних полів психології навчання та виховання. Нам видається що ця проблема, окрім того, є однією із численних точок перетину й перемішування психологічного та педагогічного дискурсів (навчальний процес, виховний процес, навчально-виховний процес). В українській психології в школі Костюка Г.С. виховання й

навчання розглядались як сторони єдиного процесу⁹⁹. Можливо, це питання окремого термінотворчого дослідження, що посприяло б виробленню єдиного психолого-педагогічного дискурсу, пошуку та утвердженню нових термінів. Зазначимо, що в роботах останніх років дослідники вважають більш коректним і продуктивним використання терміну „освітній простір” (Кремень В.Г.¹⁰⁰, Максименко С.Д.,¹⁰¹ Авшенюк Н.В.¹⁰²) Даний термін є більш прийнятним і в психологічній літературі зарубіжній. Психологія навчання в Україні, як власне й решта галузей психологічної науки виявилась надзвичайно поживним ґрунтом для періодичної появи й безоглядного широкого утвердження нової, часом несподіваної, й відповідною психологічною феноменологією незабезпеченої, термінології. Варто було з'явитись певному терміну (а часом “словечку”), часом дуже кон'юнктурному, як воно починало прийматись попри наукові остереження (розмитість феноменології, що нею описується, відсутність власне психологічного змісту...) і елементарний глузд і ініціаторами, авторами, й тими, хто з застосуванням цього терміну не погоджується. В обстановці такої

⁹⁹ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколенко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.

¹⁰⁰ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с

¹⁰¹Психологічні особливості само детермінації особистості в освітньому просторі.За ред Максименка С.Д.

¹⁰² Авшенюк Феномен «світового освітнього простору» як об'єкт науково-педагогічного дослідження. Авшенюк Н.В. Соціальний контекст дослідження світового освітнього простору. Психолого-педагогічні науки. – 2013. -№3

надмірної толерантності, а може, швидше, наукової безпринципності, забуваються часи, коли дуже легко без цього слова-терміну обходились, ігнорується феноменологічна пустота нового терміну або наявність в психологічному дискурсі давно утвердженого й прийнятного терміну.

У розгляді процесу становлення предметного дослідницького поля складно обійти, уникнути обговорення методологічних аспектів побудови. У визначенні предмета дослідження в психології, в умовах багатьох чинників впливу, на визначення предмета дослідження психології навчання буйним цвітом у всі періоди мала місце редукція в усіх своїх варіантах. Історично застосування методології редукції в психології було зумовлено тісною взаємодією психологічного та біологічного знання, впливом передових ідей біології на психологічне знання XIX століття, зокрема впливом ідеї єдності природи, захоплення універсальним характером механічних законів, що зумовлюють цю єдність. Спокуса можливості пояснення складних біологічних та психологічних явищ на основі універсальних, а відтак простих закономірностей. Спокуса пояснити розмаїття психічних явищ на основі загальних біологічних та фізіологічних явищ (І.М.Сеченов, В.П.Протопопов). Цей вплив біології та фізіології, швидкого накопичення фактичного матеріалу в біології, фізіології, і, як наслідок, розповсюдження редукціонізму було зупинено не опором психології, а новим знанням в біології й фізіології, отриманими даними про нові властивості живих систем – здатність до самонавчання, саморегуляції, закріпленню досвіду. Також були спростовані можливості пояснення психічних явищ на рівні фізичному, хімічному. Цікаво зазначити, що психологія ще

пару десятиліть, а радянська психологія ще добрих півстоліття зберігала інерцію біологічного та фізіологічного редукціонізму, ігноруючи нові знання. Стосовно предметного поля психології навчання мали місце настільки потужні явища редукції, що вони часом на кілька років змінювали логіку розвитку психологічного пізнання (вже згадувана нами в попередньому розділі так звана „Павлівська сесія”¹⁰³). Як наслідок, в психології навчання сформувався дивний дискурс, коли явище називалось неадекватним йому терміном, доводилось орієнтуватись в хащах двозначностей. Це приводило до негативної практики пояснення окремих теоретичних викладок або експериментальних закономірностей, які були встановлені в дослідницькому полі психології навчання з допомогою теорій фізіологічних, математичних .

Характерним для психології є методологічне обґрунтування компромісів на шляху пошуку наукового результату, так Г.О.Балл обґрунтовує продуктивний шлях існування й утвердження, можливості таких міжконцептуальних наукових діалогів: ”не задовольняючись взаємною *толерантністю* (звісно, необхідною) представників підходів, які конкурують, ба навіть налагодженням між ними *діалогів* (процесів взаємодії, налаштованих на вдосконалення інтелектуальних надбань її учасників), шукати й застосовувати *медіатори* – опосередкувальні ланки, що слугували б підвищенню продуктивності таких діалогів. У ролі медіатора

¹⁰³ Шноль С.Э. Глава. Павловская сессия. Иван Петрович Павлов // Гении и злодеи российской науки. — М.: Крон-Пресс, 1997. — 464 с.

постає передусім необхідним якнайповніше використання такого, власне, загальновідомого засобу, як *системний підхід*”¹⁰⁴.

Розвиток психологічної науки в другій половині XIX – на початку XX ст. сприяв появі в її предметному полі ряду проблем, наукове усвідомлення яких, їх теоретичне та практичне значення виправдовувало виокремлення й подальшу розробку психології навчання як окремої галузі. Назвемо ці проблеми.

Проблема зв'язку, який існує між психічним розвитком і спеціально організованими педагогічними зусиллями, педагогічним впливом. Співвідношення навчання-розвиток. Навчання зумовлює розвиток, чи веде розвиток за собою? Як ми вже зазначали раніше, в контексті розвитку ідей, ця проблема завжди була під пильним наглядом психологічної думки в Україні. Але нові здобутки світової науки на іншому рівні поставили ці питання. Гостро постала проблема співвідношення біологічного розвитку, навчання та психічного розвитку. Аналізуючи різні форми діяльності дитини, вплив на її становлення спадкових та середовищних чинників, Костюк підкреслював, що чинники спадковості, задатки не можна розглядати як самостійну рушійну силу психічного розвитку, вони являються лише внутрішніми умовами розвитку. В свою чергу „Форми дитячої діяльності визначаються її змістом, що формується в результаті взаємовідносин дитини з людьми, з навколишнім світом.”¹⁰⁵

¹⁰⁴ Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С. 6-20

¹⁰⁵ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколенко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.С.114

Наскільки навчання може вплинути на біологічний розвиток? Якщо навчання веде за собою розвиток, то яким воно має бути. Відтак, в розгляді питання становлення проблемного поля психології навчання ми не можемо обійти тандем навчання-розвиток. Що саме має розвивати навчання? Які критерії розвитку? Особистісні? Розумові? Загально-психічні? Проблема співвідношення навчання та розвитку є найголовнішим визначальним питанням як для психологічної так і педагогічної науки. Визначальна для сучасної психологічної науки настанова про провідну роль навчання у психічному розвитку дитини (Г.С.Костюк) утверджувалась численними зусиллями теоретичних та експериментальних досліджень і окреслює основні моменти осмислення цього взаємозв'язку: „Розвиток не вичерпується тими змінами індивіда, які є прямими результатами його учіння. Розвиток включає переробку, систематизацію, узагальнення того, що ним засвоюється в ході різних видів діяльності, і являє собою цілісні якісні зміни особистості, які знаменують виникнення її можливостей засвоювати складніші знання і вміння, включатися у самостійне здобування знань.... провідна роль навчання залежить від того, що і як учні засвоюють”¹⁰⁶. Розробку цієї ідеї в її філософському, світоглядному ключі зустрічаємо ще в працях діячів Києво-Могилянської колегії, для яких були характерними уявлення, що природа і таємниця психічного розвитку дитини лежить в просторі історії та культури людини.

¹⁰⁶ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989. С.86

Принципово нове осмислення співвідношення навчання-розвитку відбулося в кінці 30-х років минулого століття в річищі теорії культурно-історичного розвитку Л.С. Виготського. Методологічне підґрунтя цієї теорії побудоване на ідеї розвитку, на методологічному переосмисленні ідеї розвитку вищих психічних функцій. Соціальне середовище не чинник, а джерело розвитку. Вищі і нижчі психічні функції мають різне джерело походження, різну природу. Розвиток вищих психічних функцій не є результатом розвитку нижчих психічних функцій: “Высшие психические функции не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой новые психологические системы, включающие в себя сложное сплетение элементарных функций, которые, будучи включены в новую систему, сами начинают действовать по новым законам”¹⁰⁷.

Українська психологічна наука, зокрема Харківська психологічна школа, в роботах експериментального напрямку ґрунтовно підходила до розуміння принципового значення вирішення питання співвідношення навчання та розвитку. Ретельне теоретичне опрацювання цієї проблеми охоплює велику кількість вузлів системи, розроблено великий ряд важливих закономірностей (співвідношення досягнень та можливостей розвитку; поняття про зони „найближчого розвитку” й „актуального розвитку”; поняття сенситивного періоду; „соціальної ситуації розвитку”...). В історії формування проблемного поля психології навчання мали місце довготривалі дискусії, палітра ідей – від ідеї вільної освіти до ідей жорсткої, домінуючої, жорстко формуючої освіти. Не раз у відповідь на жорстку регламентацію отримувались відповіді і „згори” і „з

¹⁰⁷ Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р.Лурия; М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. -488 с. С.58

долини”: протестувала педагогічна практика, противилась дитина, яка не піддавалась тиску, хвилювалось суспільство, якому бракувало активних вільних неординарних діячів, обурювались батьки, які не хотіли ламати дитину й не вміли виховувати за чужими правилами, категорично поставали педагоги, які хотіли творити, допомагати творенню, а не формувати. Дуже точно ці сумніви щодо формувальних можливостей і прав суспільства висловив В.П.Зінченко в справедливому питанні „Хто вповноважував формувати”¹⁰⁸.

Категорія „діяльність” Немало разів і в різному контексті з’являється в українській психології навчання. Дана категорія завжди була дуже популярною, використовувалась в різних концептуально контекстах, хоча доповнення нею та модифікації окремих предметних напрямків не завжди збільшували пояснювальний потенціал теоретичних конструктів, що утворювали ці напрями. Стосовно категорії „діяльності” в контексті історії Харківської психологічної школи, дуже добре написано В.П.Зінченком, й йому, можливо, вдалось пояснити в цій роботі, чому ця категорія займає таке непевне місце в психології навчання: „...Деятельность, как и человек, должны заключать в себе элемент бесконечности, а, соответственно, и непредсказуемости, спонтанности, самочинности, так как деятельность есть творчество, т.е. прибавление к данности того, что еще не есть данность”¹⁰⁹. Саме цей важливий момент підкреслювався й Г.С.Костюком: „Розвиток всякої речі, явища, істоти – це її внутрішньо необхідний

¹⁰⁸ Зінченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы Культурно-историческая психология. 1/2013, ст. 92-107, С.98.

¹⁰⁹ Зінченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ 1/2013, стр. 92-107, С.93.

рух, саморух, її власний рух, її власне життя”¹¹⁰. Можливо, цей складний діалектичний момент зумовлював таке непросте життя категорії „діяльність” в предметному полі української психології навчання. Тематика формування учиннієвої діяльності, яка в 80-ті роки ХХ століття стала провідною в українській психології навчання актуалізувала в предметному полі ряд психологічних конструктів, які вже розроблялись, але в контексті формування учиннієвої діяльності отримали нові напрямки. Це конструкти дії, структури діяльності, учбової задачі.

Загальнопсихологічні ідеї (активності спонтанійності) сфокусували інтерес дослідників в галузі психології навчання на початку ХХ ст. у ракурсі рефлексивної проблематики в її соціальному й особистісному вимірах. Як ми вже зазначали ідеї завдання людини у самоздійсненні, що постали в працях ще С. Яворського, Інокентія Гізеля, були успішно поглиблені Г.Сковородою, Памфілом Юркевичем і отримали змістовне категоріальне наповнення в роботах, що здійснювались в ХХ столітті. Ідея активності душі, активності психічного знайшла своє відображення у експериментальній розробці проблематики мотивів діяльності людини в процесі навчання, спонукальних моментів психічного, самореалізації через мотиви своїх потреб та інтересів (М.І.Алексєєва, М.Т.Дригус, Н.В.Пророк,Л.В. Дзюбо).

Ідея розвинутої індивідуальності дуже потужно проявилась через розширення тематичного предметного поля психології

¹¹⁰ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989. С.103

навчання. Концептуалізація поняття “індивідуалізм”, увага до унікальної особистості, протиставлення свободи й активності соціальній обумовленості й визначеності, породили самостійне й унікальне з точки зору її дослідження явище - індивідуальний підхід. Так, розглянута нами в першому розділі ідея цінності індивіда, як тематична риса української інтелектуальної традиції, зумовила актуалізацію її Г.С. Костюком на рівні проблеми індивідуального підходу в 1937 році¹¹¹. Знову звернімо увагу читача на рік виходу роботи – 1937 р., на соціальну ситуацію тих років, коли на п’єдесталі був колектив, коли людина була „тільки гайка”, як співалось в відомій оптимістичній пісні. Проте, ці погляди Г.С.Костюка знаходили відгук і в педагогічній практиці, наприклад, в експериментальному навчально виховному процесі, зорганізованому А.С.Макаренку, який з цього приводу зазначав, що мета індивідуального виховання полягає у визначенні перспектив розвитку здібностей людини, формуванні її характеру.

М.Д. Ярмаченко підкреслював благотворний вплив педагогічних поглядів А. С. Макаренка на усю історію вітчизняної педагогіки¹¹².

В становленні сегменту “ роль педагога в навчальному процесі” проблемного поля психології навчання знайшли своє втілення принаймні дві лінії шукань української психології – етично-світоглядного спрямування творчого пошуку та педагогічного такту у праці педагога (І.О.Синиця). Психолого-педагогічний експеримент розглядався, як особлива ситуація співпраці, взаємодії учня і педагога, що поєднує

¹¹¹ Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. „Комуністична освіта”, 1937. - №8. – С.52-64.

¹¹² Ярмаченко М. Д. Макаренко Антон Семенович // Енциклопедія освіти / Головний редактор Василь Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 471–472.

вивчення психіки учня, завдання дослідження з завданням розвитку учня, навчанням. І.О.Синиця запропонував розглядати експеримент в сфері психології навчання, як цілісну ситуацію взаємодії учнів і педагога, спільну діяльність, що має обов'язковим результатом нове знання і розвиток особистості учня, професійне зростання вчителя¹¹³. Особливо яскраво наукова думка І.О.Синиці проявилась в фундаментальному розробленні проблеми педагогічного такту і педагогічної майстерності, як професійної риси педагога, частини професійної майстерності, що ґрунтується на високій гуманності, чуйності, вмінні встановлювати доброзичливі стосунки. Ця ідея прослідковується на всіх етапах становлення вітчизняної психологічної думки, але І.О.Синиця розвинув, поглибив і переосмислив її, вона постала як цілісна педагогічна доктрина, що має цілеспрямований універсальний характер, збагачує теорію професійної підготовки педагога, значно розширює її проблематику. І.О.Синиця розглядав такт, як моральну категорію, підґрунтя людських взаємостосунків, коли людина йде на компроміс в ім'я високих моральних цінностей; тактовна поведінка вимагає зберігати повагу до людини в найскладніших ситуаціях. В контексті проблеми педагогічного такту багато уваги приділено проблемі успішності в навчанні, суб'єктивному переживанню учнем власної неуспішності, пошуку моральних резервів подолання, збереження самоповаги та емоційно-позитивного переживання учіння. Успіхи в навчанні І.О.Синиця розглядав, не як основну мету навчально-виховного процесу, а як складовий компонент загальної системи освіти, як засіб саморозкриття особистості, максимальної повноти самореалізації кожного учасника освітнього процесу. Звідси величезної ваги надавалось

¹¹³ Синиця І.О. Психологія писемної мови. К.: Радянська школа, 1965. 315с.

проблемі смисложиттєвого самовизначення педагога через орієнтацію саме на педагогічну діяльність, на широкий діапазон гуманістичних професійних настанов, на вибрану професію, як спосіб життя і творчий шлях.

Особливе місце в ситуації взаємодії учня і вчителя у І.О.Синиці займали проблеми педагогічного такту, майстерності педагога і експериментатора, а також проблеми впливу особистості учня на процес взаємодії учень-вчитель, на процес і результат експериментального навчання. Потужною протягом усієї історії була експериментально зорієнтована розбудова предметного поля психології навчання в напрямку осмислення діяльності педагога як співтворця педагогічного процесу, як учасника спільного з учнем творчого процесу особистісного зростання. Особлива увага приділялась психоемоційним особливостям творчої індивідуальності вчителя, як суб'єкта педагогічного учіннієвого творення.

В роботах вітчизняних педагогів –експериментаторів проявилось наукове мислення експериментального підходу, причинного пояснення. Так, маємо приклади експериментальної організації навчально-виховного процесу в школах під керівництвом окремих педагогів-експериментаторів – А.С.Макаренка,¹¹⁴ В.О.Сухомлинського («Павлышская» (1969); «Методика виховання колективу» (1971); «Разговор с молодым директором школы» (1973); «Моральні заповіді дитинства і юності» (1966).). В школах під керівництвом цих педагогів-експериментаторів експериментальний процес конструювався на основі наукового мислення, змінювались умови процесу навчання-розвитку на основі теоретичного осмислення й побудові гіпотез причинної залежності. В якості

¹¹⁴ *Ярмаченко М. Д.* Макаренко Антон Семенович // *Енциклопедія освіти* / Головний редактор Василь Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 471–472.

конкретної феноменології змінюваного чинника розглядались „перспективна мета”, школа орієнтувалась на майбутнє, на ідеал, на майбутнє життя своїх випускників. Ми можемо згадати, принаймні, кілька гіпотез, що були покладені в основу експериментального навчання того ж А.С. Макаренка й В.О. Сухомлинського й на основі яких було отримано визнані, найкращі результати.

Опрацювання настанов в розумінні ролі педагога в навчальному процесі було змістовно пов’язано з по трактуванням ролі учня в процесі учіння, в дискусіях між трактуванням учня, з одного боку як пластичного, пасивного, залежного від психологічних та педагогічних впливів матеріалу, з іншого, як особистість, здатну самостійно приймати рішення, здатного до активного саморуху, суб’єкта діяльності, перемогу швидше отримувала остання точка зору.

Осмислення тематики психологічних особливостей мови та мовлення було традиційною прикметною рисою української психології й склало потужний напрямок в річищі психології навчання. Ф. Прокопович (1681–1736) розробляв питання психології мовлення і емоцій. О. О. Потєбня у своїх працях синтезував ідеї німецького енциклопедиста В. Гумбольдта і вчення психолога і етнографа Г. Лотце про мікрокосмос. Під впливом цих мислителів він розвивав ідеї психічної активності, які перетворилися в уявлення про думку і мову, а також у підкреслення активного і творчого характеру розуміння.¹¹⁵

В радянський період експериментальні дослідження мовлення охоплювали різні прояви мовлення, різні вікові періоди, часом

¹¹⁵ *Роменець, В. А.* Історія психології [Текст] : навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1978. – 440 с.

дослідження повторювались з часовим інтервалом, отримані результати додатково й в іншій системі гіпотез оброблялись та інтерпретувались й, отже, отримувались нові чергові результати. В українській психології розробка загальнопсихологічних проблем мовлення належить О.О.Андрієвській, Л.К.Балацькій, А.М.Гольдберг, Л.С.Жижченку, Т.В.Космі, Д.Ф.Ніколенку, Л.М.Проколієнко, О.М.Раєвському, Р.Ю.Таращанській, П.Р.Чаматі. Слід підкреслити особливий внесок у вивчення даного питання Б.Ф.Баєва та І.О.Синиці. Ці дослідження об'єднувались інтересом до базового явища – психічних структур, що стоять за словом. В межах експериментального вивчення розроблялись нові інструментальні засоби та методичні прийоми. Важливе місце займали питання розумового розвитку в процесі навчання, значні зусилля були спрямовувались на вивчення прийомів розумової діяльності та шляхів їх формування. Особливі здобутки було отримано за тематикою мовлення, писемного та усного, мотивів мовлення, формування граматичних узагальнень (Андрієвська В.В., Раєвський О.М., Синиця О.О., Баєв Б.Ф., Сосідко В.В.). Поряд із прикладним характером, ці дослідження містили також важливі наукові аспекти, що мали суттєве значення для розуміння закономірностей психічного життя. Результати емпіричного вивчення дозволили поставити питання правомірності внесення в проблемне поле психологічної науки нових психологічних конструктів.

Запити практики завжди актуально й безпосередньо впливали на напрямки розбудови предметного поля психології навчання. Запити освітньої практики різних періодів спонукали переводити притаманні українській інтелектуальній традиції проблеми самопізнання, цінності окремої особистості з філософського рівня у конкретно-наукову площину. Останніми роками серед

найактуальніших запитів практики до психологічної науки варто назвати очікування, що „навчально-виховний процес своєю змістовно-методичною спрямованістю має сприяти розвитку яскравих, здатних завжди перебувати у пошуку власних шляхів індивідуальностей, для яких творчість є справжнім культом. Передумовою досягнення цього ідеалу є розумне використання потенціалу експериментальної психології, що пояснює різноманітні індивідуальні психічні особливості, значення яких може сприяти розв’язанню основної проблеми сучасної педагогіки – індивідуалізації виховання та навчання”.¹¹⁶

Соціальні контексти розбудови предметного поля психології навчання також мали суттєвий вплив на розширення проблемного поля психології навчання в Україні. Ці, найважливіші для суспільної думки запити, знайшли своє втілення як в освітніх педагогічних ініціативах, так і в педагогічній психології: ці запити стосувались індивідуального підходу, колективізму, планування, творчого підходу, особливостей шкільного та позашкільного навчання, готовності до шкільного навчання, періодизації розвитку, впливу генетичних чинників і навчання. Серед потужних соціальних запитів прикметним для розвитку експериментальної традиції в українській психології навчання став експеримент навчання дітей шестилітнього віку. та Наприкінці 70-рр. ХХ ст. українські психологи взяли участь у всесоюзній програмі проєкту спрямованому на розробку нової концепції початкової освіти. Однією з головних складових цієї концепції був перегляд вікових періодів дитинства, враховуючи необхідність системної підготовки кожної дитини до шкільного навчання. В межах всебічної

¹¹⁶ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С.85.

педагогічної, соціальної, психологічної підготовки концепції було організовано впровадження навчання з 6-літнього віку, складовим компонентом даного проекту було організація та проведення експериментального навчання в окремих школах. На базі Інституту психології Міністерства освіти України (нині Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України) була відкрита лабораторія психології дітей шестирічного віку. Співробітники лабораторії (О.І.Пенькова, Н.В.Пророк, Н.В.Бастун, В.В.Сосідко,) на чолі з керівником С.Л.Коробко брали участь в психологічному забезпеченні експериментального навчання дітей 6-літнього віку в школах міст України.

Слід зазначити, що на той час в українській психологічній науці був підготовлений серйозний ґрунт для детальної розробки даної проблеми, зокрема протягом 60-х, 70-х років різними підрозділами Інституту психології імені Г.С.Костюка опрацьовувалась тематика психологічної готовності дитини до шкільного навчання. В річищі досліджень, спрямованих на розробку нової концепції початкового навчання, українськими психологами опрацьовувались теоретичні припущення, гіпотези, щодо загальних принципів та механізмів розвитку особистості молодшого школяра в процесі спеціально організованого розвивального навчання, спрямованого на розвиток учиннієвої діяльності молодшого школяра. В процесі спеціально організованого експериментального вивчення особливостей мотивації навчання, інтелектуального та емоційного розвитку, впливу різних форм організації навчання на особливості розвитку психічних новоутворень і академічні показники успішності навчання (Н.В.Пророк, Н.Зубалій, В.В.Сосідко О.І. Пенькова) було встановлено, що впровадження завдань нових концептуальних підходів нової концепції навчання неможливо вирішити за рахунок

збільшення вікового періоду початкового навчання, що діти 6-річного і 7-річного віку за своїм психологічним розвитком не входять в одну вікову групу. Її головні відмінності між цими двома віковими групами стосуються не їх інтелектуального розвитку, а соціальної поведінки дитини, емоційної та мотиваційної готовності дитини, її готовності до включення в статусно-рольову діяльність, готовності до соціально-регламентованої діяльності. В процесі експериментального навчання перевірялись гіпотези залежності становлення основних складових готовності дитини до соціально-нормативної діяльності від різних форм організації навчального процесу, зокрема організації його у формі сюжетно-рольової гри. Перевірялись експериментально гіпотези залежності розвитку у дитини регулятивних функцій, рефлексії, довільності, теоретичного мислення, формування абстрактних понять від форм та змісту організації навчання. Встановлювався експериментально час, протягом якого дитина може на необхідному рівні успішності виконувати довільні дії, час можливого емоційного навантаження без шкоди здоров'ю, протягом якого дитина здатна емоційно адекватно реагувати, а також час, протягом якого дитина може зберігати необхідний рівень уваги. Досліджувались такі психічні якості, як самостійність, самоконтроль, самооцінка. Педагогічна задача організації навчального процесу для дітей 6-літнього віку на новому рівні осмислення постала проблематика індивідуальних психологічних відмінностей готовності дитини до школи, оскільки окремі складові готовності (мотиваційна, соціальна, інтелектуальна, емоційна) із значною відмінністю проявлялась кожною окремою дитиною й потребувала суттєвої індивідуалізації форм і методів навчання від перших кроків дитини в школі. Основний висновок саме психологічних досліджень дозволив і змусив інакше підійти до

вирішення проблеми освітніх завдань, що стояли на той час перед суспільством, Психологічна наука отримала в результаті експериментального вивчення результати, що спростовували можливість якісної перебудови середньої освіти за рахунок механічного продовження терміну навчання в середній школі до 11 років, за рахунок початку шкільного навчання з 6-річного віку. Відома стаття Ельконіна в 1984 р. в журналі „Комуніст”¹¹⁷, в якій Ельконін обґрунтовував необхідність якісно відмінної організації змісту навчання та форм його організації для дітей з шестирічного віку, необхідність якісної перебудови навчального процесу для усієї початкової школи, а також зауважив, що просте механічне додавання одного року навчання за рахунок початкової ланки не зможе якісно змінити середню освіту. Не вдаючись до аналізу соціальних подій, що відбувались протягом 30 років, що минули від тодішніх спроб перебудови початкової освіти, варто зазначити науковий результат досліджень, теоретичні та емпіричні результати експериментального навчання дітей 6-літнього віку проведений тоді українськими психологами. Власне відтоді започатковано чимало різного рівня досліджень, суттєво розширені уявлення про вікові психологічні особливості початкового навчання. Неодноразово експериментально були підтверджені теоретичні припущення про продуктивність використання, з ретельною попередньою теоретичною розробкою розвивальних форм навчання для шестирічок, використання ігрових методів навчання, розробка змісту й відповідних форм організації учнів та вчителя на заняттях, форм взаємодії учнів та вчителя на уроці. В результаті експерименту утвердилась суспільна думка про необхідність психологічного

¹¹⁷ Ельконін Д.Б. Комуніст

забезпечення роботи навчального закладу на рівні кожної школи. На початку 90-х років була сформована психологічна служба школи, як самостійна система практичної психологічної допомоги й яка здійснює всебічне психологічне забезпечення освіти в сучасній Україні¹¹⁸.

Сучасні напрямки дослідницької психології навчання в Україні також відповідають актуальним запитам практики. Відповідно особливостям концепції освіти країни актуальними стають такі напрямки, як особливості навчання в умовах невизначеності, нових складних умовах, аналіз особливостей підготовки людини до унікальних ситуацій та труднощів в навчальному процесі. Актуальним є визначення здатностей людини до самостійного учіння в нових, предметних галузях, які щойно виникли, вплив складних умов в навчанні, труднощів, перешкод на складність навчання, на непередбачуваність розвитку.

Ціннісні підґрунтя що лежали в основі розбудови предметного поля психології навчання, здобутки непомітного в свій час розширення окремих сегментів предметного поля згодом набули самоцінного значення й сприяли утворенню нових самостійних напрямків дослідження. Чимала кількість ідей в становленні предметного поля психології навчання проявили свій вплив на рівні формулювання гіпотез, певні тематичні поля досі не отримали перевірки гіпотез, не дійшли стадії класичного експерименту. Мова може вестись лише про методологічний рівень, рівень формулювання теорій, які ще не тільки не піддавались запереченню, але й в силу недостатньої

1.¹¹⁸ Наказ Міністерство освіти України «Про застосування Положення про психологічну службу системи освіти України» <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>

2.

операціоналізації конструктів на даному етапі можуть бути піддані експериментальній перевірці лише теоретично.

Хронологічні паузи в розбудові предметного поля не завжди були наслідком відсутності досліджень, іноді ці паузи обумовлювались занадто слабкими спробами, недостатніми для заявлення своєї тематичної значущості. Часом потрібні спеціальні зусилля, аби певні дослідницькі пошуки були осмислені як історичний крок конкретних сил. Іноді, в свій час невідмічені, окремі пошуки довго не оцінюються згідно здобуткам, але час переозначає акценти.

2.2 Шлях експериментального вивчення проблем освітнього простору лабораторією психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

В попередньому розділі зроблена спроба в загальному плані, поза межами історико психологічного аналізу окреслити основні на наш погляд смислові акценти тематично-стильові пріоритети формування предметного поля психології навчання через призму експериментального вивчення психічного в контексті означених нами головних особливостей розуміння експерименту, як інструменту наукового мислення. В даному розділі автор планує більш детально зупинитись на одній з сторінок дослідницького шляху психології навчання в Україні, оскільки професійна доля автора пов'язана з цією сторінкою. Тому увазі читача пропонується матеріал, в якому зроблено спробу коротко окреслити головні етапи діяльності лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, прослідкувати становлення наукових ідей, дати загальні уявлення про основні напрямки експериментального вивчення проблем учіння та розвитку, виокремити системні моменти, що вплинули на науковий шлях лабораторії.

В далекому 1945 році Г.С.Костюк в проекті створення науково-дослідного Інституту психології, окреслюючи структуру майбутнього Інституту, в числі підрозділів назвав лабораторію психології навчання. Це було зумовлено не лише адміністративно-організаційними обставинами (*саме в системі Наркомосвіти (згодом – Міносвіти) УРСР створювався інститут*

психології), не лише відповідало запитам суспільної практики, але й відображувало внутрішню наукову логіку й здобутки традиційного для української психологічної науки напрямку – педагогічної психології, зокрема психології навчання. Для української психології організація інституту була бажаною, необхідною й виплеканою подією, підготовленою роками попередньої праці. Зокрема, Г.С. Костюк, на той час вже знаний авторитетний, фахівець, мав в своєму доробку „*особисто розроблену програму*” (Г.О.Балл,1999) науково-дослідної діяльності Інституту, опрацьовану систему основних методологічних положень авторської концепції психічного розвитку. В 1951 році до невеликої на той час спільноти співробітників Інституту долучається Іван Омелянович Синиця (з 1955 року Іван Омелянович завідував відділом педагогічної психології, а з 1960 року — лабораторією психології навчання).

Тематика науково-дослідної роботи від початку орієнтувалась переважно на запити практики, яка потребувала ґрунтовного вивчення проблем психології навчання, орієнтувала на інтенсивний пошук способів організації навчального процесу здатних поєднати засвоєння знань з розумовим розвитком дитини, підтримкою творчої активності, формуванням вмінь вчитись і застосовувати знання на практиці. Поза тим, в розробці стратегічних завдань роботи Інституту надання систематичної допомоги освітянам-практикам завжди розглядалось як заключний етап впровадження попередньої, відповідальної, кропіткої і вдумливої науково-дослідної роботи. Відтак, особливо пильна дослідницька увага приділялась теоретичним питанням, Г.С.Костюк, науковий керівник Інституту, вбачав в цьому основу, необхідну для продуктивного наукового пошуку. Методологія, як

консолідуюча сила, забезпечувала збереження ідентичності психології на тлі регламентованого інтенсивного вивчення практичних специфічних проблем освіти, а також на тлі руйнівних ідеологічних впливів, які обмежували, забороняли, руйнували внутрішню логіку розвитку психологічної науки. Слід зазначити, що кінець 40-х – початок 50-х років минулого століття - це непрості часи для розвитку теоретичної складової педагогічної психології. Так, зокрема, важливий і драматичний, в цілому негативний, вплив на розвиток як української, так і усієї психологічної науки країни, мала спільна сесія АМН СРСР та АН СРСР, присвячена фізіологічному ученню І.П.Павлова (*так звана “павлівська сесія”*). Як наслідок ідеологічного втручання в найсуттєвіші складові психологічної науки, поняття „психічне” почало зводитись до фізіологічного. Необхідно було відстояти положення, що психіка не є умовою життя людини, психіка це і є життя. Співробітникам Інституту вдалось зберегти ідентичність психології на тлі серйозних ідеологічних утисків, спроб фізіологічної редукції. Вихід був знайдений шляхом пильної уваги до вивчення закономірностей функціонування матеріального субстрату психіки. Необхідно було відстояти учіння як особливу психічну реальність, тому дослідницькі зусилля спрямовувались на виокремлення зв’язків психічних феноменів з продуктивною пізнавальною діяльністю та з усією життєдіяльністю людини, із становленням особистості. Емпіричні дослідження того періоду були спрямовані на обґрунтування онтологічного підходу у вивченні психічного розвитку дитини, пошук нових способів вивчення закономірностей навчання, поєднання суб’єктивних та об’єктивних підходів та способів інтерпретації отриманих фактів. Результати досліджень та широкий діапазон професійного

психологічного мислення школи Г.С.Костюка, розуміння живого експериментального процесу в системі способів пізнання психологічної реальності, дозволив окреслити предмет психології навчання: вивчення психічних закономірностей розвитку людини в освітньому просторі протягом всього життєвого шляху, на основі розгорненої характеристики навчально-виховного процесу і психічного розвитку особистості^{119, 120}.

В числі методологічних уявлень особлива увага приділялась питанням методу дослідження, засади якого були сформульовані Г.С.Костюком з ґрунтовним аналізом значення експериментального методу, як певної логіки розмірковування дослідника, як способу умовиводів, як системи нормативів для перевірки психологічних гіпотез і як предметної діяльності дослідника^{121, 122}. Враховуючи предмет дослідження (розвиток психіки в процесі навчання) велика увага приділялась способам збору емпіричних даних, з логічним висновком про експеримент, як необхідну складову психологічного дослідження проблем психології навчання.

Варто нагадати, що зазначені раніше (в контексті становлення теоретичних уявлень) історичні обставини мали своє відображення і в становленні емпіричної складової психологічної науки. Домінування науково-природничої парадигми, як єдино можливої в розумінні об'єкта дослідження нівелювало

¹¹⁹ Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопр. психологии. – 1955. – № 1.

¹²⁰ Костюк Г. С. Про стан науково-дослідної роботи в галузі психології / Наукові записки НДІ психології УРСР / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1959. – Т. 11 : С. 5–12.

¹²¹ Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.

¹²² Костюк Г. С. Провідні ідеї радянської психології // Рад. шк. – 1967. – № 11. – С. 22–32

феноменологію активності. Відтак, підкреслимо, в українській психології навчання, педагогічній психології основною парадигмою залишалась ідея активності суб'єкта. (Г.С.Костюк). Саме вона була провідною в дослідженнях психіки дитини, в тлумаченні психічного розвитку.

В числі провідних методологічних настанов експериментального вивчення психічного в проблемному полі психології навчання декларувалися:

- Змістовний зв'язок дослідницького методу в процесі вивчення феноменів освітнього простору, нормативних принципів отримання даних з розумінням сутності, рушійних сил психічного розвитку, який “відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор. Поза навчанням і без нього немає психічного розвитку”¹²³.

- Розгляд експериментування в якості одного з елементів наукового мислення, в контексті наукового мислення, а не як одного із способів емпіричного збору даних; розуміння експериментування як способу умовиводів, розмірковування, тлумачення емпіричних даних, обговорення, інтерпретації, пошуку пояснення, аргументованого відхилення конкуруючих гіпотез, розуміння експериментального методу, як певної логіки розмірковування дослідника. У вивченні феноменів освітнього простору дослідницькій підхід ґрунтувався на розумінні того, що значна частина цих феноменів не може спостерігатись дослідником безпосередньо и потребує інтерпретації, розуміння. Розрізнявся

¹²³ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.О. Губко, О.В. Проскура.- К.:Рад.шк., 1989.С.484

експериментальний метод і емпіричні методи отримання даних.

- Єдність теоретичного розуміння предмету дослідження, методичних засобів і принципів інтерпретації результатів психологічного дослідження, способів інтерпретації встановлених закономірностей саме в межах, що відповідають теоретичному підходу. Експеримент потрактовувався, як спосіб наукового мислення в загальній теоретичній системі.

- Суб'єктний підхід у визначенні рушійних сил розвитку.

Тематично експериментальна робота концентрувалась навколо запитів практики щодо вивчення проблем психології навчання. Роботи велись за двома напрямками:- загальні психологічні основи засвоєння знань; - психологічні основи навчання окремим предметам. Дослідження охоплювали усі вікові періоди, розроблялись нові інструментальні засоби та методичні прийоми. Значні зусилля були спрямовані на проблеми розумового розвитку, продуктивного мислення в процесі навчання, вивчення прийомів розумової діяльності та шляхів їх формування. Предметом теоретичного аналізу та систематичної експериментальної роботи була мотивація учбової діяльності та шляхи формування пізнавальних інтересів, вікова динаміка індивідуальних відмінностей, особливостей розвитку різних психічних процесів. Важливе місце займало вивчення особливостей програмованого навчання, виявлення психологічних закономірностей засвоєння знань при вивченні інформатики (Г.О.Балл, Ю.І.Машбиць)¹²⁴.

Середина ХХ століття характеризується розвитком експериментальних досліджень у галузі психології мовлення, зокрема в школі Г.С.Костюка проводяться дослідження присвячені

¹²⁴ Глушков В.М., Костюк Г.С. та ін. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки // Рад. школа. – 1966. – № 6, 7.

висвітленню мовлення як найважливішого засобу людського спілкування та обміну інформацією (Г.С.Костюк)¹²⁵, вивчається смислова сторона мовлення (Т.В.Косма, Г.С.Костюк, О.М.Раєвський)¹²⁶. Особливі здобутки було отримано в розробці загально психологічних проблем мовлення та закономірностей його розвитку в процесі навчання (О.О.Андрієвська, Л.К.Балацька, Т.В.Косма, Л.М.Проколієнко, О.М.Раєвський, Р.Ю.Таращанська, П.Р.Чамата)¹²⁷. Слід підкреслити особливий внесок у вивчення даного питання Б.Ф.Баєва та І.О.Синиці^{128, 129}. Поряд із прикладним характером, ці дослідження, об'єднані інтересом до базового явища – „психічних структур, що стоять за словом”, мали суттєве значення для розуміння закономірностей психічного життя, дозволили поставити питання правомірності внесення в проблемне поле психологічної науки нових психологічних конструктів.

В цьому ряду досліджень І.О.Синицею започатковано ґрунтовний системний напрямок експериментального вивчення психологічних особливостей і механізмів писемного і усного мовлення учнів^{130, 131, 132}. В своїх роботах І.О.Синиця вводить

¹²⁵ Костюк Г. С. Психологічні питання поліпшення якості уроку / // Психологічні умови поліпшення якості уроку: зб. статей / за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці. – Київ : Рад. шк., 1959. – С. 3–17.

¹²⁶ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.О. Губко, О.В. Проскура.- К.:Рад.шк., 1989.

¹²⁷ Костюк Г. С. Психологічні дослідження в дев'ятій п'ятирічці // Рад. шк. – 1976. – № 2. – С. 61–71.

¹²⁸ Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів в 4-8 класах / І.О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 207 с.

¹²⁹ Синиця І.О. Психологія писемної мови. К.: Радянська школа, 1965. 315с.

¹³⁰ Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів в 4-8 класах / І.О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 207 с.

теоретично вмотивоване розрізнення понять, що описують процес становлення мовлення дитини, доповнює проблемне поле якісно новими інтерпретаціями, теоретично спрямовує пошук нового методичного інструментарію. В числі нових дослідницьких напрямків вивчення означеної проблеми І.О.Синицею здійснено експериментальне обґрунтування самостійного шляху розвитку усного та писемного мовлення, структурних, процесуальних їх характеристик, складного опосередкованого взаємного впливу.[7,8] Обґрунтовується необхідність вивчення особливостей усного мовлення підлітків, як самостійної наукової проблеми, що відображує індивідуальні, структурні, кількісні та якісні особливості, мотиваційну основу розвитку лексики, фразеології підлітків. Дослідницький матеріал дав можливість розкрити певні особливості розвитку писемного і усного мовлення; умови та шляхи його активізації; специфічні особливості функціонування; труднощі засвоєння писемного мовлення.

В контексті суб'єктного підходу І.О.Синицею розглядається питання участі внутрішнього мовлення у становленні самосвідомості особистості, проблема збагачення мовленнєвого запасу учнів українською фразеологією[9]. Протягом тривалого відрізка часу під керівництвом І.О.Синиці здійснювалось експериментальне вивчення індивідуальних особливостей писемного мовлення. Уважне поєднання дослідницької та навчальної мети в організації експерименту дозволили визначити

¹³¹ Синиця І.О. Психологічний аналіз труднощів оволодіння писемною мовою учнями 5-7 класів // Питання психології засвоєння учнями мови / За ред. Г.С.Костюка. Наукові записки. –К.: Радянська школа, 1957. Т. 7. С. 111 -158.

¹³² Синиця І.О. Психологія писемної мови. К.: Радянська школа, 1965. 315с.

суттєвий ряд відмінностей, що характеризують індивідуальні особливості писемного мовлення, відмінностей між усним і писемним мовленням[8,9].

Отже, закладались основи розуміння експерименту, як одного із методів дослідження психіки дитини саме в навчальному процесі. Визнаючи, що експеримент в психології може проводитись як з науковою так і з дослідницькою метою, в школі Г.С.Костюка розуміли, що ефективне використання психологічних знань в освітньому просторі можливе лише у формі спеціально організованого експериментального навчання, на відміну від окремих дослідницьких проектів незалежних від завдань навчання¹³³.

Значні доробки попередніх років дозволили колективу лабораторії вийти на новий рівень експериментального вивчення педагогічних проблем. З кінця 1970-х років, відколи лабораторія працює під керівництвом С.Д.Максименко, дослідницька робота починає концентруватись в річищі авторитетного у вітчизняній психології напрямку - експериментального вивчення проблем формування учиннієвої діяльності. Була налагоджена тісна співпраця з харківською психологічною школою, де науково-дослідна робота, організація експериментального навчання здійснювалась під керівництвом В.В.Репкіна¹³⁴. Важливою запорукою продуктивної діяльності лабораторії в ті роки було утримання балансу між суто прикладними і теоретичними

¹³³ Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.: Радянська школа, 1989.-608с.

¹³⁴ Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков, ун-та. – 1976. №171. – Сер. “Психология”, вып. 11. – С. 40–49.

розробками, збереження загально психологічної, методологічної проблематики, в межах якої основними орієнтирами виступали наступні положення: психологічне вивчення учіннієвої діяльності має ґрунтуватись на врахуванні внутрішніх взаємозв'язків, переходів, особливостей і характеру різних видів діяльності (ігрової, учіннієвої, комунікативної тощо); діяльність розглядається як форма активності суб'єкта; особливої ваги набуває співвідношення значення предмету діяльності і особистісного смислу цього предмету; ідея впливу на розвиток через формувальний вплив на діяльність передбачає, психологічне вивчення структури і будови діяльності, механізмів перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню; саме в діяльності формуються психологічні новоутворення особистості.

Означені методологічні положення вимагали адекватного інструменту дослідження, здатного бути втіленням і методологічним рефлексивним вираженням теоретичної позиції. Відтак, зусилля лабораторії були скеровані на розробку положень експериментально-генетичного методу, заснованого на формувальному експерименті, який створював можливість активної участі експериментатора в процесі виникнення психічних новоутворень, шляхом цілеспрямованого формування цих новоутворень, надавав можливості активного моделювання, прослідковування й відтворення в особливих умовах форм прояву психічних феноменів. Вивчення включало визначення вікових можливостей організації учіннієвої діяльності, рівнів її сформованості. Була розроблена спеціальна методична процедура, що передбачала розробку змісту навчального предмету і розробку форм організації роботи учнів та вчителя по розкриттю цього змісту. Принципи експериментально-генетичного методу були

покладені в основу численних досліджень, що проводились в 1970-1990-их роках зусиллями співробітників та аспірантів в школах багатьох міст України. Зокрема, здійснена розробка експериментального учбового змісту з предметів: математики (Пасічник І.Д., Гришин В.В.), української мови, (Олійник В.Ф., Сосідко В.В.), хімії (Дацюк М.А.), музики (Василькевич Х.М.), біології (Бойправ М.Д., Бабій М.Ф.), трудового навчання (Бех І.Д.), природознавства (Баранова Т.Б., Кудояр Л.М.), іноземної мови (Лушин П.В., Лобай Є.В., Бурляєв О.Ф., Шевченко Н.Ф.), фізичного виховання (Живоглядов Ю.О.) [12]. Вагомі результати отримано в дослідженні проблем становлення психологічної структури учиннієвої діяльності (Гірник А.М., Рождественський Ю.Т., Маргуліс Є.Д., Шатирко Л.О., Швалб Ю.М., Щерба В.І.)^{135, 136}, у вивченні закономірностей розвитку особистісних властивостей та якостей в умовах спеціальної організації навчання (Недашківській В.П., Тимофєєва Н.М., Пророк Н.В., Шевченко Н.О., Куценко Г.В., Мар'яненко Л.В.)^{137, 138}. Потенціал деяких досліджень тих років недостатньо реалізований, їм бракувало технічних можливостей й вони заслуговують сучасного відтворення (дослідження А.М.Гірника, Є.Д.Маргуліса).

Результати багаторічних досліджень колективу лабораторії, системне опрацювання теорії та практики психолого-педагогічного експерименту, елементів технології психологічного дослідження,

¹³⁵ Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.- 240с.

¹³⁶ Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння./За ред. С.Д.Максименка; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К.,1996. – 231 с.

¹³⁷ Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.- 240с.

¹³⁸ Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: Посіб. для шкіл психологів/ АПН України. Ін-т психології ім.Г.С.Костюка. – К., 2000. – 265с.

його форм, способів практичного втілення були логічно завершені, концептуально опрацьовані в матеріалах докторської дисертації С.Д.Максименка „Експериментальний метод у радянській віковій та педагогічній психології”, захищеній в 1990 р. Також вийшло друком навчальне видання „Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження”(Максименко С.Д., 1990), метою якого було окреслення основних теоретичних підходів та конкретних психолого-педагогічних методів ведення наукового дослідження проблем психології навчання, ознайомлення психологічної спільноти з результатами роботи лабораторії. В підготовці цього видання, викладі широкого кола змістовних практичних питань (побудова експерименту та його реалізації; формуючий експеримент, як метод психологічного дослідження; формування психологічних новоутворень в умовах спеціально організованого навчання) взяли участь співробітники лабораторії Шатирко Л.О., Батищева Л.В., Куценко Г.В., Рождественський Ю.Т., Бех І.Д., Швалб Ю.М., Ніколенко Д.Ф.¹³⁹.

Дослідження в річищі розвиваючого навчання, формування учиннієвої діяльності дали можливість отримати унікальні наукові результати, які зробили суттєвий внесок в психологію навчання, істотно розширили загально психологічні уявлення. Поряд з тим, отримані результати дали можливість зробити висновки про обмеженість та вичерпаність цього напрямку. Найбільшою мірою проблемність концептів „розвиваючого навчання”, „формування учиннієвої діяльності” проявилась в недостатній спрямованості на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається, з особистістю, в розвитку якої найважливіше місце займає

¹³⁹ Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.- 240с.

мотивація, спонукальний момент її власного дієвого активного ставлення до дійсності.

Відтак, науковий пошук лабораторії останніх десятиліть до визначився у напрямку якісно відмінної психологічної парадигми, зорієнтованої на вихід за межі розуміння психіки як відображення об'єктивної реальності в напрямку розуміння психіки як самодостатньої системи розгортання буття людини в часі та просторі через смисловий системний світ особистості. Тематичні напрямки роботи лабораторії спрямовувались на дослідження психолого-педагогічних умов розвитку особистісної активності, самодетермінації та діяльній самореалізації особистості в освітньому просторі^{140, 141, 142} [16,17,18]. Зазначена проблематика об'єднана загальною ідеєю, що реалізація людиною власних буттєвих цінностей та смислу свого існування в освітньому просторі, відповідно до внутрішнього світу особистості, її глибинних інтересів, ціннісних орієнтацій та установок здійснюється через власні зусилля, співдіяльність і співтворчість з іншими людьми, соціумом і світом, через успішне опанування рольових функцій в різних формах діяльності, що конструюють освітній простір.

¹⁴⁰ Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння./За ред. С.Д.Максименка; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К.,1996. – 231 с.

¹⁴¹ Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. /За ред. С.Д.Максименка; Імекс-ЛТД – К., 2013.- 372 с

¹⁴² Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: Посіб. для шкіл. психологів/ АПН України. Ін-т психології ім.Г.С.Костюка. – К., 2000. – 265с.

Відповідно цій парадигмі мета освітньої моделі, побудованої на основі розуміння психологічних механізмів перетворення світу культури в світ особистості, полягає в організації особистісно значущого навчання, спрямованого на набування смислів як елементів особистісного досвіду. Головним результатом будь-якого етапу, елементу, форми освіти має бути зміна системи життєвих цінностей особистості, її соціальної позиції, перебудова провідних мотивів суб'єкта освітнього процесу, кардинальні зміни особистості в цілому. Означені теоретичні концепти реалізуються через розробку адекватної дослідницько-експериментальної програми; дослідження об'єднані за наступними лініями аналізу цілісної системи діяльній самореалізації: вивчення умов, чинників, тенденцій самореалізації, визначення форм прояву, видів, структурних характеристик. В дослідженнях останніх десятиліть ідея презумпції особистісної активності поєднувалась із діяльним підходом, оскільки визнано його продуктивність в аналізі феномену самореалізації, конструюванні системи одиниць, що відображують мотиваційні, емоційні, регулятивні, когнітивні, смислові, динамічні, результативні характеристики самореалізації в її цілісності.

На завершення, слід зазначити, що лабораторія зберігає традиції науково-організаційної роботи в галузі педагогічної психології й продовжує докладати зусилля, спрямовані на підтримку в Україні широкого фронту досліджень проблем психології навчання, що відображують сучасний стан психологічної науки. В контексті реалізації науково-організаційних завдань колектив лабораторії вітає зародження нових наукових підходів, практичних освітянських проектів із передовими поглядами. Вітаємо нинішнє покоління нових дослідників, радіємо

відкриттю нових лабораторій, кафедр, закладів підготовки фахівців з психології. Бажаємо, аби вони новим свіжим поглядом подивились на вічне й незбагненне проблемне поле психології навчання, де їх, безумовно, чекають нові творчі знахідки.

РОЗДІЛ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ

3.1 Легітимність експериментальних досліджень в проблемному полі психології навчання.

Нам видається, однією з суттєвих причин обережного ставлення психологів до організації та проведення експериментальних досліджень в освітньому просторі, зокрема в проблемному полі психології навчання є підвищення в суспільстві авторитету цінностей прав людини, збільшення уваги суспільства до етичних та правових аспектів організації досліджень, в яких об'єктом дослідження є людина. Негативний досвід організації процесу дослідження, складності отримання згоди як учасників дослідження так і керівників установ, що мають відношення до проведення, конфлікти в етичному й правовому плані, - все це зумовлює обережність дослідників й уникання експериментальних методів дослідження. Сучасні психологи дорікають педагогічній практиці в надмірних ускладненнях організації експериментальної роботи – велика кількість попередньої узгоджувальної документації, заборони на кожному кроці, відмови на будь-якому етапі. Педагогічні працівники, в свою чергу, незадоволені незрозумілість процедури дослідження, утаємниченим характером інструментарію, приховуванням інформації, незадовільним рівнем її оприлюднення й впровадження. Зрештою втрачають обидві сторони, як наука, так і практика. Відтак, організаційно-правове забезпечення інтеграції науки й освіти в Україні можна представити як перетин багатьох проблемних дискусійних питань і в пошуку відповідей на ці питання можуть значно допомогти детально прописана процедура

дослідження, конкретні рекомендації щодо його проведення та правові супроводжувальні документи.

Чим же зумовлено ускладнення організаційних моментів проведення експериментальних досліджень в проблемному полі психології навчання? Перш за все необхідно зазначити, що дана ситуація не є винятковою для психології навчання, вона відображує загальний стан речей в площині уваги суспільства до наукових результатів, причому не тільки в усій психологічній науці, але й в сфері усіх наукових дисциплін, які мають своїм предметом дослідження людину, відтак здійснюють експериментальні дослідження, де об'єктом виступає людина. Ця ситуація характеризується підвищеною увагою до дотримання прав усіх учасників експериментального дослідження.

Відтак все це викликає в науковій спільноті необхідність переосмислення проблем пов'язаних з етикою проведення експерименту над людиною, зокрема експерименту психологічного, і є природним процесом логіки пізнання. Зі своєї сторони суспільство також переосмислює своє ставлення до експериментів, де об'єктом дослідження є людина й пробує для відображення свого ставлення запропонувати, виробити систему регуляторів цього процесу. Будь-яке експериментальне дослідження мотивується пізнавальною цікавістю, потребою, науковим пошуком, але, одночасно й запитам практики. Відтак, автор, експериментатор сподівається на досягнення результату пошуку, примноження наукового знання і, одночасно, на суспільне визнання отриманого результату, впровадження цього результату в практику і на визнання авторських зусиль експериментатора, визнання його знань та статусу.

Сучасне суспільство прагне нових наукових знань, заохочує до наукового пошуку. Для суспільства фундаментальні знання є визнаною цінністю, заради цих знань суспільство погоджується на певні ризики й допускає відносно жорсткі кроки, виправдовує балансування на межі етичних норм. Проте, принципи гуманізму залишаються провідним критерієм в потрактуванні цінності експериментально отриманих знань. Будь-які наукові дослідження мають співвідноситись з етичними принципами, що регулюють ставлення вченого до предмету своєї діяльності. Для науковця, який проводить дослідження в галузі експериментальної психології, і об'єктом його досліджень є людина, запорукою успішності майбутніх результатів, стають етичні норми, які унормовують процес взаємодії учасників експерименту. Відтак суспільство ставиться до експериментальних досліджень, в яких об'єктом є людина розбірливо, вимогливо, з підвищеною увагою. Ця увага особливо стосується двох аспектів суспільного використання результатів наукових досліджень – втілення результатів в практику й аспекту визнання авторських та інтелектуальних прав дослідника. Заради ретельного відбору результатів знань, для втілення їх в практику суспільство формулює систему вимог до науки і ці вимоги представлені у різних формах – від моральних етичних регуляторів до законів. Отже, щоб результат наукового дослідження був визнаним суспільством, останнє має бути переконаним, що спосіб отримання результату, обставини, процес, мета - все має відповідати певним усталеним суспільним регуляторам. Дотримання усього комплексу етичних та юридичних норм стає умовою легітимізації [Легітимі́ція (від лат. *lex, legis, legitimus, legitima, legitimum* — закон, законний, правомірний, належний, пристойний, правильний, дійсний) — 1) процес визнання соціальними суб'єктами

значущості суспільно-політичної реальності як в цілому, так і в її окремих проявах та складових (М.Вебер); 2) способи пояснення і виправдання соціальних та політичних відносин, їхня когнітивна та нормативна інтерпретація (П.Бергер,Т.Лукман)]¹⁴³. (вставка визначення слова) результатів дослідження, а відтак умовою подальшого впровадження в практику й визнання авторських прав та прав інтелектуальної власності.

І психологічна наука і суспільна практика приділяють все більше уваги значенню інтелектуальної власності, посилюється увага до експериментування як інструменту отримання нового знання, до наукового знання, як об'єкта інтелектуальної власності. Ставлення суспільства до експериментальної діяльності психологів ставить перед дослідником небачені раніше вимоги, але, водночас, створює нові можливості. „Людство швидкими темпами переходить від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою базується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності. Саме знання як субстанція виробництва визначає рівень людського розвитку в країні, стан наукового потенціалу нації, стан і авторитет соціальної держави.”¹⁴⁴(С.30 Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с.)

Психолог зацікавлений в оприлюдненні результатів своїх досліджень й впровадженні цих результатів в практику. Також психолог зацікавлений у визнанні його прав інтелектуальної

¹⁴³ Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. — К. : Українська енциклопедія, 1998. — ISBN 966-749-200-1.

¹⁴⁴ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с. С.30

власності на отримані результати. Часто результатом експериментального дослідження стає нова методика дослідження, методика викладання, система формувальних впливів та засобів. Психолог зацікавлений в охороні своїх прав на інтелектуальну власність, отже зацікавлений, аби науковий результат був визнаний суспільством. Але й суспільство обережно ставиться до наукових результатів і висуває систему вимог, дотримання яких є умовою визнання наукового результату. І ці вимоги лежать не тільки в площині наукової новизни, ефективності, суспільної користі. Яких нормативів експериментального дослідження необхідно дотримуватись щоб максимально забезпечити дотримання суспільних норм, як забезпечити визнання суспільством наукового результату, що впливає на подальше життя нового знання, на визнання права власності, авторство? Які підстави визнання результату дослідження? Звернемось до юридичної науки, вітчизняної та світової. Перш за все, відразу варто зазначити, що інтелектуальна діяльність у сфері психологічної науки, має особливі принципи легітимізації знання та його втілення у об'єкти авторського чи патентного права. Вітчизняна наука та практика послуговується цілою низкою регуляторів наукового дослідження, але час створює щоразу нові запити практики, нові сучасні актуальні виклики, у пошуку відповідей на які перш за все, в якості орієнтиру, вітчизняна наука та практика має опрацьоване в багатьох аспектах правове нормування наукової діяльності в країнах Європи. Доречним зазначити, що вітчизняна наука та практика не лише має можливість послуговуватись досвідом західних колег, але й Європейська інтеграція України вимагає організаційно-правового забезпечення освітніх і наукових стратегій розвитку з позиції європейського пріоритету прав людини. Підписання та ратифікація

Україною Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (далі – Угода про асоціацію)¹⁴⁵ висуває перед українською науковою спільнотою також нові виклики щодо уніфікації умов легітимізації результатів наукових досліджень, а відтак і наукових досліджень у сфері психології, та їх об'єктивізації у відповідні об'єкти інтелектуальної власності. Стосовно впровадження в практику існують окремі регулятори, які регулюються як ринковими інтересами, так і інтересами суспільства в розвитку, поширенні нового знання.

Що стосується авторського та інтелектуального права, то відповідно до положень Угоди про асоціацію винаходи вважаються не патентоспроможними у випадках, коли їх комерційне використання суперечить *ordre public* (суспільному порядку); ту ж категорію ми можемо за аналогією використати щодо психології: результати наукових експериментальних досліджень не вважатимуться патентоспроможними, якщо процес, спосіб їх отримання, зміст результату суперечить *ordre public* (суспільному порядку). Крім того цей зміст може уточнюватись і культурологічними обставинами; а в Україні, в умовах багатоконфесійності і секулярності держави поняття суспільного порядку може визначатись і питаннями релігійної толерантності. Отже результати не визнаватимуться як патентоспроможні, і не можуть об'єктивізуватись у відповідні об'єкти інтелектуальної власності, якщо суперечитимуть етичним нормам з певною культурологічною варіативністю. Положення Глави 22 Розділу V Угоди також вимагають адаптації положень національного

¹⁴⁵ Угода про асоціацію між Україною та ЄС // Режим електронного доступу: www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article

законодавства до законодавства ЄС у сфері громадського здоров'я і у тому числі його психологічної складової. Таким чином, легітимність наукового результату стає важливим аспектом дослідницького пошуку, оскільки забезпечує визнання авторських прав та права інтелектуальної власності й створює можливість подальшого впровадження результатів в практику.

Розглянемо аспект легітимізації результатів психологічного дослідження в контексті підстав для об'єктивізації результатів як об'єктів інтелектуальної власності. Підставою є легітимність (правовідповідність) на засадах етичних норм процесу та результату наукового дослідження. Відтак спробуємо висвітлити етичні аспекти отримання наукового результату у сфері психології і впровадження цього результату в освітній простір. Розглянемо зазначену проблему з точки зору сучасного законодавства. Відповідно до ст. 54 Конституції України громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності.¹⁴⁶ Враховуючи, що предметом нашого дослідження є легітимність наукового результату на засадах етичних норм, очевидно є необхідність зупинитися на змісті наукової діяльності. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про наукову та науково-технічну діяльність»¹⁴⁷ науковою є інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань.

¹⁴⁶ Конституція України // Відомості Верховної Ради України (ВВР) – 1996/ - № 30.- Ст. 141

¹⁴⁷ Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» // Режим електронного доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>

Вчений є основним суб'єктом такої діяльності, закон закріплює за ним право обирати форми, напрями і засоби наукової і науково-технічної діяльності відповідно до своїх інтересів, творчих можливостей та загальнолюдських цінностей (ст. 5 зазначеного Закону). Слід звернути увагу на визначені у законі етичні складові *свободи* вибору вченим наукового напрямку, методів та способів досягнення наукової мети, а отже вирішення наукової задачі. Як наведено вище, серед них законом зазначаються: «свої інтереси», «творчі можливості» та «загальнолюдські цінності». Не зайвим поставити декілька запитань, близьких читачеві як науковцю. Чи можливо зупинити вченого у його бажанні отримати нові знання? Чи можливо стримати дослідника, спрагло до отримання нових результатів? Чи можливо закрити скриню Пандори, коли її скарби сипляться на сторінки нових протоколів досліджень, коли власні «творчі можливості» паморочать найсміливішу уяву? Для відповіді залишається лише третя етична складова – «загальнолюдські цінності». Проте, погодьмося, що останні у дослідника і суспільства можуть бути радикально відмінними.

Якими світоглядними настановами в наш час формується система етичних цінностей що регулюють етику стосунків психолога й досліджуваного, що є джерелом загальних соціальних цінностей, які мають захищатися правом? Психологічні дослідження в сучасному освітньому просторі вимагають дотримання балансу між усталеними моральними цінностями і принципами, завданнями освітнього процесу та дослідницьким пошуком, в психологічних дослідженнях пересікаються педагогічні та психологічні наукові парадигми, взаємодіють інтереси наукового дослідження й завдань педагогічного процесу. Забезпеченню цієї узгоджуваності інтересів,

униканню та розв'язанню конфліктів може слугувати біоетика як система знань про межі допустимих дослідницьких кроків в сфері, де об'єктом дослідження є людина. “Останнім часом біоетика є масштабним світовим міждисциплінарним проектом пошуку певного синтетичного знання, що ґрунтується на знанні наук природничих (біологія, медицина) та гуманітарних (право, філософія, етика). До біоетики дедалі більше виявляється епістемологічний інтерес, що підкреслює відповідальність науки.”¹⁴⁸

“Біоетика, як сучасний вид наукової етики, зокрема у сфері біології та медицини, впорядковує суспільні відносини у сфері наукових досліджень, підпорядковуючи їх глобальному науковому завданню збереження життя та ставить за мету знайти відображення своїх етичних норм у нормах правових. Норми деонтології та права у сфері регулювання відносин біомедичних досліджень людини формують предмет права біоетики.”¹⁴⁹ Оскільки психологічна галузь в системі правового регулювання належить до царини права біоетики, що керується методологічною настановою збереження цілісності людини, збереження психічного та фізичного здоров'я кожного індивіда то в орієнтації на систему етичних норм, які власне й втілюються в правові норми, психологія може послуговуватись (і в реальності так і відбувається) етичними моделями права біоетики. З погляду психологічної складової права біоетики, етичними моделями, що мають місце в медицині виступають три основні моделі: модель Гіппократа (“не нашкодь”),

¹⁴⁸ Кашинцева О.Ю. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ТА БІОЕТИКА: АСПЕКТИ ГАРМОНІЗАЦІЇ К.: 2015

¹⁴⁹ Кашинцева О.Ю. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ТА БІОЕТИКА: АСПЕКТИ ГАРМОНІЗАЦІЇ К.: 2015

модель Парацельса() і деонтологічна біоетична модель (), яка, в свою чергу, представлена ліберальною і консервативною формами. Зокрема, психологія може послуговуватись принципом дотримання антропологічної цілісності людини, що належить до беззаперечних гуманістичних цінностей. Антропологічна цілісність охороняється міжнародним правом. Конструкт „антропологічна цілісність”, в яку входить духовна цілісність, адресується до поняття „душа” й надає відповідний рівень осмислення категорії особистості. В сучасній психологічній науці поняття душа не має теологічного¹⁵⁰ забарвлення й залишається в контексті психологічного опрацювання, надаючи глибокого значення духовній складовій особистості, надаючи ваги абсолютної недоторканості цілісності особистості¹⁵¹. В цій площині лежать різні аспекти (психологічні, етичні) недоторканості духовної цілісності людини в умовах розширення можливостей сучасної науки. Постановка питання недоторканості духовної цілісності людини в усіх соціальних сферах, не лише в освітньому просторі є на наш погляд надзвичайно на часі. Необхідно відмітити, що ґрунтовний аналіз актуальної соціальної проблеми потужних, неконтрольованих суспільством, зазіхань на духовну недоторканість індивіда і соціуму не є предметом аналізу даної роботи. Поряд з тим, зазначимо цю проблему, оскільки вона дотична й до питань освітнього простору, й до питань легітимності широкого використання надбань психологічної науки в практичній діяльності, відтак спробуємо

¹⁵⁰ Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістична психологія. – Т.1: Гуманістичні підходи у західній психології / під ред. Р.Трача і Г. Балла. – Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2001.

¹⁵¹ Елкінз Д. Духовність – саме її бракує для психічного здоров'я / Д. Елкінз // Гуманістична психологія – Т.2: Психологія і духовність / під ред. Р.Трача і Г. Балла. – Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005.

окреслити кілька важливих тематичних аспектів, а саме, впливу на психіку, що здійснюється в сфері навчання засобами Інтернету; складових психологічних досліджень з використанням Інтернету; співвіднесення розважальних, дослідницьких, етичних та фінансових складових в численних розважальних телевізійних програмах за типом “реальне шоу”?

Вважаємо перспективним для психологічної науки долучитись до цього міждисциплінарного міжнародного проекту розробки та використання права біоетики, апелюючи до етичних моделей біоетики в етичному та правовому забезпеченні психологічних досліджень.

Тяглість експериментального вивчення психічного в психології взагалі не варто розглядати без врахування ставлення суспільства до постановки питання принципової можливості емпіричного вивчення психічного в психології. Перед тим, в попередніх розділах ми розглядали питання експериментального вивчення психічного з точки зору постановки питання методу наукової психології. Ставлення суспільства до розгляду самої цієї можливості також є суттєвим чинником і постановки питання, і подальшого наукового руху. Як взагалі в історичній ретроспективі розглядалась проблема, наскільки можливі впливи на психіку іншої людини, нехай і з дослідницькою метою? Можливо це питання видається недостатньо серйозним в наш час, з огляду на досить толерантне (можливо необережне й байдуже) ставлення до численних різноманітних спроб (часом зазіхань) психологічного впливу. Але більш докладний, з історичною ретроспективою погляд дасть можливість побачити досить відчутні зміни суспільних уявлень і ставлень до наукових спроб емпіричного вивчення психічного. Надалі це ставлення позначилось і стосовно власне

експериментального, в науковому смислі, вивчення психічного. Але не варто забувати часи жорсткого релігійного, політичного, суспільного спротиву будь-яким емпіричним спробам.

Від утвердження експерименту як загальнонаукового дослідницького методу значно посилились тенденції толерантного, іноді відчутно поблажливого та заохочувального ставлення і до психологічних експериментів. Поряд з тим, періодично актуалізується критична увага суспільства до спроб емпіричного вивчення психічного, актуалізується різка критики психології взагалі, діагностичних досліджень, а відтак і експериментальних. Часом такі критичні випадки мають цілком заслужено моральні підстави. Грунтовна характеристика усього числа мотивів, що зумовили такий нинішній стан речей (від прагматичних, кон'юнктурних до найвищого етичного рівня) є самостійною темою й потребує окремого докладного розкриття. Назагал зауважимо, що найпильніша увага суспільства до етичних та правових аспектів експериментування пов'язана власне з результативним аспектом цього процесу, з тим заради чого власне здійснюється експеримент – з об'єктивацією нового знання, з науковим поступом, з практичним втіленням цього знання в різні аспекти суспільного життя. Але, специфіка досліджень в проблемному полі психології навчання полягає в тому, що безпосереднє відношення до практики має не лише науковий результат, який в інших галузях науки може підлягати впровадженню, а може й залишитись тільки науковим результатом “в шухляді” науки. В психології навчання науковий експеримент має безпосереднє відношення до практики вже самим своїм процесом проведення – учасниками наукового експерименту є живі реальні люди, здебільшого діти; експериментування включено, як правило, в реальний освітній процес. Складність психологічного

експериментального вивчення проблем психології навчання зумовлена необхідністю знаходити компромісні рішення узгодженості інтересів професіональних, інтересів власного дослідницького пошуку та інтересів освітнього процесу, інтересів особистостей, що беруть участь в експериментальному дослідженні; дотримуючись етичних принципів психолог, водночас, розраховує віднайти максимум інформації про предмет дослідження, виявити проблемні місця, звернути на них увагу учасників експериментального дослідження й не заподіяти їм шкоди. Кожний учасник дослідження, експерименту є не просто спостерігачем, а саме учасником і творчим учасником, який сприймає й освоює, реконструює факти, події експерименту, який створює й примножує його результат.

Точка узгодження інтересів психологічного пошуку і інтересів реального навчального процесу лежить далеко за межами звичайної ввічливості, толерантності та уваги. В сфері психології навчання дослідження має бути підпорядковане навчанню, відповідати інтересам навчання. Не лише не допускати суперечливості інтересів дослідження і навчання, а дослідження має попри дослідницькі завдання забезпечувати навчання.

Другим аспектом перетину наукових та практичних сторін експериментування є питання авторства наукової програми, складовою якої є власне той, або інший експеримент, постають питання, як відповідальності автора за свою наукову програму, так і відповідальності суспільства перед експериментатором, як автором, який вклав свої знання, зусилля, працю і має право розраховувати на суспільне сприйняття й оцінку. Тому досягнення, отримання й впровадження наукового результату потребують суспільного регулювання. Поступовий розвиток правової культури суспільства,

розвиток громадянських принципів дотримання прав людини створили ґрунт для постановки питання про правовий статус людини в психологічному експерименті, в світовому просторі напрацьовується механізм цієї регуляції. Вхідження України в світовій науковий простір ставить перед нами завдання максимальної узгодженості вітчизняних норм регуляції наукової діяльності, зокрема експериментування, із світовими нормами. В контексті проблем, з якими має справу психолог в організації, проведенні експериментальних досліджень, спробуємо розглянути сучасний стан суспільного регулювання наукового дослідження в Україні і світі, а також уявлення, механізми та джерела такого нормування. Система освіти визнає потребу психологічного забезпечення освітнього процесу, і розуміючи необхідність експериментальних досліджень, як невід'ємної складової психологічного забезпечення, зацікавлена в дотриманні основних прав учасників освітнього процесу – як психологів, так і тих, хто є досліджуваними. Професійні інтереси психологів лежать в площині етичного й правового забезпечення права використовувати всі свої професійні знання. В разі обмеження використання знань мають бути встановлені підстави, форми цих обмежень.

Причини непорозумінь, критичного ставлення до психологічних досліджень в освітньому просторі лежать як правило в площині двох аспектів діяльності психолога – компетентності та відповідальності. В аспекті компетентності проблеми створюють низький рівень професійної компетентності, недостатній професіоналізм психологів, дискредитація психологічних знань внаслідок непрофесійного добору психологічного інструментарію, процесуальних помилок дослідження, невдалого впровадження, оприлюднення результатів. В аспекті відповідальності потребує

детальної нормативної розробки правова, етична, відповідальність, пов'язана із відсутністю чіткої правової регламентації всіх етапів проведення експериментального психологічного дослідження й запобігання дискредитації його результатів. Чи можемо ми стверджувати, що порушення етичних норм психологічного дослідження, на відміну від порушення законів, не призводить до покарання? Певно, що ні. Більш справедливим стверджувати, що порушення етичних норм психологічного дослідження має окремий механізм покарання, що лежить не в площині юридичної відповідальності, а в площині міжособистісних та професійних стосунків, професійної успішності, професійної відповідальності. Окремим важливим аспектом забезпечення легітимності експериментальних досліджень в освітньому просторі є проблеми, пов'язані із розробкою та використанням психологічного інструментарію. Питання легітимності виникають стосовно використання психологічних методик, як складової експерименту і як об'єктів права інтелектуальної власності. Отже, оскільки потрібен новий рівень підготовки наукових результатів до практичного застосування необхідно переосмислити уявлення про складові експериментального дослідження, методики, методичні прийоми через призму авторських прав та права інтелектуальної власності.

Оскільки етичній регуляції підлягають усі сторони експериментальної діяльності і вони постають в площині кількох аспектів, основою для розробки правових механізмів постають етичні регулятори усіх складових експериментальної діяльності. Наразі необхідно переосмислення етичних проблем пов'язаних з етикою проведення психологічного експерименту, потрібен новий рівень підготовки наукових результатів до практичного застосування.

Таким чином, дотримання етичних норм в організації та проведенні психологічного дослідження є підставою легітимності наукового результату. Зазначимо, що питання професійної етики, дотримання положень етичного кодексу завжди були важливими для психологів. На перший погляд проблема досить просто таким чином вирішується. Але чи не зарано ставити крапку, чи не виникає чимало питань, сумнівів і застережень? Спробуємо з'ясувати це з допомогою невеличкої історичної ретроспективи, нам видаються доцільними такі зауваження. Необхідно визнати, що від початку внесення експерименту в контекст психологічної науки ведеться боротьба із спокусою нехтування етичними правилами заради досягнення наукового результату. Непоодинокими були випадки, коли експеримент виходив за межі етичних норм. Яскравим прикладом є одне з найбільш цитованих психологічних досліджень (Watson & Rayner. 1920), проведене з одинадцятимісячним хлопчиком Альбертом, якого привчили лякатися симпатичного білого пацючка, в той час, як на початок експерименту дитина цього страху не відчувала. Почуття страху формувалось спершу внаслідок одночасного з появою пацючка різкого й дуже сильного звуку за спиною хлопчика, надалі дитина почала лякатись просто при появі тваринки. Слід зазначити, що, хоча експерименти з Альбертом цитуються, як зазначає Д.Шульц ¹⁵² практично в кожному підручнику з основ психології, тривалий час наукова психологічна спільнота більше преїмалась методологічною критикою загальних теоретичних настанов, заплющуючи очі на етичну сторону подібних експериментів з дитиною, отже на легітимність подібних наукових

¹⁵² 17 Шульц Д., Шульц С. История современной психологии.

результатів. До класичних прикладів загрози виникнення конфлікту дослідницької мети та етичних засад експериментального дослідження можна віднести також неодноразово описаний в психологічній літературі приклад відтворення Diab L.N.¹⁵³ експерименту з вивчення міжгрупового конфлікту і кооперації. Так, в розробленому Sherif M.¹⁵⁴ експериментальному дослідженні вдалось індукувати напругу і ворожість в міжгрупових стосунках, а надалі, експериментальним шляхом, знизити конфліктність і досягти згоди в стосунках між групами. У випадку повторення цього експериментального дослідження Diab L.N., експериментатори були змушені припинити дослідження через неможливість контролювати агресивність учасників експерименту, загрозу їхньому психічному благополуччю та здоров'ю. Сюди ж можна віднести й відомий експеримент Йельського психолога Стенлі Мілграма (*Stanley Milgram*), який в 1961 р. вивчав, наскільки люди здатні на шкідливі дії, жорсткі впливи щодо інших людей за умови, що нанесення шкоди є їх службовим обов'язком, якщо це наслідки, складова частина виконання ними службових обов'язків. Експеримент Стенлі Мілграма довів, що більшість людей легко піддаються впливу авторитетів, не беручи до уваги, важкі наслідки власних дій під керівництвом авторитетів. Такі дії виконуються навіть в тому випадку, якщо самі виконавці переживають негативно цю ситуацію, не схвалюють її, але, разом з Тим, виконують вказівки того, хто на їх думку має право давати такі вказівки. Більшість людей з легкістю знімали з себе відповідальність й виконували руйнівні й трагічні вказівки “авторитетів”.

¹⁵³ [19 Diab L.N. A study of intergroup and intragroup relations among experimentally produced small groups//Genetic psychology monographs. 1970. №82.P.49-82.]

¹⁵⁴ 20 Sherif M. Group conflict and cooperation: Their socialpsychology. London, 1966. 192 p.]

Звичайно, Мілграм, як видатний експериментатор отримав дуже цікаві результати і цінність, новизна цих результатів була визнана науковою спільнотою. На час проведення експерименту майже не поставало питання дотримання моральних меж в організації експерименту, в 1965 р. дослідження Мілграма були нагороджені щорічною премією Американської асоціації розвитку науки. Разом з тим, питання дотримання етичних норм досить швидко викликало жваву дискусію. Мілграму закидали недопустимість досліджень такого змісту на людях, шкоду їх психічному здоров'ю (Д. Баумрінд, 1964, А. Міллер, 1986), дискредитацію психологічної науки. Зрештою й висновки експерименту також були піддані сумніву. Зауважимо, що не зважаючи на дискусію експеримент витримав багато повторень, а сам Стенлі Мілграм увійшов в світову психологічну науку як видатний експериментатор. Дискусія навколо експерименту Мілграма актуалізувала ще одне питання, що має безпосереднє відношення до теми нашої роботи – це питання допустимості обману в організації психологічного дослідження, питання поваги до учасників експерименту, недопустимості порушення почуття гідності й самоповаги учасників експерименту, допустимість проведення експериментів, що руйнують самоповагу учасників експерименту, провокують появу негативних руйнівних для психіки реакцій. З позиції сучасних етичних норм, уявлень суспільства про допустимість етичних провокацій, сумнівна етичність організації експерименту дає підстави для сумніву у легітимності цього експерименту. Отже, таких прикладів чимало, вони аналізуються в розділах про етику психологічного дослідження. Психологічна наука приділяє великого значення етичним аспектам дослідницького пошуку, прагне пошуку продуктивних стратегій експериментального дослідження, що

поєднують гуманні етичні способи отримання знань з їх науковою результативністю, але сучасний стан розвитку науки в цілому й психології зокрема, формує нові потужні виклики. За останні десятиліття наукові дослідження, в яких об'єктом є людина та широке застосування результатів психологічних досліджень і психологічного інструментарію стали невід'ємною реальністю. Ще у 70-х рр. ХХ ст. вчені передбачливо застерігали нас, що у найближчій перспективі науковій спільноті доведеться долати величезну спокусу перейти до регулярних, щоденних експериментів на організмі людини, які будуть серцем наукового поступу, відтак може статись, що принципи етичності науки відійдуть, як такі, що стримують розвиток останнього, затискаючи в архаїчні лещата. Стаючи буденним явищем, такі експерименти можуть нести велику небезпеку людству.¹⁵⁵ Сьогодні наведені застереження знайшли своє відображення як у міжнародному, так і в національному законодавстві. Проте наголошуючи на пріоритетах свободи творчої, інтелектуальної діяльності в цілому, ми випускаємо з уваги сферу науки, яка має особливий порядок легітимізації знання та його втілення у об'єкти інтелектуальної власності. Дотримання такого порядку є надзвичайно важливим, оскільки легітимність способу добування наукового знання є гарантією його визнання науковою спільнотою та правом. Основоположним принципом права інтелектуальної власності є положення щодо патентоздатності наукових результатів, які об'єктивізуються у відповідні об'єкти патентного права за умов гуманності, моральності та відповідності інтересам суспільства. Авторське право, виникнення якого ми традиційно не пов'язуємо з жодними формальностями,

¹⁵⁵ Jonas H. *Philosophical Reflections on Experiments with Human Subjects* / H. Jonas // *Experimentation with Human Subjects*. ed. by P.A. Fraund. – George Braziller Inc, 1979. – p. 529.]

опосередковано також ставить перед вченим етичні вимоги до його наукового твору стосовно відповідності наведеним вище принципам, зокрема, через необхідність узгодження способів отримання наукового результату та його змісту з відповідними професійними нормами.

Підсумовуючи, спробуємо визначити загальні принципи управління психологічним дослідженням, в контексті забезпечення його легітимності:

- принцип пріоритетності людського життя, здоров'я, гідності та антропологічної (куди входить психіка) недоторканності;
- принцип пріоритетності права особи на самовизначення, недоторканість приватного життя й конфіденційність особистої інформації об'єктів дослідження;
- принцип відповідності психологічних наукових досліджень національному законодавству країни проведення;
- принцип недопустимості і заперечення наукового та правового визнання результатів дослідження за участю людини як об'єкта дослідження у разі відсутності відповідного національного законодавства у країні здійснення експерименту;
- принцип чіткого визначення програми наукового дослідження за участю людини як об'єкта дослідження у протоколі, де дослідником чітко зазначаються задіяні етичні аспекти та вказується, як враховані принципи дійсної Гельсінської Декларації;
- принцип обов'язковості подання інформації про фінансування, спонсорів, інституційної належності, інших потенційних конфліктів інтересів, засобів заохочування суб'єктів та об'єктів, які задіяні в дослідженні;

- принцип обов'язкового моніторингу дослідження за участю людини, як об'єкта дослідження, організацією, відповідальною за проведення експерименту.

Кожен принцип, що забезпечує кожен крок дослідження відображує систему етичних норм, дотримання яких є підставою визнання суспільством легітимності результату дослідження. Але сучасний рівень правового забезпечення науки вимагає більшого змістовного наповнення правової регуляції наукового пошуку., має супроводжуватись правовим забезпеченням. Психологічна наука розраховує, створює, прагне правового забезпечення, а наразі користується наявним рівнем. Принаймні тією мірою, якою психологи можуть керуватись документами правового забезпечення. Адже багато моментів психологічного дослідження, як ми вже раніше зазначати, ще не отримали необхідне втілення на рівні права, тож необхідно керуватись положеннями гнучкого права, регламентуючими документами, тощо (посилання на етичний кодекс.

Вищезазначені умови забезпечення легітимності наукового результату в галузі психологічних досліджень можна розглядати в якості основи для розробки низки правових документів, що забезпечують дослідницький процес, уніфікацію умов легітимізації результатів наукових досліджень у сфері психології, адаптації положень національного законодавства до законодавства ЄС у сфері наукової діяльності. Проблема потребує створення повноцінної, методологічно обгрунтованої сучасними стандартами теорії легітимності наукового результату в сфері психологічної науки. Необхідно розкрити сучасний зміст феномену легітимність наукового результату, ввести в науковий обіг (в психологічний

дискурс) нову класифікацію етичних норм, які легітимують або делегітимують наукові результати досліджень.

Даний розділ був присвячений розгляду проблеми легітимності наукового результату психологічних досліджень, узгодження способів отримання наукового результату та його змісту з відповідними професійними етичними нормами, обґрунтуванню положення, згідно якому, для того аби науковий результат в усіх своїх аспектах (як нове знання, що може втілюватись в практику і як результат інтелектуальної авторської праці) визнавався суспільством він має бути легітимним, відповідати етичним та правовим нормам, які суспільство висуває до процесу й результату діяльності експериментування. Недотримання етичних норм стає підставою для а)невизнання цінності наукового результату, відтак стає підставою у б)відмові щодо юридичного оформлення авторського права, права інтелектуальної власності. Психологічна спільнота з розгортанням різних форм практичної й теоретичної діяльності в галузі психологічної науки все більшою мірою потребує правового регулювання поряд з регулюванням з боку етичних норм, суспільство завжди прагне оформити суспільну думку у вигляді правового забезпечення, надати етичним регуляторам статусу правового. В наступному розділі ми розглянемо представленість етичних регуляторів в експериментальному дослідженні та можливості їх використання в якості правового забезпечення експериментального психологічного дослідження.

3.2 Вплив гуманістичних цінностей на укладання етичних нормативів експериментування

Якими світоглядними настановами в наш час формується система етичних цінностей що регулюють етику стосунків психолога й досліджуваного, що є джерелом загальних соціальних цінностей, які мають захищатися правом? Експериментальна діяльність, як окремий випадок стосунків людина-людина - науковця з об'єктом дослідження, лікаря з пацієнтом, педагога і учня, спирається на нормативи експериментування, що залежать від етичних нормативів, які визначаються гуманістичними цінностями суспільства. Протягом історичного шляху в суспільстві триває постійний процес формування та переоцінки гуманістичних цінностей, відповідно цінностям виробляються прийнятні для суспільства етичні і правові нормативи. Поява й розробка етичних постулатів - тривалий історичний процес, протягом якого утверджувалось розуміння цінності людської індивідуальності, цінності окремої людини на рівні етичних цінностей, які згодом оформлювались в системи вже правового забезпечення дотримання цих етичних норм, спершу на рівні права певної окремої країни, згодом на рівні міжнародного права. Нині одним із найважчих злочинів у сфері міжнародного права визнаються злочини проти людства - посягання на фізичне існування, на духовне існування, конкретних етносів і народів.

Що може бути рушійною силою для наукового пошуку, джерелом натхнення його? Перш за все власне саме прагнення наукового пошуку, бажання розвитку психологічної науки і впровадження цих нових знань в практику з метою позитивного внеску науки в суспільний розвиток. Напрямок дослідження

зумовлюється практичними запитами. У відповідь дослідження має дотримуватись вимог поваги до учасників дослідження, до гідності людини, керуватись прагненням забезпечення їхнього комфорту, користі, піклуванням про їхнє позитивне самопочуття.

Етичні нормативи відомі нам з часів Стародавнього світу, з існуючої системи стосунків пацієнта й лікаря в контексті медицини, покликаної в ті часи лікувати тіло й душу, одночасно їх досліджуючи. Звернімо увагу на декларацію принципу “не нашкодь”, який крізь призму тогочасних уявлень про світ, окрім лікування, розповсюджувався на психологічні аспекти взаємодії лікаря й пацієнта, носія знань і його споживача. Згадаймо окремі положення системи етичних нормативів, що відомі нам, як клятва Гіппократа: ”...Режим своїм хворим приписувати задля їх блага, відповідно до моїх знань і мого розуміння, утримуючись від завдання їм будь-якої шкоди;... До якого дому я б не прийшов — я зайду в нього лише задля блага хворого,... Про що б я не дізнався під час виконання своїх професійних дій або окрім них, що б не побачив і не почув про дії людського життя, які не слід будь-коли розголошувати, я змовчу, вважаючи це таємницею.”¹⁵⁶ (https://uk.wikipedia.org/wiki/Клятва_Гіппократа#.)

Регуляційний вплив загальнолюдських цінностей на експериментальну діяльність в освітньому просторі конкретизується цінностями освіти, цінностями забезпечення морального та фізичного здоров'я, благополуччя усіх суб'єктів освітнього простору у взаємодії ціннісних смислів освітнього простору. Філософське осмислення цінностей освіти задає світоглядні цілі усім напрямкам діяльності дослідника в освітньому

¹⁵⁶ (https://uk.wikipedia.org/wiki/Клятва_Гіппократа#.)

просторі: “Освіта в цілому - це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і системного аналізу, оскільки вона є “системним” об’єктом, як і системними є її основні проблемні ситуації. Тут і відкривається широкий простір для антропогенного виміру філософії освіти. Для її рефлексії будь-яка сфера відносин суб’єкта навчання з його процесом (об’єктом) може стати проблемою філософського осмислення, однак, під певним кутом зору, і світоглядними цілями, необхідними для орієнтації людини у світі та побудови адекватних систем практичної дії.”¹⁵⁷

В сучасному суспільстві в Україні цінності освіти постулюються в першу чергу, законами "Про освіту"(травень 1991 року), "Про загальну середню освіту України"(травень 1999 року), « Про освіту» (2017)¹⁵⁸, також відображаються в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні¹⁵⁹. Серед основних принципів освіти, що декларують названі документи, підкреслюються принципи демократизму та гуманізму, пріоритету людських цінностей над політичними та класовими, підкреслюється необхідність психологічного забезпечення функціонування усіх ланок освітнього простору, важливість наукових досліджень.

Безумовно, окрім чинника загальнолюдських цінностей в основі етичних нормативів експериментування лежать нормативи теоретичної та практичної діяльності психолога, розуміння мети та

¹⁵⁷ Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К., Педагогічна думка, 2008 С. 307

www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe

¹⁵⁸ Закон ПРО ОСВІТУ. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380)

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁵⁹ Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. м.Київ, Україна. ISBN 978-966-644-453-3 [PDF] з домену iitta.gov.ua

завдань психології як науки і як сфери практичного застосування знань. Ці нормативи покликані враховувати й врівноважувати інтереси як дослідника, так і досліджуваного, підтримувати благополуччя дослідника й того, хто вивчається..

Для української інтелектуальної традиції, як ми вже зазначали, характерним було й залишається вкрай поважливе ставлення до науки, до психологічних досліджень зокрема, розуміння мети пізнання, як засобу допомоги людям, як інструменту саморозкриття й пошуку власного життєвого шляху, підкреслювалась практична цінність наукових знань. Вчитель і ректор Київської братської школи Касіян Сакович (1578-1647) визначав, що „наука про душу найблагородніший предмет – прекрасна, піднесена і конче потрібна людині.”¹⁶⁰ В працях К.Саковича відстоювалась ідея мети пізнання, як засобу допомоги людям, як інструменту саморозкриття й пошуку власного життєвого шляху. Це стосується етичних нормативів статусу дослідника. Що стосується етичної регуляції дій психолога дослідника по відношенню до тих, кого він вивчає, спостерігає, досліджує, головним нормативом виступала користь і сприяння розвиткові особистості, яка вивчається. Більшість курсів психології, які читались в Києво-Могилянській академії традиційно містили розгорнені практичні курси¹⁶¹. Касіян Сакович представляючи свою працю „Про душу” сподівався, що „З цієї книжки читач дізнається про те, як жити згідно з природою, якої

¹⁶⁰ Роменець В.А. історія психології XVII століття: Навч. Посібник.- К.: Вища шк., 1990. – 365с. С.280

¹⁶¹ *Пелех, П. М.* Психологія в Київській академії в XVIII ст. [Текст] / П. М. Пелех // Нариси з історії вітчизняної психології (XVII – XVIII ст.) : зб. ст. / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1952. – С. 80–122.; Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. – К.: Наук.думка,1987. – 527с.

міри слід дотримуватись у буденній діяльності.”¹⁶² (Пам’ятники братських шкіл на Україні. Кінець XVI – початок XVII ст.: Тексти і дослідження. - К.: Наук. Думка, 1988. – 556с. С.22). Як зазначав в своєму дослідженні психології XVII століття В.А.Роменець „етика стала найбільш суттєвою частиною психології в філософських курсах , що читалися в XVII столітті в Київській колегії. Більше того, етика стала смислом психологічних наукових шукань; вони спрямовувались до практичних цілей – усвідомлення людиною того, як їй слід вчиняти. Така по суті етична психологія була найпрактичнішою дисципліною з усіх курсів, що читали їх в Києво-Могилянській колегії в епоху бароко.” (Роменець В.А. історія психології XVII століття: Навч. Посібник.- К.: Вища шк., 1990. – 365с. С.311)¹⁶³. Ці практичні настанови, як характерний розділ навчальних програм та курсів викладачів Колегії сприяють розумінню етичних підґрунть психологічного пізнання та психологічної практики.

Зрештою в розмаїтті релігійних, філософських педагогічних принципів кристалізувались підходи до розуміння принципів взаємодії людина-людина, які можна було б застосувати в якості регламентуючої морально-етичної моделі системи щодо теоретичної та експериментальної практичної діяльності психолога. Моральне регулювання експериментальної діяльності на рівні думки наукової спільноти, ставлення колег, індивідуальної свідомості, громадської думки завжди було й залишається суттєвим важелем впливу на дотримання моральних, етичних,

¹⁶² Пам’ятники братських шкіл на Україні. Кінець XVI – початок XVII ст.: Тексти і дослідження. - К.: Наук. Думка, 1988. – 556с. С.22

¹⁶³ Роменець В.А. історія психології XVII століття: Навч. Посібник.- К.: Вища шк., 1990. – 365с. С.311

професійних норм в процесі здійснення експериментальної діяльності. Мірою збільшення практичної складової психологічної науки, збільшення напрямків, що полягали у практичному застосуванні психологічних знань, збільшувалось значення соціальних нормативів, що дозволяли регулювати й забезпечувати успішність як дослідницьких проєктів, так і практичного застосування психологічних знань.

Суспільство завжди прагне оформити суспільну думку у вигляді правового забезпечення: надати етичним регуляторам статусу правового. Але, правові регулятори почали опрацьовуватись значно пізніше, спершу у вигляді так званих норм гнучкого права¹⁶⁴. Психологічна спільнота з розгортанням різних форм діяльності практичної й теоретичної в галузі психологічної науки все більшою мірою потребує правового регулювання поряд з регулюванням з боку етичних норм.

Психологи, що працюють в сфері психології навчання, проводять науково-дослідну роботу в реальному освітньому просторі усвідомлюють, що пильна увага ретельність і відповідальність стосовно питання регламентування діяльності психолога в його експериментальній роботі в освітньому просторі має великий вплив не лише на можливий науковий поступ, відображуючи наші суспільні уявлення про добро і зло, про межі дозволеного, форму систему ціннісних орієнтацій у тих, хто задіяний в цих експериментах. Нерідко виникає дисонанс між науковим пошуком і негативними впливами на учасників цього пошуку, на досліджуваних зокрема. Але чи є обов'язковою

¹⁶⁴ М. М. Гнатівський. «М'яке право» // Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т./Редкол.:Л. В. Губерський (голова) та ін. — К.:Знання України, 2004 — Т.2 — 812с. ISBN 966-316-045-4

поступливість науковим інтересам, нехтування інтересами наукового пошуку заради дотримання моральних норм? Можливо цілком допустимою є ситуація гармонійного поєднання наукових інтересів і моральних норм суспільства? Можливо питання потребує просто вмілої організації, дотримання процедури, уважного ставлення до деталей, тощо?

Вважаємо, що ретельне переосмислення з врахуванням світового досвіду етичного регулювання досліджень в сфері, де об'єктом дослідження є людина сприятиме укладанню нормативів психологічного експериментування в освітньому просторі, відкриє нові можливості активного впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику.

Як ми вже зазначали в попередньому розділі, найхарактернішою особливістю психологічного експериментування в галузі психології навчання є те, що ця діяльність відбувається в умовах реального освітнього простору, будь-який експеримент має самостійну навчально-виховну цінність, вплив на учасників, на досліджуваного. Не будемо вдаватись в деталі і відмінності “природного”, “навчального”,... експериментів, - залишається в усіх видах експерименту одна найголовніша суттєва деталь – і зміст і форма експерименту здійснюють навчально-виховний вплив на досліджуваного. В психології навчання діє принцип домінування педагогічних задач над науковими у здійсненні експериментального дослідження. Педагогічний результат експерименту завжди має домінувати над науковим. Проведення експериментального психологічного дослідження в освітньому просторі, як і будь-якого іншого дослідження, передбачає відповідальність психолога за психологічні, соціальні, наукові наслідки цього дослідження. В

психології навчання особливий момент цієї відповідальності полягає в тому, що психолог несе відповідальність за наслідки впливу на особистість тих, хто бере безпосередню участь в дослідженні і має максимально виключати можливість негативного фізичного, психічного, соціального впливу на досліджуваних. Якщо експеримент шкодить навчанню та розвитку, психолог повинен запобігти, знешкодити негативні наслідки, в іншому разі цей експеримент має бути негайно припинений. Поряд з тим, успішна реалізація дослідницьких завдань вимагає вміння ігнорувати “шуми” навчально-виховного процесу, проблеми педагогічного та учнівського колективів.

Будь-які психологічні дослідження підпорядковуються етичним стандартам, котрі декларують повагу до всіх людських суб'єктів, до почуття гідності учасників та захист їх здоров'я і прав, Деякі учасники досліджень особливо вразливі та потребують особливого захисту. До їх числа входять люди, які не можуть дати згоду, чи відмовитися самостійно, а також ті, хто може піддаватися примусові чи неправомірному впливові. А оскільки специфіка експериментальних досліджень в проблемному полі психології навчання зумовлюється тим, що найчастіше учасниками експериментальних досліджень стають діти, в цьому випадку стосунки експериментатора й учасників експерименту потребують особливої уваги. Для дітей експериментатор, спираючись на психологічні уявлення про роль дорослого в розвитку дитини має бути й педагогом, вихователем, мова має йти не лише про експериментальну, але й про педагогічну взаємодію. Діти незахищені в площині етичних норм, етичне нормування соціальних стосунків у дітей лише формується. Отже, доводиться виконувати функції педагога, проявляючи довіру та вимогливість до учнів.

Розробляючи програму експериментального дослідження психологи повинні враховувати етичні та юридичні стандарти проведення подібних досліджень, відповідно до національного законодавства. Специфіка експериментальних досліджень в психології навчання також полягає в тому що про хід, результати, можливі впливи необхідно докладно інформувати педагогів та батьків, а не тільки отримувати від них згоду на участь в експерименті. Важливим є питання дотримання етичних правил в стосунках з вчителями, попередження конфліктів з вчителями шляхом ретельного опрацювання усіх етичних та правових моментів дослідження.

Отже специфіка експериментальної діяльності в проблемному полі психології навчання зумовлена кількома обставинами: домінування педагогічної мети над експериментальною; значне розширення кола учасників експерименту, крім експериментатора й досліджуваних повноправним учасниками дослідження є батьки та вчителя; експериментальне дослідження в психології навчання ніколи не може обмежитись лише науковою цінністю, не може залишитись в шухляді, воно своєю формою є вже безпосередньо включеним в навчально-виховний процес, отже змінюються форми та режими оприлюднення, повідомлення та впровадження інформації. Ускладнюються режими дотримання конфіденційності інформації.

3.3 Особливості змісту етичних регуляторів дослідження в контексті експериментального вивчення проблематики психології навчання.

Розглянемо більш докладно особливості регуляції експериментальної діяльності, особливості дії етичних норм в процесі організації та проведення експериментального дослідження в проблемному полі психології навчання враховуючи ці специфічні риси. Експериментальне дослідження в проблемному полі психології навчання розпочинається з розробки програми експериментального дослідження, в якій мають бути відображені основні складові дослідження. Програма має бути затверджена керівною відповідальною організацією, яку представляє дослідник. Також необхідно отримати згоду організації, де буде проводитись дослідження (договір про співпрацю, дозвіл...). Організація, яку представляє дослідник своїми адміністративними засобами регулює діяльність своїх співробітників, але вже на цьому етапі дослідження підкреслюється етична відповідальність психолога-дослідника. Так, наприклад, відповідно до положення¹⁶⁵ організації експериментальних досліджень в системі Національної академії педагогічних наук України експериментальна діяльність, має кілька етапів, за успішне здійснення яких несе відповідальність психолог-дослідник. Отже значною мірою етичними настановами в забезпеченні експериментального дослідження має укеруватись

¹⁶⁵ Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404).

психолог-дослідник на усіх етапах проведення дослідження від побудови експериментальної програми до здійснення дослідження, підрахунку, аналізу та інтерпретації результатів, оприлюднення й впровадження результатів.

Загальні настанови етичного ставлення психолога дослідника до учасників дослідження на всіх етапах його здійснення – від задуму, побудови програми дослідження, до впровадження отриманих результатів виражаються в більш конкретних етичних вимогах на кожному етапі експериментального дослідження. Загалом ці принципи в своїй сукупності мають забезпечувати дотримання вимог конфіденційності, поваги до учасників, збереження їх гідності.

На етапі планування за доцільність та етичну складову програми дослідження, за укладання програми дослідження, яка має відповідати етичним нормам, системі людських цінностей, саме психолог, автор програми несе повну відповідальність. Саме психолог своєю персональною відповідальністю має зважувати всі можливі ризики здійснення дослідження й впливу отриманих результатів на учасників, а також впливу на суспільну практику результатів впровадження. Психолог також повинен внести корективи, розробити додаткові рекомендації в разі необхідності, якщо експериментальне дослідження несе додаткові ризики і вимагає окремих рекомендацій до організації й проведення експериментального дослідження.

Окрім персональної відповідальності за дослідження керівник, розробник програми, психолог несе також додаткову відповідальність за дії своїх колег, педагогів, інших учасників які

певним чином залучені до проведення експериментального дослідження.

Важливо звернути увагу на питання усвідомлення психологом меж своєї компетентності, оскільки саме психолог несе відповідальність за побудову програми дослідження, добір інструментарію правильне виконання програми та інтерпретацію результатів. Відповідальність психолога останніми роками продовжується значно далі, ніж саме дослідження та підведення його підсумків. В положенні про експериментальну діяльність НАПН України повноправними етапами експериментального дослідження є етапи оприлюднення та впровадження. На всіх цих етапах відповідальність психолога має свою специфіку.

На організаційно-початковому етапі в обов'язки психолога входить максимально повне поінформовування учасників експерименту щодо особливостей усіх сторін дослідження, враховуючи що участь має бути виключно добровільною і інформація про експеримент не повинна приховуватись з метою вплинути на рішення брати або ні участь в експериментальному дослідженні. Дуже важливо уважно, доброзичливо й максимально повно відповідати на всі питання майбутніх учасників експерименту. Та обставина, що учні – учасники експерименту не здатні повною мірою зрозуміти певні сторони експерименту, його мету лише накладає додаткові обов'язки й відповідальність на психолога, який має забезпечити необхідний рівень конфіденційності й поваги до учасників, враховуючи їх недостатню обізнаність в окремих сторонах експерименту. Нещирість, приховування інформації, використання обману, бажання скористатись недосвідченістю учасників не надасть користі

експерименту й зруйнує довіру, нашкодить більш важливим моментам виховання, власне навчально-виховному процесу. Якщо необхідно приховувати певні сторони дослідження, це має відбуватись з максимальним поясненням причини приховування, в жодному разі не можна створювати ситуацію, коли учасники підозрюють експериментатора в брехні, маніпулюванні. Суттєвою рисою психологічного експериментального дослідження є добровільний характер участі в ньому. А для забезпечення участі, і саме добровільної, необхідно поінформувати про цілі експерименту усіх, хто бере в ньому участь. В експериментальному дослідженні проблем психології навчання коло осіб, що мають бути поінформовані про цілі, завдання особливості експерименту часто є досить широким. Адже психолог має покладатись, розраховувати на підтримку педагогів, батьків дитини, вихователів. Успішність експерименту може суттєво залежати від участі або спротиву батьків або вчителів, вихователів. Необхідно виключити можливості непорозумінь, свідомого та несвідомого перешкоджання, й для цього докласти максимум зусиль для повної поінформованості учасників. В психології навчання досить розповсюдженою є ситуація, коли досліджуваний не спроможний дати інформовану згоду через вікові обставини. Згода батьків, або відповідальних осіб (юридично уповноважених) потрібна також і тому, що саме вони беруть на себе відповідальність у випадку неповноліття, отже неповносправності дитини приймати рішення.

Яка інформація має бути надана учасникам експерименту про його особливості? Крім ознайомлення з метою та процедурою дослідження, необхідно повідомити про потенційні ризики та незручності у випадку, якщо вони можливі, обговорити питання конфіденційності й обмежень, відповісти на питання, які можуть

виникнути. Учасники мають бути попереджені про можливість оприлюднення інформації, отже необхідно повідомити в яких межах буде оприлюднена інформація, за яких обставин, тощо.

Дуже важливо дати зрозуміти майбутнім учасникам, що вони можуть відмовитись від участі в дослідженні і до його проведення і на будь-якому етапі. Учасники дослідження мають право знати про мету, особливості і межі конфіденційності дослідження. Інформація про дослідження для учасників має бути з одного боку максимально повною, з іншого не нашкодити ходу дослідження, не викривити результати. Інформація, яка надається до проведення дослідження може носити загальний характер, аби не нашкодити отриманню результатів, а після проведення дослідження необхідно надати максимально повну інформацію учасникам, в даному випадку обмеження можуть бути викликані лише інтересами конфіденційності. Учасники мають повне право бути поінформованими про результати дослідження, про окремі моменти – наприклад про інструментарій та його особливості.

Участь в експериментальному психологічному дослідженні дітей потребує обов'язкової поінформованої згоди батьків. Бувають випадки, коли психологи потрапляють у конфліктну ситуацію, через небажання ускладнювати організаційну сторону експериментального дослідження процедурою отримання згоди від батьків на проведення експериментального дослідження з участю їх дітей. Таке небажання виправдовується усталеною попередньою практикою, коли вважалось, що експериментальне психологічне дослідження в межах навчальних закладів, із згоди останніх і спрямоване на вивчення особливостей досягнень в навчанні, вмінь, навичок може здійснюватись із згоди педагогічної ради закладу, методичної ради, батьківського комітету, тощо й не потребує

додаткового погодження з батьками. Але досвід останніх років, загальноосвітні настанови на повагу до прав усіх учасників освітнього процесу, зростання правосвідомості громадян дають підстави для категоричної рекомендації психологам обов'язково отримувати інформовану згоду від батьків або уповноважених осіб на участь дітей в експериментальному психологічному дослідженні. Ми наводимо в додатках приклади інформованої згоди, оформленої із врахуванням інтересів усіх сторін, що беруть участь у дослідженні.¹⁶⁶

Участь в експерименті має бути добровільною але й також добровільною є відмова в подальшій участі, вихід з експерименту на будь-якому етапі. Більше того, експериментатор, як фаховий психолог має уважно слідкувати заходом експерименту, впливами експерименту на учасників, враховувати певну залежність дітей учасників, які сприймають експериментатора як педагога, поважають його авторитет, і якщо експериментатор бачить що участь в експерименті шкодить дитині, він має сам запропонувати припинити участь і знайти мотивовану причину для пояснення своєї пропозиції. В разі потреби варто розробити спеціальні матеріали-пам'ятки для вчителів, батьків, досліджуваних, де описуються основні моменти дослідження, вимоги, застереження.

Необхідно пояснювати учасникам можливі ризики їхньої участі в експерименті, межу їх відповідальності та їх прав. Не приховувати ризики, максимально про них інформувати, не допускати створення ситуації дискомфорту. Психолог має враховувати результат участі кожного досліджуваного в експерименті як відразу по його завершенню, так і довготривалий.

¹⁶⁶ Див. Додатки, С.

Експериментатор, зважуючи ризики, повинен приймати рішення про проведення експериментального дослідження виходячи з настанови про педагогічну користь експерименту, яка має завжди домінувати над науковою користю.

Експериментатору необхідно бути особливо відповідальним у виконанні усіх обіцянок, усіх домовленостей з учасниками експерименту. Якщо експериментатор обіцяє провести ознайомлювальну роботу після завершення експерименту, дати рекомендації тощо, ці обіцянки мають бути обов'язково виконані.

Повідомлення результатів психологічного експериментального дослідження також має відбуватись із дотриманням етичного професійного й правового режиму процедури. На етапі закінчення експерименту дослідник має зробити доповідь про результати з умовою дотримання конфіденційності, пояснити учасникам суть експерименту й передбачити можливість виникнення негативних ситуацій. Результати, зміст яких не допускає оприлюднення мають бути належним чином захищені. Якщо деякі результати можуть бути повідомлені учасникам лише через певний час, обробка результатів потребує часу, додаткових досліджень, - це має бути повідомлено учасникам, аби не виникла підозра, помилкові тлумачення, складні наслідки. Крім того, заключне повідомлення за підсумками експериментального дослідження має регламентуватись врахуванням можливостей отримувати, сприймати, аналізувати інформацію, наприклад вікових можливостей сприймати й аналізувати інформацію. При цьому надана інформація має обов'язково інтерпретуватись психологом, пояснюватись в розрізі завдань дослідження.

Так само свою специфіку дотримання етичних норм мають й етап оприлюднення результатів і етап впровадження. Етап подання

отриманої в результаті експериментального дослідження інформації особам які зацікавлені в її отриманні, розраховували на її результати, також підпорядковується ряду етичних і юридичних норм. Психолог зацікавлений виключити можливість неправильного розуміння інтерпретації результатів. оприлюднення матеріалів має бути суворо регламентованим – забороняється оприлюднювати докладні результати в виданнях не наукового характеру; порушувати конфіденційність. Оприлюднення результатів дослідження має відповідати вимогам конфіденційності, якщо анонімність участі оговорювалась в попередній інструкції. ПІБ учасників дослідження не повинні розголошуватись без їхньої згоди. В сфері досліджень проблем психології навчання дуже рідко піднімається питання права учасників дослідження на особисту таємницю, але етика проведення експериментального дослідження допускає право учасника самому вирішувати межі оприлюднення своїх переживань, міркувань, уподобань, переконань, життєвих обставин. Принцип конфіденційності має багато нюансів, контекстів, дуже багато залежить від професійності психолога. Необхідно отримати згоду на оприлюднення інформації. Необхідно враховувати випадки, коли приховування інформації шкодить не лише завданням наукового поступу, але й має негативний соціальний ефект; захист інтересів суспільства або прав громадян. Конфіденційність включає право учасників на контроль та розповсюдженням інформації не лише відразу після проведення, але й на контроль за збереженням інформації, уважного розгляду потребує питання питання кола осіб, що мають доступ до інформації.

В будь-якому експериментальному дослідженні інформація про результати є конфіденційною, але в психолого-педагогічному

дослідженні повноправними учасниками експерименту є ще й педагоги й батьки, і це домінування педагогічної мети над експериментальною науковою змінює режим конфіденційності. В цьому дослідженні від початку закладається важлива умова, що інші люди, крім безпосередніх учасників отримують доступ до результатів дослідження. Тому мають бути ретельно опрацьовані режими батьківського та педагогічного доступу до інформації, їх форма, терміни, обсяг. Тому, подібно як була отримана взаємна інформована згода так само має бути й отримана на завершальному етапі згода про оприлюднення результатів, можливе використання в навчально-виховному процесі, короткотривалі та довготривалі результати.

Психолог також зацікавлений у впровадженні результатів дослідження в навчальний процес. Але етичні принципи мають регулювати й цей процес. Окремо зауважимо що процес впровадження потребує ще й додаткового правового забезпечення.

Особливої уваги заслуговує питання ставлення експериментатора до учасників експерименту. Необхідною етичною основою успішного експериментального дослідження є повага до достоїнства учасників експерименту, підтримка їх благополуччя; встановлення стосунків, побудованих на довірі. Дії експериментатора мають бути спрямовані на зростання та розвиток досліджуваного; реалізувати повагу до цінностей досліджуваного; уникати дій, що можуть нашкодити досліджуваному; не використовувати аспекту впливу на досліджуваного, його певної залежності від експериментатора; враховувати інтелектуальний рівень досліджуваного, якщо, наприклад, використовується комп'ютер. Експериментатор має аналізувати необхідність, або

навпаки небажаність, присутності вчителя або батьків, або колег, тобто третьої особи під час проведення експериментального дослідження.

Відповідальність за збереження та конфіденційність всієї документації експериментального дослідження, записів, протоколів дослідження, фото та відео матеріалів несе психолог-експериментатор.

В експериментальних дослідженнях в проблемному полі психології навчання особливої ваги набирає конструктивна взаємодія з педагогами як в проведенні експерименту, так і дотриманні професійної таємниці, яка створюється в результаті дослідження.

Ми вже зазначали, що Етичні принципи розповсюджуються на усіх учасників експериментального дослідження, до яких належить і автор методичного інструментарію, який застосовується в дослідженні. Дотримання авторських прав у використанні методичного інструментарію в експериментальному психологічному дослідженні. Якщо в дослідженні психолог використовує авторські методичні інструменти, в керівництві до них має бути вказаним коло осіб що можуть користуватись; не допускати до розповсюдження методики, розроблені для використання з дослідницькою метою;

Отже Суттєвою запорукою дотримання етичних норм виступає професійна спільнота, яка своїм ставленням, байдужістю до порушень, або навпаки суворим контролем може заохочувати до порушень або сприяти дотриманню професійної етики та норм. В деяких країнах існують допуски до використання психологічного інструментарію Професійна спільнота має відчувати відповідальність за діяльність її членів, слідкувати й солідаризуватись або карати.

3.4 Правові аспекти дотримання етичних принципів проведення експериментального психологічного дослідження.

Протягом становлення світової психологічної науки склалась система не тільки етичних регуляторів діяльності психолога-дослідника і практичного психолога, але й система правового регулювання. І, хоча психологія має достатньо опрацьовану систему етичного регулювання наукової та практичної діяльності, вітчизняна психологічна спільнота з інтенсифікацією різних форм практичної й теоретичної діяльності в галузі психологічної науки все більшою мірою потребує правового регулювання поряд з регулюванням з боку етичних норм.

Правове регулювання реалізується відповідно до законів, урядових постанов, судових рішень. Спробуємо проаналізувати загальну картину правового регулювання діяльності в сфері психології з огляду на представленість в цих нормативних документах регулювального моменту по відношенню до діяльності експериментування в освітньому просторі. Варто зазначити, що експериментальні дослідження, не є прерогативою виключно науково-дослідної діяльності. Це цілком допустимий інструмент практичних галузей психології. Отже в правовому регулюванні зацікавлені усі галузі психології.

Розглянемо, якими міжнародними правовими документами може послуговуватись психологія в правовому регулюванні наукових експериментальних досліджень? Принципи визначення взаємних обмежень між вченим і суспільством у сфері психологічних досліджень, принципи балансування між «науковою цікавістю» і «загальнолюдськими цінностями» визначаються у низці міжнародно-правових актів, деякі з яких належать до норм так званого «гнучкого права», проте є визначальними для наукової

спільноти. Психологічна наука входить до числа наук, для яких об'єктом дослідження є людина, і також Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) психологія віднесена до наук, споріднених з медициною, зокрема в Уставі¹⁶⁷ Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначається що до задач цієї організації відноситься надання усім народам можливості користуватися усіма досягненнями медицини, психології та споріднених їм наук, як необхідної умови досягнення вищого рівня здоров'я. Отже на загальному рівні психологічна наука, може послуговуватись міжнародно-правовими актами у сфері біомедичних досліджень, об'єктом пізнання яких є психіка людини. З поміж них Конвенція про захист прав і гідності людини щодо застосування біології та медицини (Конвенція про біомедицину)¹⁶⁸ та Гельсінська декларація Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження»¹⁶⁹. Також, окрім міжнародних правових документів, що стосуються досліджень з участю людини, в контексті здійснюваного нами аналізу експериментування в предметному полі психології навчання, що має своїм основним напрямком впровадження результатів наукових досліджень в сферу освіти, психологічна наука регулюється законодавчими нормами

¹⁶⁷ Устав (Конституція) Всемирной организации здравоохранения. Всемирная организация здравоохранения, Основные документы, сорок первое издание, Женева 1998. http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_599/print

¹⁶⁸ Конвенція про захист прав і гідності людини щодо застосування біології та медицини (Конвенція про біомедицину) // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_334

¹⁶⁹ Гельсінська декларація Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження» // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/990_005

викладеними в Законах Про освіту¹⁷⁰, в положеннях Національної доктрини розвитку освіти,¹⁷¹ Конвенції про права дитини.¹⁷² Своїми внутрішньонауковими способами психологічна наука також робить спроби, спираючись на загальнолюдські цінності, упорядкувати процес легітимізації наукового результату. До нормативних документів в сфері регуляції етичних норм слід, зокрема, віднести ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА прийнятий на I Установчому з'їзді Товариства психологів України 20 грудня 1990 року в м. Києві¹⁷³. Значну частину питань в Кодексі присвячено проблемі етичності отримання наукового результату і етиці використання наукових результатів в психологічній практиці. Кодекс вивчається в процесі підготовки майбутніх психологів, його визнають і психологи науковці і психологи-практики. Крім зазначених документів, у межах діяльності НАПН України питання легітимності науково-дослідної роботи регулюються на основі “Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404)”, де зокрема в п.1.9. зазначається, що “Експериментальна діяльність є неприпустимою, якщо в її результаті може бути завдано психічної або фізичної шкоди учасникам експерименту, порушено етичні норми, спричинено матеріальних збитків об’єктам

¹⁷⁰ Закон ПРО ОСВІТУ. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380)

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

¹⁷¹ У К А З ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ Про Національну доктрину розвитку освіти ЗАТВЕРДЖЕНО Указом Президента України Л.КУЧМА м. Київ, 17 квітня 2002 року N347/2002 <http://mon.gov.ua/.pdf>

¹⁷² КОНВЕНЦІЯ про права дитини (20 листопада 1989 року) (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року {Конвенцію ратифіковано Постановою ВР № 789-ХІІ від 27.02.91 } http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021

¹⁷³ ЕТИЧНИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА Режим електронного доступу: http://upsihologa.com.ua/etychnyi_kodeks_psyhologa.html Етичний кодекс психолога

експериментування”.¹⁷⁴ Окремі питання регуляції експериментальних досліджень в системі освіти регулюються на основі “Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад”¹⁷⁵ а також висвічуються в Листі Міністерства освіти від 11.11.2014 “Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи”¹⁷⁶

Отже маємо значну питому вагу документів “гнучкого права”. Ще раз слід підкреслити, що психологічна наука усвідомлює проблему етичних норм проведення психологічного дослідження й докладає в межах професійного регулювання зусилля для забезпечення дотримання означених норм. Але наразі все активніше постає проблема правового забезпечення на рівні законодавства процесу легітимізації наукових результатів і їх використання в освітньому процесі науковій, практичній психології. Вважаємо доцільним ще раз розглянути означену проблему на рівні розробки законодавчих актів в межах вітчизняного законодавства і в контексті адаптації вітчизняного законодавства із законодавством ЄС.

Першим міжнародно-правовим документом, що трансформував етичні принципи у норми міжнародного права задля забезпечення гідності, недоторканності, прав і свобод людської особистості з метою її захисту від зловживань науковими дослідженнями є

¹⁷⁴ Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404).

¹⁷⁵ **НАКАЗ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ** N 114 від 20.02.2002 Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад { Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки N 1054 (z1217-09) від 23.11.2009 }

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>

¹⁷⁶ Лист Міністерства № 1/9 - 586 від 11.11.2014 "Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи"
<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3099->

Конвенція про біомедицину.¹⁷⁷ Основним принципом, що визначає дух Конвенції про біомедицину, - це принцип домінування інтересів окремої людини над інтересами науки і суспільства в цілому. Згадана Конвенція беззаперечно встановлює пріоритет прав *людини як об'єкта* дослідження над правами *людини як суб'єкта* дослідження.

Підписання цієї угоди вимагає від держави, що долучилася до Конвенції, зобов'язання привести національне законодавство у відповідність до її принципів. Конвенція супроводжується додатковими протоколами, присвяченими окремим галузям біології та медицини, що мають таку ж юридичну силу. Такими є Додатковий протокол про заборону клонування людини, Додатковий протокол про трансплантацію органів та тканин людини. Планується завершення роботи над протоколом з біомедичних досліджень і над Протоколом, що стосується генетики людини. Ведеться робота з підготовки Протоколу про захист ембріонів та зародків людини. І, нарешті, ведеться робота з підготовки Протоколу про захист психічного здоров'я людини. Нам видається актуальним є розглянути підготовку Протоколу про психологічні експериментальні дослідження.

Щодо Гельсінської Декларації, то Всесвітня медична асоціація (ВМА) розробила цей документи для закріплення етичних принципів досліджень за участю людини як об'єкта дослідження, включаючи дослідження на людських матеріалах (*human beings*

¹⁷⁷ Конвенція про захист прав і гідності людини щодо застосування біології та медицини (Конвенція про біомедицину) // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_334

materials) та даних, які можна ідентифікувати. Не зважаючи на те, що Декларація адресована у першу чергу до вчених-лікарів, ВМА заохочує й інших учасників досліджень, що відбуваються за участю людини як об'єкта дослідження, а отже й учасників психологічних досліджень, дотримуватися закріплених у документі принципів. Основною метою дослідження за участю людини як об'єкта дослідження є з'ясування етимології, патогенезу, ятрогенії відповідних відхилень, вдосконалення превентивних, діагностичних, коригувальних, та терапевтичних заходів. Будь-які дослідження, від яких очікується беззаперечне спростування чи підтвердження найсміливіших наукових гіпотез, мають безупинно оцінюватися за результатами дослідження їх безпечності для кожної конкретної людини – учасника біомедичного, психологічного експерименту.

Важливо зупинитись на окремому аспекті Гельсинської Декларації, який стосується етапу оприлюднення наукових результатів, особливо в контексті знайомої для науковців і освітян проблеми публікацій, яка в зарубіжній науці отримала іронічну назву “*publish or perish*” - публікуйся, або щезни. Відповідно до положень Гельсинської Декларації,¹⁷⁸ неетичність процесу отримання наукового результату покладає відповідальність на широке коло осіб, які, на перший погляд, недотичні до процесу безпосередньо. В цьому контексті доречною є постановка питання редакційної політики наукових психологічних видань, редакційної відповідальності та коректності, академічної доброчесності. Так,

¹⁷⁸ Гельсінська декларація Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження» // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/990_005

відповідно до п. 30¹⁷⁹ Гельсінської Декларації, автори, редактори та видавці несуть етичні зобов'язання відносно публікації результатів дослідження. Автори зобов'язані оприлюднити результати своїх досліджень за участю людини, і несуть відповідальність за повноту і достовірність своїх повідомлень. Вони повинні дотримуватися прийнятих на національному рівні норм щодо повноти змісту та порядку такого звітування. Всі отримані наукові результати таких психологічних, біомедичних досліджень (і з позитивним і з від'ємним науковим результатом) повинні бути опубліковані або оприлюднені у будь-який інший спосіб. У публікації необхідно вказувати джерела фінансування, інституційну належність та конфлікти інтересів (за наявності). Повідомлення за результатами дослідження, оформлені не у відповідності до принципів цієї Гельсінської Декларації, повинні не прийматися до публікації загальноновизнаними науковими виданнями.

З позиції етичності, в програмі отримання наукового результату, відповідно до п. 31 Гельсінської Декларації, слід враховувати, що психолог може поєднувати психологічні дослідження з наданням психологічної допомоги лише до тих пір, поки дослідження виправдане своїм потенційним профілактичним, діагностичним або коригувальним значенням, та за умови, що психолог має підстави вважати, що участь у дослідженні не спричинить несприятливого ефекту на здоров'я людей, що виступають як об'єкти дослідження.

¹⁷⁹ Гельсінська декларація Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження» // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/990_005

Окремою проблемою, властивою не лише для України¹⁸⁰, при тлумаченні положень Конвенції про захист прав і гідності людини щодо застосування дослідження на людині, і зокрема психологічних досліджень, є проблема пошуку відповідного понятійного апарату¹⁸¹. У сфері правового регулювання досліджень на людині відповідність юридичного понятійного апарату науковій термінології, що визначає форми, зміст та мету відповідного експерименту, є запорукою ефективності такого регулювання. Для психологічної науки ретельне опрацювання понятійного апарату є найпершою умовою долучення до використання названої Конвенції в питаннях правового регулювання психологічних досліджень.

Як, для прикладу, це стосується використання терміну „інвазивний”, „неінвазивний” (Інвазивний від латинського *invasio* — впровадження, вторгнення, проникнення усередину), які застосовуються в тексті Конвенції. Слід зазначити, що в психології необхідно вирізняти два види застосування діагностичного інструментарію – з науковою метою і для оптимізації практичної психологічної допомоги. Науковий психологічний експеримент може мати характер неінвазивний і не мати на меті прихований вплив на психічний стан людини. Чимало проблемних питань виникає, коли психологічний експеримент об’єктивно має характер неінвазивний, проте на рівні ментальному має місце порушення антропологічної цілісності людини: вплив на свідомість чи

¹⁸⁰ Wnukiewicz-Kozłowska Eksperyment medyczny na organizmie ludzkim / Wnukiewicz-Kozłowska. – Dom wydawniczy ABC, 2004.

¹⁸¹ Конвенції про захист прав і гідності людини щодо застосування біології та медицини // Збірка договорів Ради Європи. – К.: Парламентське видавництво, 2000.

підсвідомість пацієнта (наприклад, застосування гіпнозу чи нейролінгвістичного програмування особи).

В українському законодавстві проведення медико-біологічних експериментів на людях регулюється ст.ст. 43, 45 Основ законодавства України про охорону здоров'я¹⁸². Застосування медико-біологічних експериментів на людях допускається із суспільно-корисною метою за умов їх наукової обґрунтованості, переваги можливого успіху над ризиком спричинення тяжких наслідків для здоров'я або життя, гласності застосування експерименту, повної інформованості і добровільної згоди особи, яка підлягає експерименту, а також за умови збереження у встановлених законом випадках таємниці дослідження. Функцію контролю за дотримання етичних норм при проведенні біомедичних досліджень в Україні з 2001 р. покладено на Комісії з питань етики¹⁸³. В психологічній науці функцію контролю мають виконувати відповідні організації, працівниками яких проводяться дослідження. Досвід роботи Комісії з питань етики при МОЗ України дає підстави вважати доцільним створення відповідного органу, який би відслідковував, контролював дотримання етичних норм при проведенні психологічних досліджень в Україні.

Окремого розгляду потребує такий аспект правового забезпечення експериментальної діяльності, як авторське право на

¹⁸² Закон України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" // Відомості ВРУ. – 1993. – № 4.- С.19.

¹⁸³Наказ МОЗ України № 690 від 23вересня 2009 р. „Про затвердження Порядку проведення клінічних випробувань лікарських засобів та експертизи матеріалів клінічних випробувань та Типового положення про Комісію з питань етики” [Електронний ресурс]. – Електрон. текстові дані. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1010-09>

методичний інструментарій, методичні розробки та формувальні засоби, які можуть бути отримані в результаті проведення дослідження, побудови та реалізації програми експериментального дослідження. В Україні експериментальні психологічні методики підпадають під дію Закону України „Про авторське право і суміжні права”¹⁸⁴. На перший погляд, методики експериментальних досліджень мають ознаки літературного твору. Проте, експериментальні психологічні методики (анкети, опитувальники, тестові методики, тощо), як і комп’ютерні програми, є літературним твором лише за семантичними ознаками. Зазначена проблема вимагає широкої наукової дискусії. Дозволимо собі висловити лише деякі міркування з цього питання. Якщо спробувати потрактувати експериментальні психологічні методики з позиції патентного права, то це надало б нам додаткові переваги у гарантуванні їх гуманності і моральності, як обов’язкових вимог патентоздатності винаходу (ст. 6 Закону України „Про охорону прав на винаходи та корисні моделі”¹⁸⁵). Як відомо, авторське право не надає такої можливості, питання моральності чи гуманності об’єктів авторського права не має жодного юридичного значення для його виникнення. Крім того слід зазначити, що ефективність застосування експериментальних психологічних методик безпосередньо залежить від виконавця, і тут ми можемо визнати виникнення суміжних прав (прав виконавців) (ст.ст. 35-36 Закону України „Про авторське право і суміжні права”). Слід зазначити, що авторське право і суміжне право можуть належати різним особам.

¹⁸⁴ Закон України „Про авторське право і суміжні права” // Електронний ресурс: www.rada.gov.ua

¹⁸⁵ Закон України „Про охорону прав на винаходи і корисні моделі” // Електронний ресурс: www.rada.gov.ua

Наприклад, автор психологічної методики є первинним суб'єктом авторського права, а практичний психолог чи психолог дослідник, які застосовують методику у своїй практиці можуть набувати суміжних прав - прав виконавців. Варто враховувати і те, що психологічні методики є дуже тонким інструментом, що іноді вимагає адаптації і за певних обставин експериментатор може також бути потрактованим як співавтор.

Наразі, на нашу думку, існує більше аргументів на користь авторської правової природи експериментальних психологічних методик і тим гостріше постає необхідність регламентації їх використання через спеціальне законодавство.

Найбільш опрацьованим у правовому відношенні сегментом психологічної науки та практики є система психологічної служби в сфері освіти, яка регламентується рядом правових документів: перш за все законом "Про освіту" (травень 1991 року) та законом „Про загальну середню освіту України” (травень 1999 року). Від вересня 2017 року вступив в дію новий закон України „Про освіту”.¹⁸⁶ В усіх трьох документах встановлюються загальні основні принципи освіти, які в своїй успішній реалізації передбачають активну участь психологів. Серед провідних принципів освіти називається принцип гуманізму, який вже відзначався нами, як характерна риса української інтелектуальної, зокрема експериментальної традиції. В основних нормативних документах про освіту відповідно принципу гуманізму, вищою цінністю суспільства проголошено створення сприятливих умов для всебічного розкриття здібностей особистості та її розвитку. Потреба

¹⁸⁶ Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380)
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

в психологічному забезпеченні реалізація цих принципів, зумовила створення психологічної служби системи освіти, яка розпочала свою діяльність ще в 1990 р. і її запровадження внесло якісні значні зміни в появі норм правового регулювання діяльності пов'язаної із психологічним забезпеченням практичної діяльності. В зв'язку із запровадженням Психологічної служби системи освіти, було розроблено Положення яке здійснювало правове регулювання психологічного забезпечення різних аспектів (консультації, дослідження, профорієнтаційна діяльність, психологічний супровід...) освітньої діяльності. Нині безпосередня робота психологів психологічної служби регулюється „Положенням про психологічну службу системи освіти України”.¹⁸⁷ Остання, 1999 року редакція цього положення досить докладно розкриває задачі та форми роботи психологів в системі освіти, зокрема в Розділі II "Основі задачі" визначаються основні види діяльності психолога психологічної служби: профілактика, корекція, реабілітація, прогностика; визначаються рівні функціонування психологічної служби – науковий прикладний, практичний, підкреслюється важливість консультативно-методичної допомоги учасникам навчально-виховного процесу з боку психолога. Як бачимо, в усіх сегментах роботи психологічної служби має місце експериментальна складова роботи психолога і практичний психолог може послуговуватись цими нормами в забезпеченні своєї діяльності. Відтак і наукові експериментальні дослідження в проблемному полі психології навчання можуть регулюватись нормами які відображені в положеннях про психологічну службу.

¹⁸⁷ Наказ Міністерство освіти України «Про застосування Положення про психологічну службу системи освіти України» <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>

Однією з основних етичних вимог міжнародного та національного законодавства щодо проведення експерименту на людині є інформована згода. В попередньому розділі ми докладно розглянули етичні аспекти інформування учасників експерименту про зміст та процедуру експерименту. Українське законодавство не визначає вимог щодо форми інформованої згоди. Інформована згода є процесом, а не лише документом чи разовою дією, її наявність захищає обидві сторони: особу, щодо якої матиме місце експеримент, і особу, яка здійснює дослідження.¹⁸⁸ Існують окремі інструкції в межах практичних сфер діяльності, наприклад медицини, з прикладом форм інформованої згоди¹⁸⁹. Одним із прикладів регуляції форм інформованої згоди можна навести “Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України”, в якому питання інформованої згоди регулюється п. 2.4.: “ До заявки (Додаток 1) додаються:

- угоди (договори) про співробітництво з експериментальними майданчиками, які передбачають експериментальні дослідження (або письмові погодження експериментальних майданчиків на проведення експериментальних досліджень; письмові підтвердження згоди на проведення експерименту його учасників);

¹⁸⁸ Белорусов Д.Ю. Этические принципы проведения клинических исследований / Д.Ю. Белорусов, Т.К. Ефимцева, В.И. Мальцев // Український медичний часопис. – 2001. – № 5 (25). – С. 66-80.

¹⁸⁹ МОЗ Інформована добровільна згода пацієнта на проведення діагностики, лікування та на проведення операції та знеболення (Форма № 003-б/о)
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0697-12>

за необхідності додається підтвердження згоди на проведення експерименту відповідних органів управління освітою”¹⁹⁰.

В нашій роботі (див. Додатки)¹⁹¹ ми пропонуємо читачеві кілька варіантів інформованої згоди, тож розглянемо більш докладно її форму та зміст. Аналізуючи досвід правових держав у сфері правового регулювання досліджень на людині можна дійти висновку, що до основних елементів інформованої згоди належать: повне розкриття інформації щодо суті та наслідків експерименту, адекватне розуміння інформації потенційним піддослідним та добровільний вибір щодо участі в експерименті. Ініціатор експериментального дослідження зобов'язаний подати вичерпну інформацію для учасників, і будь-який сумнівний для об'єкта дослідження момент може бути підставою для відмови від участі в експерименті. Наприклад, психологічні експерименти присвячені таким темам, як зловживання алкоголем, незаконне вживання наркотичних препаратів, вивчення психологічних аспектів захворювань, що підлягають суворій звітності (ВІЧ-інфекція, венеричні захворювання), також можуть складати ризик для піддослідної особи і вплинути на її згоду щодо участі в експерименті. При вирішенні питання щодо обсягу інформації, яка повинна надаватися учаснику експерименту, відповідним комісіям з етики слід виходити з інтересів піддослідного: повною

¹⁹⁰ Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404).

¹⁹¹ Додатки С.

вважатиметься та інформація, яка може вплинути на прийняття особою рішення щодо участі в психологічному експерименті. Стосовно питання про адекватність розуміння інформації, то слід зазначити, що це залежить від рівня освіти і фаху людини, яка бере участь у експерименті, а також від знання мови, якою викладена інформація. Наприклад, якщо в експерименті беруть участь психологи, або студенти психологічних відділень, що є досить розповсюдженим явищем для психологічних досліджень, зазвичай вони не потребують спрощеного викладу інформації, якщо ж це особа, яка не має психологічної освіти, то, по можливості, психологічні терміни слід замінити загальнозживаними синонімами.

Найскладнішим елементом інформованої згоди є її добровільність. Ніхто не може гарантувати, що рішення особи щодо участі в експерименті є справді добровільним. Наприклад, коли участь у психологічному експерименті пропонується студентам викладачем, який веде курс. Для регулювання даної проблеми існують окремі нормативні документи, наприклад, психологічні дослідження в системі освіти регулюються рядом окремих тематично окреслених документів, які ми наводили вище¹⁹². Як свідчить практика, інформовану згоду щодо участі в психологічному експерименті доцільно укладати у письмовій формі. В окремих випадках, коли тематика психологічного експерименту порушує конфіденційність особи, яка бере в ньому участь, чи належить до

¹⁹² Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404); Наказ Міністерство освіти України «Про застосування Положення про психологічну службу системи освіти України» <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99> ; 192 *Лист Міністерства № 1/9 - 586 від 11.11.2014 "Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи"* <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3099->

інтимної сфери її життя (наприклад, у разі певних сексуальних відхилень чи незаконного вживання наркотиків), а також, коли такий документ – єдина зв'язна ланка між експериментатором і піддослідним, певний повноважний орган може звільнити від укладання письмової згоди.

Єдиним винятком, який дозволяє не отримувати інформовану згоду щодо участі в психологічному експерименті ні в письмовій, ні в усній формі, є необхідність приховати інформацію від учасника з метою отримання достовірних результатів. Маємо визнати, що такі особливості експериментального дослідження в галузі психології є досить поширеними, але можуть мати місце, коли вони відповідають таким умовам: 1) психологічне дослідження не містить жодного фактору ризику для піддослідного; 2) відмова в участі чи зміна процедури здійснення такого експерименту не матиме негативних наслідків для піддослідного; 3) провести дослідження в інший спосіб неможливо через недостовірність отриманих у такому випадку результатів; 4) за першої можливості особа буде поінформована щодо її участі в експерименті. Етика проведення психологічного експерименту передбачає ще одне суттєве виключення з юридично закріпленого обов'язку отримання інформованої згоди, яке полягає у свідомому введенні піддослідного в оману або ж у неповному, свідомо неправдивому розкритті інформації щодо змісту експерименту задля отримання достовірного результату. Інформована згода є по суті домовленістю сторін – експериментатора й учасників – про участь в експерименті й усі сторони цієї домовленості мають бути виконані. Отож, інформована згода створює юридичні підстави і захищає інтереси усіх сторін, що беруть участь в експерименті. В роботі (див. Додатки) ми наводимо

зразки оформлення інформованої згоди для різних випадків здійснення експериментальної діяльності.

Таким чином, експериментальні психологічні дослідження можуть послуговуватись досить численним рядом правових документів у здійсненні експериментування. Поряд з тим, слід зазначити, що Процес правового забезпечення легітимності наукового результату в психологічній науці і практиці в сучасному суспільстві ще не є тематизованим, не спрямований на перспективу, обмежений темами, що виникають в традиційній дисциплінарній матриці. Соціальний запит значно випереджує рівень розробки правових документів, тематичне коло правового забезпечення. Свою роль грають соціокультурна криза, фрагментація наукових дискурсів. Проблема наукового осмислення легітимності наукового результату в галузі психологічної науки надзвичайно актуальна для психологічної науки, психологічної практики і психологічної освіти, оскільки традиційно психологія покладається лише на апеляцію до етичного кодексу і потребує правового забезпечення.

3.5 Витримки з міжнародного та національного законодавства щодо правового регулювання експериментальної діяльності за участю людини

Підбірку нормативно-правових актів зроблено відповідно до предмету дослідження представленої роботи.

У процесі роботи над теоретичними та практичними рекомендаціями, викладеними у основній частині дослідження, було проаналізовано відповідне міжнародне та національне законодавство, яким регулюються проведення наукових та практичних експериментів у сфері медицини, біології, психіатрії та психології.

Подана авторська добірка сформована на засадах юридичного принципу застосування "аналогії права": за відсутності передбачених в законодавстві правових конструкцій щодо правового регулювання відповідної сфери, правниками застосовуються найбільш наближені за сферою правового регулювання вже існуючі правові конструкції. Оскільки правове регулювання експерименту у вітчизняній психологічній науці є на стадії формування, принцип "аналогії права" видається найбільш ефективним до подолання відповідних правових лакун.

Міжнародне законодавство:

КОНВЕНЦІЯ

про захист прав людини і основоположних свобод

{Конвенцію ратифіковано Законом № 475/97-ВР від 17.07.97}

Офіційний переклад

Уряди держав – членів Ради Європи, які підписали цю Конвенцію, беручи до уваги Загальну декларацію прав людини, проголошену Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 10 грудня 1948 року,

беручи до уваги те, що ця Декларація має на меті забезпечити загальне та ефективне визнання і додержання проголошених у ній прав,

беручи до уваги те, що метою Ради Європи є досягнення тіснішого єднання між її членами і що одним із засобів досягнення цієї мети є забезпечення і розвиток прав людини та основоположних свобод, знову підтверджуючи свою глибоку віру в ті основоположні свободи, які становлять підвалини справедливості та миру в усьому світі і які найкращим чином забезпечуються, з одного боку, завдяки дієвій політичній демократії, а з іншого боку, завдяки спільному розумінню і додержанню прав людини, від яких вони залежать, сповнені рішучості, як уряди європейських держав, що є одностайними і мають спільну спадщину політичних традицій, ідеалів, свободи і верховенства права, зробити перші кроки для забезпечення колективного гарантування певних прав, проголошених у Загальній декларації, домовилися про таке:

Стаття 1. Зобов'язання поважати права людини

Високі Договірні Сторони гарантують кожному, хто перебуває під їхньою юрисдикцією, права і свободи, визначені в розділі I цієї Конвенції.

Розділ I Права і свободи

Стаття 2 Право на життя

1. Право кожного на життя охороняється законом. Нікого не може бути умисно позбавлено життя інакше ніж на виконання смертного вироку суду, винесеного після визнання його винним у вчиненні злочину, за який закон передбачає таке покарання.

2. Позбавлення життя не розглядається як таке, що вчинене на порушення цієї статті, якщо воно є наслідком виключно необхідного застосування сили:

- а) для захисту будь-якої особи від незаконного насильства;
- б) для здійснення законного арешту або для запобігання втечі особи, яку законно тримають під вартою;
- с) при вчиненні правомірних дій для придушення заворушення або повстання.

Стаття 3. Заборона катування

Нікого не може бути піддано катуванню або нелюдському чи такому, що принижує гідність, поводженню або покаранню.

Стаття 5. Право на свободу та особисту недоторканність

1. Кожен має право на свободу та особисту недоторканність. Нікого не може бути позбавлено свободи, крім таких випадків і відповідно до процедури, встановленої законом...

Стаття 8. Право на повагу до приватного і сімейного життя

1. Кожен має право на повагу до свого приватного і сімейного життя, до свого житла і кореспонденції.

2. Органи державної влади не можуть втручатись у здійснення цього права, за винятком випадків, коли втручання здійснюється згідно із

законом і є необхідним у демократичному суспільстві в інтересах національної та громадської безпеки чи економічного добробуту країни, для запобігання заворушенням чи злочинам, для захисту здоров'я чи моралі або для захисту прав і свобод інших осіб.

Стаття 9. Свобода думки, совісті і релігії

1. Кожен має право на свободу думки, совісті та релігії; це право включає свободу змінювати свою релігію або переконання, а також свободу сповідувати свою релігію або переконання під час богослужіння, навчання, виконання та дотримання релігійної практики і ритуальних обрядів як одноособово, так і спільно з іншими, як прилюдно, так і приватно.

2. Свобода сповідувати свою релігію або переконання підлягає лише таким обмеженням, що встановлені законом і є необхідними в демократичному суспільстві в інтересах громадської безпеки, для охорони публічного порядку, здоров'я чи моралі або для захисту прав і свобод інших осіб.

Стаття 10. Свобода вираження поглядів

1. Кожен має право на свободу вираження поглядів. Це право включає свободу дотримуватися своїх поглядів, одержувати і передавати інформацію та ідеї без втручання органів державної влади і незалежно від кордонів. Ця стаття не перешкоджає державам вимагати ліцензування діяльності радіомовних, телевізійних або кінематографічних підприємств.

2. Здійснення цих свобод, оскільки воно пов'язане з обов'язками і відповідальністю, може підлягати таким формальностям, умовам, обмеженням або санкціям, що встановлені законом і є необхідними в демократичному суспільстві в інтересах національної безпеки,

територіальної цілісності або громадської безпеки, для запобігання заворушенням чи злочинам, для охорони здоров'я чи моралі, для захисту репутації чи прав інших осіб, для запобігання розголошенню конфіденційної інформації або для підтримання авторитету і безсторонності суду.

Стаття 17. Заборона зловживання правами

Жодне з положень цієї Конвенції не може тлумачитись як таке, що надає будь-якій державі, групі чи особі право займатися будь-якою діяльністю або вчиняти будь-яку дію, спрямовану на скасування будь-яких прав і свобод, визнаних цією Конвенцією, або на їх обмеження в більшому обсязі, ніж це передбачено в Конвенції.

Стаття 18. Межі застосування обмежень прав

Обмеження, дозволені згідно з цією Конвенцією щодо зазначених прав і свобод, не застосовуються для інших цілей ніж ті, для яких вони встановлені.

КОНВЕНЦІЯ

про права дитини

(20 листопада 1989 року)

Преамбула

Держави-учасниці цієї Конвенції,
вважаючи, що згідно з принципами, проголошеними в Статуті Організації Об'єднаних Націй, визнання властивої гідності, рівних і невід'ємних прав усіх членів суспільства є основою забезпечення свободи, справедливості і миру на землі,
беручи до уваги, що народи Об'єднаних Націй підтвердили в Статуті свою віру в основні права людини, в гідність і цінність людської

особи та сповнені рішучості сприяти соціальному прогресові і поліпшенню умов життя при більшій свободі, визнаючи, що Організація Об'єднаних Націй у Загальній декларації прав людини та в Міжнародних пактах про права людини проголосила і погодилась з тим, що кожна людина має володіти всіма зазначеними у них правами і свободами без якої б то не було різниці за такими ознаками, як раса, колір шкіри, стать, релігія, політичні або інші переконання, національне або соціальне походження, майновий стан, народження або інші обставини, нагадуючи, що Організація Об'єднаних Націй в Загальній декларації прав людини проголосила, що діти мають право на особливе піклування і допомогу, впевнені в тому, що сім'ї як основному осередку суспільства і природному середовищу для зростання і благополуччя всіх її членів і особливо дітей мають бути надані необхідні захист і сприяння, з тим щоб вона могла повністю покласти на себе зобов'язання в рамках суспільства, визнаючи, що дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння, вважаючи, що дитина має бути повністю підготовлена до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі ідеалів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй, і особливо в дусі миру, гідності, терпимості, свободи, рівності і солідарності, беручи до уваги, що необхідність у такому особливому захисті дитини була передбачена в Женевській декларації прав дитини 1924 року і Декларації прав дитини, прийнятій Генеральною Асамблеєю 20 листопада 1959 року, та визнана в Загальній декларації прав людини, в Міжнародному пакті про громадянські і політичні права

(зокрема, в статтях 23 і 24), в Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (зокрема, в статті 10), а також у статутах і відповідних документах спеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються питаннями благополуччя дітей, беручи до уваги, що, як зазначено в Декларації прав дитини, "дитина, внаслідок її фізичної і розумової незрілості, потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи належний правовий захист як до, так і після народження",

посилаючись на положення Декларації про соціальні і правові принципи, що стосуються захисту і благополуччя дітей, особливо при передачі дітей на виховання та їх всиновленні, на національному і міжнародних рівнях, Мінімальних стандартних правил Організації Об'єднаних Націй, що стосуються здійснення правосуддя щодо неповнолітніх ("Пекінські правила") та Декларації про захист жінок і дітей в надзвичайних обставинах і в період збройних конфліктів,

визнаючи, що в усіх країнах світу є діти, які живуть у виключно тяжких умовах, і що такі діти потребують особливої уваги,

враховуючи належним чином важливість традицій і культурних цінностей кожного народу для захисту і гармонійного розвитку дитини,

визнаючи важливість міжнародного співробітництва для поліпшення умов життя дітей в кожній країні, зокрема в країнах, що розвиваються,

погодилися про нижченаведене:

Частина I

Стаття 1

Для цілей цієї Конвенції дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо за законом, застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше.

Стаття 2

1. Держави-учасниці поважають і забезпечують всі права, передбачені цією Конвенцією, за кожною дитиною, яка перебуває в межах їх юрисдикції, без будь-якої дискримінації незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного, етнічного або соціального походження, майнового стану, стану здоров'я і народження дитини, її батьків чи законних опікунів або яких-небудь інших обставин.

2. Держави-учасниці вживають всіх необхідних заходів для забезпечення захисту дитини від усіх форм дискримінації або покарання на підставі статусу, діяльності, висловлюваних поглядів чи переконань дитини, батьків дитини, законних опікунів чи інших членів сім'ї.

Стаття 3

1. В усіх діях щодо дітей, незалежно від того, здійснюються вони державними чи приватними установами, що займаються питаннями соціального забезпечення, судами, адміністративними чи законодавчими органами, першочергова увага приділяється якнайкращому забезпеченню інтересів дитини.

2. Держави-учасниці зобов'язуються забезпечити дитині такий захист і піклування, які необхідні для її благополуччя, беручи до уваги права й обов'язки її батьків, опікунів чи інших осіб, які відповідають за неї за законом, і з цією метою вживають всіх відповідних законодавчих і адміністративних заходів.

3. Держави-учасниці забезпечують, щоб установи, служби і органи, відповідальні за піклування про дітей або їх захист, відповідали нормам, встановленим компетентними органами, зокрема, в галузі безпеки й охорони здоров'я та з точки зору численності і придатності їх персоналу, а також компетентного нагляду.

Стаття 4

Держави-учасниці вживають всіх необхідних законодавчих, адміністративних та інших заходів для здійснення прав, визнаних у цій Конвенції. Щодо економічних, соціальних і культурних прав Держави-учасниці вживають таких заходів у максимальних рамках наявних у них ресурсів і при необхідності в рамках міжнародного співробітництва.

Стаття 5

Держави-учасниці поважають відповідальність, права і обов'язки батьків і у відповідних випадках членів розширеної сім'ї чи общини, як це передбачено місцевим звичаєм, опікунів чи інших осіб, що за законом відповідають за дитину, належним чином управляти і керувати дитиною щодо здійснення визнаних цією Конвенцією прав і робити це згідно зі здібностями дитини, що розвиваються.

Стаття 6

1. Держави-учасниці визнають, що кожна дитина має невід'ємне право на життя.
2. Держави-учасниці забезпечують у максимально можливій мірі виживання і здоровий розвиток дитини.

Стаття 7

1. Дитина має бути зареєстрована зразу ж після народження і з моменту народження має право на ім'я і набуття громадянства, а також, наскільки це можливо, право знати своїх батьків і право на їх піклування.
2. Держави-учасниці забезпечують здійснення цих прав згідно з їх національним законодавством та виконання їх зобов'язань за відповідними міжнародними документами у цій галузі, зокрема, у випадку, коли б інакше дитина не мала громадянства.

Стаття 8

1. Держави-учасниці зобов'язуються поважати право дитини на збереження індивідуальності, включаючи громадянство, ім'я та сімейні зв'язки, як передбачається законом, не допускаючи протизаконного втручання.
2. Якщо дитина протизаконно позбавляється частини або всіх елементів своєї індивідуальності, Держави-учасниці забезпечують їй необхідну допомогу і захист для найшвидшого відновлення її індивідуальності.

Стаття 12

1. Держави-учасниці забезпечують дитині, здатній сформулювати власні погляди, право вільно висловлювати ці погляди з усіх питань, що торкаються дитини, причому поглядам дитини приділяється належна увага згідно з її віком і зрілістю.
2. З цією метою дитині, зокрема, надається можливість бути заслуханою в ході будь-якого судового чи адміністративного розгляду, що торкається дитини, безпосередньо або через представника чи відповідний орган у порядку, передбаченому процесуальними нормами національного законодавства.

Стаття 13

1. Дитина має право вільно висловлювати свої думки; це право включає свободу шукати, одержувати і передавати інформацію та ідеї будь-якого роду незалежно від кордонів в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва чи за допомогою інших засобів на вибір дитини.

2. Здійснення цього права може зазнавати деяких обмежень, проте ними можуть бути лише ті обмеження, які передбачені законом і необхідні:

- а) для поваги прав і репутації інших осіб; або
- б) для охорони державної безпеки, громадського порядку (order public), або здоров'я, або моралі населення.

Стаття 14

1. Держави-учасниці поважають право дитини на свободу думки, совісті та релігії.

2. Держави-учасниці поважають права та обов'язки батьків і у відповідних випадках законних опікунів керувати дитиною в здійсненні її права методом, що відповідає здібностям дитини, які розвиваються.

3. Свобода дотримуватися своєї релігії або віри може зазнавати лише таких обмежень, які встановлені законом і необхідні для охорони державної безпеки, громадського порядку, моралі та здоров'я населення або захисту основних прав і свобод інших осіб.

Стаття 16

1. Жодна дитина не може бути об'єктом свавільного або незаконного втручання в здійснення її права на особисте і сімейне життя,

недоторканність житла, таємницю кореспонденції або незаконного посягання на її честь і гідність.

2. Дитина має право на захист закону від такого втручання або посягання.

Стаття 19

1. Держави-учасниці вживають всіх необхідних законодавчих, адміністративних, соціальних і просвітніх заходів з метою захисту дитини від усіх форм фізичного та психологічного насильства, образи чи зловживань, відсутності піклування чи недбалого і брутального поводження та експлуатації, включаючи сексуальні зловживання, з боку батьків, законних опікунів чи будь-якої іншої особи, яка турбується про дитину.

2. Такі заходи захисту, у випадку необхідності, включають ефективні процедури для розроблення соціальних програм з метою надання необхідної підтримки дитині й особам, які турбуються про неї, а також здійснення інших форм запобігання, виявлення, повідомлення, передачі на розгляд, розслідування, лікування та інших заходів у зв'язку з випадками жорстокого поводження з дитиною, зазначеними вище, а також, у випадку необхідності, для порушення початку судової процедури.

Стаття 23

1. Держави-учасниці визнають, що неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства.

2. Держави-учасниці визнають право неповноцінної дитини на особливе піклування, заохочують і забезпечують надання, за умови наявності ресурсів, дитині, яка має на це право, та відповідальним за турботу про неї допомогу, щодо якої подано прохання і яка відповідає стану дитини та становищу її батьків або інших осіб, що забезпечують турботу про дитину.

3. На забезпечення особливих потреб неповноцінної дитини допомога згідно з пунктом 2 цієї статті надається при можливості безкоштовно з урахуванням фінансових ресурсів батьків або інших осіб, що забезпечують турботу про дитину, та має на меті забезпечення неповноцінній дитині ефективного доступу до послуг у галузі освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності та доступу до засобів відпочинку таким чином, який призводить до найбільш повного по можливості втягнення дитини в соціальне життя і досягнення розвитку її особи, включаючи культурний і духовний розвиток дитини.

4. Держави-учасниці сприяють у дусі міжнародного співробітництва обміну відповідною інформацією в галузі профілактичної охорони здоров'я, медичного, психологічного і функціонального лікування неповноцінних дітей, включаючи розповсюдження інформації про методи реабілітації, загальноосвітньої і професійної підготовки, а також доступу до цієї інформації, з тим щоб дозволити Державам-учасницям покращити свої можливості і знання, і розширити свій досвід в цій галузі. В зв'язку з цим особлива увага має приділятися потребам країн, що розвиваються.

Стаття 24

1. Держави-учасниці визнають право дитини на користування найбільш досконалими послугами системи охорони здоров'я та засобами лікування хвороб і відновлення здоров'я. Держави-учасниці намагаються забезпечити, щоб жодна дитина не була позбавлена свого права на доступ до подібних послуг системи охорони здоров'я.

2. Держави-учасниці домагаються повного здійснення цього права, зокрема, вживають заходів щодо:

- a) зниження рівня смертності немовлят і дитячої смертності;
- b) забезпечення надання необхідної медичної допомоги та охорони здоров'я всіх дітей з приділенням першочергової уваги розвитку первинної медико-санітарної допомоги;
- c) боротьби з хворобами і недоїданням, у тому числі в межах первинної медико-санітарної допомоги, шляхом, поряд з іншим, застосування легкодоступної технології та надання достатньої кількості поживного продовольства та чистої питної води, беручи до уваги небезпеку і ризик забруднення навколишнього середовища;
- d) надання матерям належних послуг по охороні здоров'я у допологовий і післяпологовий періоди;
- e) забезпечення інформацією всіх прошарків суспільства, зокрема батьків і дітей, щодо здоров'я і харчування дітей, переваги грудного годування, гігієни, санітарії середовища перебування дитини і запобігання нещасним випадкам, а також доступу до освіти та підтримки у використанні цих знань;
- f) розробки превентивних заходів з охорони здоров'я, керівництва для батьків та навчання і послуг з планування сім'ї.

3. Держави-учасниці вживають будь-яких ефективних і необхідних заходів з метою скасування традиційної практики, що негативно впливає на здоров'я дітей.

4. Держави-учасниці зобов'язані сприяти міжнародному співробітництву і розвивати його з метою поступового досягнення повного здійснення права, яке визнається в цій статті. В зв'язку з цим особлива увага має приділятися потребам країн, що розвиваються.

Стаття 25

Держави-учасниці визнають права дитини, яка віддана компетентними органами на піклування з метою догляду за нею, її захисту або фізичного чи психічного лікування, на періодичну оцінку лікування, наданого дитині, і всіх інших умов, пов'язаних з таким піклуванням про дитину.

Стаття 28

1. Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення здійснення цього права на підставі рівних можливостей вони, зокрема:

- a) вводять безплатну й обов'язкову початкову освіту;
- b) сприяють розвиткові різних форм середньої освіти, як загальної, так і професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей та вживають таких заходів, як введення безплатної освіти та надання у випадку необхідності фінансової допомоги;
- c) забезпечують доступність вищої освіти для всіх на підставі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів;
- d) забезпечують доступність інформації і матеріалів у галузі освіти й професійної підготовки для всіх дітей;
- e) вживають заходів для сприяння регулярному відвіданню шкіл і зниженню кількості учнів, які залишили школу.

2. Держави-учасниці вживають всіх необхідних заходів, щоб шкільна дисципліна була забезпечена методами, що ґрунтуються на повазі до людської гідності дитини та відповідно до цієї Конвенції.

3. Держави-учасниці заохочують і розвивають міжнародне співробітництво з питань, що стосуються освіти, зокрема, з метою сприяння ліквідації невігластва і неписьменності в усьому світі та полегшення доступу до науково-технічних знань і сучасних методів навчання. В цьому зв'язку особлива увага має приділятися потребам країн, що розвиваються.

Стаття 29

1. Держави-учасниці погоджуються щодо того, що освіта дитини має бути спрямована на:

- a) розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі;
- b) виховання поваги до прав людини та основних свобод, а також принципів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй;
- c) виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і національних цінностей країни, в якій дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної;
- d) підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між усіма народами, етнічними, національними і релігійними групами, а також особами з корінного населення;
- e) виховання поваги до навколишньої природи.

2. Жодна частина цієї статті або статті 28 не тлумачиться як така, що обмежує свободу окремих осіб і органів створювати учбові заклади та керувати ними за умови постійного додержання принципів, викладених у пункті 1 цієї статті, та виконання вимоги того, щоб

освіта, яку одержують в таких учбових закладах, відповідає мінімальним нормам, що можуть бути встановлені державою.

Стаття 30

У таких державах, де існують етнічні, релігійні або мовні меншості чи особи з числа корінного населення, дитині, яка належить до таких меншостей чи корінного населення, не може бути відмовлено в праві спільно з іншими членами її групи користуватися своєю культурою, сповідати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою.

Стаття 39

Держави-учасниці вживають всіх необхідних заходів для сприяння фізичному та психологічному відновленню та соціальній інтеграції дитини, яка є жертвою будь-яких видів нехтування, експлуатації чи зловживань, катувань чи будь-яких жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поводження, покарання чи збройних конфліктів. Таке відновлення і реінтеграція мають здійснюватися в умовах, що забезпечують здоров'я, самоповагу і гідність дитини.

Устав

(Конституція) Всемирной организации здравоохранения *

Устав (Конституція) прийнят Міжнародною конференцією здравоохранения, проходившей в Нью-Йорке с 19 июня по 22 июля 1946

г., подписан 22 июля 1946 г. представителями 61 страны (Off.Rec. Wld Hlth Org., 2, 100) и вступил в силу 7 апреля 1948 г. Поправки,

принятые Двадцать шестой, Двадцать девятой и Тридцать девятой сессиями Всемирной ассамблеи здравоохранения (резолюции WHA26.37.,

WHA29.38 и WHA39.6), вступили в силу 3 февраля 1977 г., 20 января

1984 г. и 11 июля 1994 г., соответственно, и включены в настоящий текст.

Преамбула

Государства, принявшие сообща настоящий Устав (Конституцию) в соответствии с Уставом Объединенных Наций (995_010), провозглашают, что нижеследующие принципы являются основными для счастья, гармоничных отношений между всеми народами и для их безопасности.

Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов.

Обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав всякого человека без различия расы, религии, политических убеждений, экономического или социального положения.

Здоровье всех народов является основным фактором в достижении мира и безопасности и зависит от самого полного сотрудничества отдельных лиц и государств.

Достижения любого государства в области улучшения и охраны здоровья представляют ценность для всех.

Неравномерное развитие в разных странах мер в области здравоохранения и борьбы с болезнями, в особенности с заразными болезнями, является общей опасностью.

Здоровое развитие ребенка является фактором первостепенной важности; способность жить гармонично в меняющихся условиях среды является основным условием такого развития.

Предоставление всем народам возможности пользования всеми достижениями медицины, психологии и родственных им наук является необходимым условием достижения высшего уровня здоровья.

Просвещенное общественное мнение и активное сотрудничество со стороны общества крайне важны для улучшения здоровья народа.

Правительства несут ответственность за здоровье своих народов, и эта ответственность требует принятия соответствующих мероприятий социального характера и в области здравоохранения.

Признавая эти принципы, в целях сотрудничества между собой и с другими в области улучшения и охраны здоровья всех народов договаривающиеся стороны принимают настоящий Устав (Конституцию) и

тем самым учреждают Всемирную организацию здравоохранения как специализированное учреждение Объединенных Наций в соответствии с положениями статьи 57 Устава Объединенных Наций (995_010).

Конвенція

про захист прав і гідності людини щодо застосування біології та медицини:

Конвенція про права людини та біомедицину

Ов'єдо, 4 квітня 1997 року

Офіційний переклад

Преамбула

Держави - члени Ради Європи, інші держави та Європейське співтовариство, які підписали цю Конвенцію,

беручи до уваги Загальну декларацію прав людини, проголошену Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй

10

грудня 1948 року,

беручи до уваги Конвенцію про захист прав і основних свобод людини від 4 листопада 1950 року,

беручи до уваги Європейську соціальну хартію від 18 жовтня 1961 року,

беручи до уваги Міжнародний пакт про громадянські та політичні права та Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права від 16 грудня 1966 року,

беручи до уваги Конвенцію про захист осіб стосовно автоматизованої обробки даних особистого характеру,

беручи також до уваги Конвенцію про права дитини від 20 листопада 1989 року,

враховуючи, що метою Ради Європи є досягнення більшого єднання між її членами і що одним із засобів, за допомогою якого ця мета має бути досягнута, є захист і подальше здійснення прав і основних свобод людини,

усвідомлюючи, що біологія та медицина розвиваються прискореними темпами,

переконані у необхідності поважати людину як окрему особистість та як члена людської спільноти та визнаючи важливість забезпечення її гідності,

усвідомлюючи, що неналежне використання біології та медицини може призвести до дій, що загрожуватимуть гідності людини,

підтверджуючи, що прогрес в галузі біології та медицини має використовуватися на благо сучасного та прийдешніх поколінь,

підкреслюючи, що міжнародне співробітництво необхідне для того, щоб все людство могло використовувати здобутки біології та медицини,

визнаючи важливість сприяння публічному обговоренню питань, що постають у зв'язку із застосуванням біології та медицини, та рішень, яких вони вимагають,

бажаючи нагадати всім членам суспільства про їхні права та обов'язки,

враховуючи роботу Парламентської асамблеї у цій галузі, включаючи рекомендацію 1160 (1991) щодо розробки конвенції про біоетику,

сповнені рішучості вжити заходів, необхідних для охорони гідності та основних прав і свобод людини щодо застосування біології та медицини,

погодилися про таке:

Глава I. Загальні положення

Стаття 1. Мета і предмет

Сторони цієї Конвенції захищають гідність і тотожність всіх людей та гарантують кожній особі - без дискримінації - повагу до її недоторканості та інших прав і основних свобод щодо застосування біології та медицини.

Кожна Сторона вживає у своєму внутрішньому законодавстві заходів, необхідних для введення в дію положень цієї Конвенції.

Стаття 2 . Пріоритет людини

Інтереси та благополуччя окремої людини превалюють над виключними інтересами усього суспільства або науки.

Стаття 3 . Рівноправний доступ до медичної допомоги

Сторони, враховуючи медичні потреби та наявні ресурси, вживають відповідних заходів для забезпечення в межах їхньої юрисдикції рівноправного доступу до медичної допомоги належної якості.

Стаття 4 . Професійні стандарти

Будь-яке втручання у сферу здоров'я, включаючи наукові дослідження, повинно здійснюватися згідно із відповідними професійними обов'язками та стандартами.

Глава II. Згода

Стаття 5 . Загальне правило

Будь-яке втручання у сферу здоров'я може здійснюватися тільки після добровільної та свідомої згоди на нього відповідної особи.

Такій особі заздалегідь надається відповідна інформація про мету і характер втручання, а також про його наслідки та ризики.

Відповідна особа у будь-який час може безперешкодно відкликати свою згоду.

Стаття 6 . Захист осіб, які неспроможні дати згоду

1. З урахуванням статей 17 і 20 нижче, втручання по відношенню до особи, яка є недієздатною давати згоду, може здійснюватися тільки за умови, що воно матиме безпосередню користь

для такої особи.

2. Якщо відповідно до законодавства неповнолітня особа є недієздатною давати свою згоду на втручання, таке втручання може здійснюватися тільки із дозволу її представника або органу влади, або особи, або закладу, визначеного законом.

Думка неповнолітньої особи враховується як визначальний чинник, важливість якого збільшується пропорційно віку та ступеню зрілості цієї особи.

3. Якщо відповідно до законодавства повнолітня особа внаслідок психічного захворювання, хвороби або через аналогічні

причини є недієздатною давати згоду на втручання, втручання може здійснюватися тільки із дозволу її представника або органу влади, або особи, або закладу, визначеного законом.

Відповідна особа у міру можливості бере участь у процедурі надання дозволу.

4. Представнику, органу влади, особі чи закладу, зазначеним у пунктах 2 і 3 вище, надається інформація, згадана у статті 5, на таких самих умовах.

5. Дозвіл, зазначений у пунктах 2 і 3 вище, у будь-який час може бути відкликаний у найвищих інтересах відповідної особи.

Стаття 7. Захист осіб, які страждають психічними розладами

За умови дотримання встановлених законом вимог захисту, включаючи процедури нагляду, контролю та оскарження, особа, яка страждає серйозними психічними розладами, може підлягати без її власної згоди втручанням, що має за мету лікування її психічного розладу, тільки якщо без такого лікування її здоров'ю може бути заподіяна серйозна шкода.

Стаття 8 . Надзвичайна ситуація

Якщо через надзвичайну ситуацію відповідна згода не може бути отримана, будь-яке необхідне з медичної точки зору втручання може негайно здійснюватися в інтересах здоров'я відповідної особи.

Стаття 9 . Попередньо висловлені побажання

Якщо на час втручання пацієнт перебуває у стані неспроможності висловити свої побажання, враховуються побажання

щодо медичного втручання, висловлені ним раніше.

Глава III. Приватне життя та право на інформацію

Стаття 10. Приватне життя та право на інформацію

1. Кожна особа має право на повагу до її особистого життя стосовно інформації про її здоров'я.
2. Кожна особа має право на ознайомлення із будь-якою зібраною про її здоров'я інформацією. Однак бажання осіб не отримувати такої інформації має також поважатися.
3. У виняткових випадках в інтересах пацієнта здійснення викладених у пункті 2 прав може обмежуватися законом.

Глава IV. Геном людини

Стаття 11. Заборона дискримінації

Будь-яка форма дискримінації особи за ознакою її генетичної спадковості забороняється.

Стаття 12. Прогностичне генетичне тестування

Тести, які прогнозують генетичні захворювання або які дозволяють визначити особу як носія гена, що відповідає за захворювання, чи виявити генетичну схильність чи сприйнятливність до того чи іншого захворювання, можуть проводитися тільки в інтересах здоров'я або для наукових досліджень, пов'язаних із інтересами здоров'я, та з урахуванням відповідних консультацій спеціаліста-генетика.

Стаття 13 . Втручання в геном людини

Втручання з метою видозміни геному людини може здійснюватися лише у профілактичних, діагностичних або лікувальних цілях, і тільки якщо воно не має на меті внести будь-яку видозміну у геном нащадків.

Стаття 14. Заборона селекції статі

Використання медичних репродуктивних технологій з метою селекції статі майбутньої дитини не дозволяється, за винятком випадків, коли необхідно уникнути серйозного спадкового захворювання, пов'язаного зі статтю.

Глава V. Наукові дослідження

Стаття 15. Загальне правило

Наукові дослідження у галузі біології та медицини здійснюються безперешкодно за умови дотримання положень цієї Конвенції та інших правових положень, які гарантують захист людини.

Стаття 16. Захист осіб, на яких проводяться наукові дослідження

Наукове дослідження на людині може проводитися тільки за умови виконання усіх таких вимог:

- i) відсутність альтернативи, ефективність якої була б аналогічною ефективності досліджень на людях;
- ii) ризики, на які може наражатися така особа, мають бути сумірні потенційній користі від дослідження;
- iii) проект дослідження має бути затверджений компетентним органом після проведення незалежної експертизи його наукової

цінності, включаючи оцінку важливості мети дослідження, та багатодисциплінарного розгляду його прийнятності з етичної точки зору;

iv) особи, на яких проводяться дослідження, мають бути поінформовані про їхні права та гарантії, встановлені законодавством для їхнього захисту;

v) необхідна згода, передбачена у статті 5, має бути надана чітко, конкретно, і вона має бути задокументована. Така згода може бути безперешкодно відкликана у будь-який час.

Стаття 17. Захист осіб, які неспроможні дати згоду на дослідження

1. Дослідження на особах, які є недієздатними давати згоду, зазначену у статті 5, можуть проводитися тільки за умови виконання усіх таких вимог:

i) вимоги, викладені у підпунктах i-iv статті 16, мають бути виконані;

ii) результати дослідження можуть реально та безпосередньо позитивно вплинути на здоров'я такої особи;

iii) дослідження порівнянної ефективності не можуть бути проведені на особах, здатних давати згоду;

iv) необхідний дозвіл, передбачений у статті 6, було надано конкретно та у письмовій формі;

v) відсутність заперечень з боку відповідної особи.

2. У виняткових випадках та згідно із вимогами захисту, встановленими законом, якщо дослідження не може безпосередньо позитивно вплинути на здоров'я відповідної особи, його проведення може бути дозволене за умови виконання вимог, зазначених у

підпунктах і, ііі, іv та v пункту 1 вище, та за умови задоволення таким додатковим вимогам:

і) дослідження має на меті - шляхом суттєвого поглиблення наукових знань про стан здоров'я особи, її захворювання або розлад - сприяти отриманню результатів, що дозволяють поліпшити стан здоров'я відповідної особи чи інших осіб такої самої вікової категорії, або осіб, що страждають таким самим захворюванням чи розладом або перебувають у такому самому стані;

іі) відповідна особа внаслідок дослідження наражається на мінімальний ризик та мінімальні проблеми.

Національне законодавство:

Конституція України

Стаття 3. Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю.

Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави.

Стаття 41. Кожен має право володіти, користуватися і розпоряджатися своєю власністю, результатами своєї інтелектуальної, творчої діяльності.

Право приватної власності набувається в порядку, визначеному законом.

Громадяни для задоволення своїх потреб можуть користуватися об'єктами права державної та комунальної власності відповідно до закону.

Ніхто не може бути протиправно позбавлений права власності. Право приватної власності є непорушним.

Примусове відчуження об'єктів права приватної власності може бути застосоване лише як виняток з мотивів суспільної необхідності, на підставі і в порядку, встановлених законом, та за умови попереднього і повного відшкодування їх вартості. Примусове відчуження таких об'єктів з наступним повним відшкодуванням їх вартості допускається лише в умовах воєнного чи надзвичайного стану.

Конфіскація майна може бути застосована виключно за рішенням суду у випадках, обсязі та порядку, встановлених законом.

Використання власності не може завдавати шкоди правам, свободам та гідності громадян, інтересам суспільства, погіршувати екологічну ситуацію і природні якості землі.

Стаття 54. Громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності.

Кожний громадянин має право на результати своєї інтелектуальної, творчої діяльності; ніхто не може використовувати або поширювати їх без його згоди, за винятками, встановленими законом.

Держава сприяє розвитку науки, встановленню наукових зв'язків України зі світовим співтовариством.

Цивільний Кодекс України

Стаття 269. Поняття особистого немайнового права

1. Особисті немайнові права належать кожній фізичній особі від народження або за законом.
2. Особисті немайнові права фізичної особи не мають економічного змісту.
3. Особисті немайнові права тісно пов'язані з фізичною особою. Фізична особа не може відмовитися від особистих немайнових прав, а також не може бути позбавлена цих прав.
4. Особистими немайновими правами фізична особа володіє довічно.

Стаття 270. Види особистих немайнових прав

1. Відповідно до Конституції України фізична особа має право на життя, право на охорону здоров'я, право на безпечне для життя і здоров'я довкілля, право на свободу та особисту недоторканність, право на недоторканність особистого і сімейного життя, право на повагу до гідності та честі, право на таємницю листування, телефонних розмов, телеграфної та іншої кореспонденції, право на недоторканність житла, право на вільний вибір місця проживання та на свободу пересування, право на свободу літературної, художньої, наукової і технічної творчості.

Стаття 271. Зміст особистого немайнового права

Зміст особистого немайнового права становить можливість фізичної особи вільно, на власний розсуд визначати свою поведінку у сфері свого приватного життя.

Стаття 272. Здійснення особистих немайнових прав

1. Фізична особа здійснює особисті немайнові права самостійно. В інтересах малолітніх, неповнолітніх, а також повнолітніх фізичних осіб, які за віком або за станом здоров'я не можуть самостійно здійснювати свої особисті немайнові права, їхні права здійснюють батьки (усиновлювачі), опікуни, піклувальники.
2. Фізична особа має право вимагати від посадових і службових осіб вчинення відповідних дій, спрямованих на забезпечення здійснення нею особистих немайнових прав.

Стаття 273. Забезпечення здійснення особистих немайнових прав

1. Органи державної влади, органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування у межах своїх повноважень забезпечують здійснення фізичною особою особистих немайнових прав.
2. Юридичні особи, їх працівники, окремі фізичні особи, професійні обов'язки яких стосуються особистих немайнових прав фізичної особи, зобов'язані утримуватися від дій, якими ці права можуть бути порушені.
3. Діяльність фізичних та юридичних осіб не може порушувати особисті немайнові права.

Стаття 289. Право на особисту недоторканність

1. Фізична особа має право на особисту недоторканність.
2. Фізична особа не може бути піддана катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує її гідність, поводженню чи покаранню.
3. Фізичне покарання батьками (усиновлювачами), опікунами, піклувальниками, вихователями малолітніх, неповнолітніх дітей та підопічних не допускається.
У разі жорстокої, аморальної поведінки фізичної особи щодо іншої особи, яка є в безпорадному стані, застосовуються заходи, встановлені цим Кодексом та іншим законом.
4. Фізична особа має право розпорядитися щодо передачі після її смерті органів та інших анатомічних матеріалів її тіла науковим, медичним або навчальним закладам.

Закон України

Основи законодавства України про охорону здоров'я

Стаття 1. Законодавство України про охорону здоров'я

Законодавство України про охорону здоров'я базується на Конституції України і складається з цих Основ та інших прийнятих відповідно до них актів законодавства, що регулюють суспільні відносини у сфері охорони здоров'я.

Стаття 2. Міжнародні договори України в сфері охорони здоров'я

Якщо міжнародним договором, згода на обов'язковість якого надана Верховною Радою України, встановлено інші правила, ніж ті, що передбачені законодавством України про охорону здоров'я, то застосовуються правила міжнародного договору.

{Стаття 2 із змінами, внесеними згідно із Законом № 5460-VI від 16.10.2012}

Стаття 3. Поняття і терміни, що вживаються в законодавстві про охорону здоров'я

У цих Основах та інших актах законодавства про охорону здоров'я основні поняття мають таке значення:

здоров'я - стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад;

заклад охорони здоров'я - юридична особа будь-якої форми власності та організаційно-правової форми або її відокремлений підрозділ, що забезпечує медичне обслуговування населення на основі відповідної ліцензії та професійної діяльності медичних (фармацевтичних) працівників;

{Абзац третій частини першої статті 3 в редакції Закону № 2002-VIII від 06.04.2017}

медична допомога - діяльність професійно підготовлених медичних працівників, спрямована на профілактику, діагностику, лікування та реабілітацію у зв'язку з хворобами, травмами, отруєннями і патологічними станами, а також у зв'язку з вагітністю та пологами;

медичне обслуговування - діяльність закладів охорони здоров'я та фізичних осіб - підприємців, які зареєстровані та одержали відповідну ліцензію в установленому законом порядку, у сфері охорони здоров'я, що не обов'язково обмежується медичною допомогою, але безпосередньо пов'язана з її наданням;

{Абзац п'ятий частини першої статті 3 в редакції Закону № 2002-VIII від 06.04.2017}

мережа закладів охорони здоров'я - сукупність закладів охорони здоров'я, що забезпечують потреби населення у медичному обслуговуванні на відповідній території;

невідкладний стан людини - раптове погіршення фізичного або психічного здоров'я, яке становить пряму та невідворотну загрозу життю та здоров'ю людини або оточуючих її людей і виникає внаслідок хвороби, травми, отруєння або інших внутрішніх чи зовнішніх причин;

{Частину першу статті 3 доповнено новим абзацом згідно із Законом № 5081-VI від 05.07.2012}

охорона здоров'я - система заходів, що здійснюються органами державної влади та органами місцевого самоврядування, їх посадовими особами, закладами охорони здоров'я, фізичними особами - підприємцями, які зареєстровані в установленому законом порядку та одержали ліцензію на право провадження господарської діяльності з медичної практики, медичними та фармацевтичними працівниками, громадськими об'єднаннями і громадянами з метою збереження та відновлення фізіологічних і психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності людини при максимальній біологічно можливій індивідуальній тривалості її життя;

{Частину першу статті 3 доповнено новим абзацом згідно із Законом № 5081-VI від 05.07.2012; в редакції Закону № 2002-VIII від 06.04.2017}

пацієнт - фізична особа, яка звернулася за медичною допомогою та/або якій надається така допомога;

послуга з медичного обслуговування населення (медична послуга) - послуга, що надається пацієнту закладом охорони здоров'я або фізичною особою - підприємцем, яка зареєстрована та одержала в установленому законом порядку ліцензію на провадження господарської діяльності з медичної практики, та оплачується її замовником. Замовником послуги з медичного обслуговування населення можуть бути держава, відповідні органи місцевого самоврядування, юридичні та фізичні особи, у тому числі пацієнт;

{Частина першу статті 3 доповнено новим абзацом згідно із Законом № 2002-VIII від 06.04.2017}

домедична допомога - невідкладні дії та організаційні заходи, спрямовані на врятування та збереження життя людини у невідкладному стані та мінімізацію наслідків впливу такого стану на її здоров'я, що здійснюються на місці події особами, які не мають медичної освіти, але за своїми службовими обов'язками повинні володіти основними практичними навичками з рятування та збереження життя людини, яка перебуває у невідкладному стані, та відповідно до закону зобов'язані здійснювати такі дії та заходи;

{Частина першу статті 3 доповнено абзацом згідно із Законом № 5081-VI від 05.07.2012}

рідкісне (орфанне) захворювання - захворювання, яке загрожує життю людини або яке хронічно прогресує, призводить до скорочення тривалості життя громадянина або до його інвалідності, поширеність якого серед населення не частіше ніж 1:2000.

{Частина першу статті 3 доповнено абзацом згідно із Законом № 1213-VII від 15.04.2014}

Зміст інших понять і термінів визначається законодавством України та спеціальними словниками понять і термінів Всесвітньої організації охорони здоров'я.

{Текст статті 3 в редакції Закону № 3611-VI від 07.07.2011}

Стаття 4. Основні принципи охорони здоров'я

Основними принципами охорони здоров'я в Україні є:

визнання охорони здоров'я пріоритетним напрямом діяльності суспільства і держави, одним з головних чинників виживання та розвитку народу України;

дотримання прав і свобод людини і громадянина в сфері охорони здоров'я та забезпечення пов'язаних з ними державних гарантій;

гуманістична спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами, підвищений медико-соціальний захист найбільш вразливих верств населення;

рівноправність громадян, демократизм і загальнодоступність медичної допомоги та інших послуг в сфері охорони здоров'я;

відповідність завданням і рівню соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, наукова обґрунтованість, матеріально-технічна і фінансова забезпеченість;

орієнтація на сучасні стандарти здоров'я та медичної допомоги, поєднання вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом в сфері охорони здоров'я;

попереджувально-профілактичний характер, комплексний соціальний, екологічний та медичний підхід до охорони здоров'я;

багатоукладність економіки охорони здоров'я і багатоканальність її фінансування, поєднання державних гарантій з демонополізацією та заохоченням підприємництва і конкуренції;

децентралізація державного управління, розвиток самоврядування закладів та самостійності працівників охорони здоров'я на правовій і договірній основі.

Стаття 43. Згода на медичне втручання

Згода інформованого відповідно до статті 39 цих Основ пацієнта необхідна для застосування методів діагностики, профілактики та лікування. Щодо пацієнта віком до 14 років (малолітнього пацієнта), а також пацієнта, визнаного в установленому законом порядку недієздатним, медичне втручання здійснюється за згодою їх законних представників.

{Частина перша статті 43 в редакції Закону № 1489-III від 22.02.2000, із змінами, внесеними згідно із Законом № 1033-V від 17.05.2007, № 997-V від 27.04.2007}

Згода пацієнта чи його законного представника на медичне втручання не потрібна лише у разі наявності ознак прямої загрози життю пацієнта за умови неможливості отримання з об'єктивних причин згоди на таке втручання від самого пацієнта чи його законних представників.

{Частина друга статті 43 в редакції Закону № 5081-VI від 05.07.2012}

Якщо відсутність згоди може призвести до тяжких для пацієнта наслідків, лікар зобов'язаний йому це пояснити. Якщо і після цього пацієнт відмовляється від лікування, лікар має право взяти від нього письмове підтвердження, а при неможливості його одержання - засвідчити відмову відповідним актом у присутності свідків.

Пацієнт, який набув повної цивільної дієздатності і усвідомлює значення своїх дій та може керувати ними, має право відмовитися від лікування.

{Статтю 43 доповнено частиною згідно із Законом № 997-V від 27.04.2007}

Якщо відмову дає законний представник пацієнта і вона може мати для пацієнта тяжкі наслідки, лікар повинен повідомити про це органи опіки і піклування.

Стаття 45. Медико-біологічні експерименти на людях

Застосування медико-біологічних експериментів на людях допускається із суспільно корисною метою за умови їх наукової обґрунтованості, переваги можливого успіху над ризиком спричинення тяжких наслідків для здоров'я або життя, гласності застосування експерименту, повної інформованості і вільної згоди повнолітньої дієздатної фізичної особи, яка підлягає експерименту, щодо вимог його застосування, а також за умови збереження в необхідних випадках лікарської таємниці. Забороняється проведення науково-дослідного експерименту на хворих, ув'язнених або військовополонених, а також терапевтичного експерименту на людях, захворювання яких не має безпосереднього зв'язку з метою дослідження.

{Частина перша статті 45 із змінами, внесеними згідно із Законом № 997-V від 27.04.2007}

Порядок проведення медико-біологічних експериментів регулюється законодавчими актами України.

ЗАКОН

Про

психіатричну

УКРАЇНИ

допомогу

Цей Закон визначає правові та організаційні засади забезпечення громадян психіатричною допомогою виходячи із пріоритету прав і свобод людини і громадянина, встановлює обов'язки органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування з організації надання психіатричної допомоги та правового і соціального захисту осіб, які страждають на психічні розлади, регламентує права та обов'язки фахівців, інших працівників, які беруть участь у наданні психіатричної допомоги.

Розділ I. ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Стаття 1. Визначення термінів

У цьому Законі наведені нижче терміни вживаються в такому значенні:

психічні розлади - розлади психічної діяльності, визнані такими згідно з чинною в Україні Міжнародною статистичною класифікацією хвороб, травм і причин смерті;

тяжкий психічний розлад - розлад психічної діяльності (затьмарення свідомості, порушення сприйняття, мислення, волі, емоцій, інтелекту чи пам'яті), який позбавляє особу здатності адекватно усвідомлювати оточуючу дійсність, свій психічний стан і поведінку;

психіатрична допомога - комплекс спеціальних заходів, спрямованих на обстеження стану психічного здоров'я осіб на підставах та в порядку, передбачених цим Законом та іншими законами, профілактику, діагностику психічних розладів, лікування,

нагляд, догляд та медико-соціальну реабілітацію осіб, які страждають на психічні розлади;

фахівець - медичний працівник (лікар, медична сестра, фельдшер), психолог, соціальний працівник та інший працівник, який

має відповідну освіту та спеціальну кваліфікацію і бере участь у наданні психіатричної допомоги;

комісія лікарів-психіатрів - два чи більше лікарів-психіатрів, які колегіально приймають рішення з питань, пов'язаних з наданням психіатричної допомоги;

психіатричний заклад - психоневрологічний, наркологічний чи інший спеціалізований заклад, центр, відділення тощо всіх форм власності, діяльність яких пов'язана з наданням психіатричної допомоги;

законні представники - батьки (усиновителі), опікуни або інші особи, уповноважені законом представляти інтереси осіб, які страждають на психічні розлади, у тому числі здійснювати захист їх прав, свобод і законних інтересів при наданні їм психіатричної допомоги;

усвідомлена згода особи - це згода, вільно висловлена особою, здатною зрозуміти інформацію, що надається доступним способом, про

характер її психічного розладу та прогноз його можливого розвитку, мету, порядок та тривалість надання психіатричної допомоги, методи

діагностики, лікування та лікарські засоби, що можуть застосовуватися в процесі надання психіатричної допомоги, їх побічні ефекти та альтернативні методи лікування;

амбулаторна психіатрична допомога - психіатрична допомога, що включає в себе обстеження стану психічного здоров'я осіб на підставах та в порядку, передбачених цим Законом та іншими законами, профілактику, діагностику психічних розладів, лікування, нагляд, догляд, медико-соціальну реабілітацію осіб, які страждають на психічні розлади, в амбулаторних умовах;

стаціонарна психіатрична допомога - психіатрична допомога, що включає в себе обстеження стану психічного здоров'я осіб на підставах та в порядку, передбачених цим Законом та іншими законами, діагностику психічних розладів, лікування, нагляд, догляд, медико-соціальну реабілітацію осіб, які страждають на психічні розлади, і надається в стаціонарних умовах понад 24 години підряд.

Стаття 2. Законодавство України про психіатричну допомогу
Законодавство України про психіатричну допомогу базується на Конституції України (254к/96-ВР) і складається з Основ законодавства України про охорону здоров'я (2801-12), цього Закону та інших нормативно-правових актів, прийнятих відповідно до них.

Дія цього Закону поширюється на громадян України, іноземців та осіб без громадянства, які перебувають в Україні.

Якщо міжнародним договором, згода на обов'язковість якого надана Верховною Радою України, встановлені інші правила, ніж ті, що передбачені законодавством України про психіатричну допомогу, то застосовуються правила міжнародного договору.

Стаття 3. Презумпція психічного здоров'я

Кожна особа вважається такою, яка не має психічного розладу, доки наявність такого розладу не буде встановлено на підставах та в порядку, передбачених цим Законом та іншими законами України.

Стаття 4. Принципи надання психіатричної допомоги

Психіатрична допомога надається на основі принципів законності, гуманності, дотримання прав людини і громадянина, добровільності, доступності та відповідно до сучасного рівня наукових знань, необхідності й достатності заходів лікування з мінімальними соціально-правовими обмеженнями.

Стаття 6. Конфіденційність відомостей про стан психічного здоров'я особи та надання психіатричної допомоги

Медичні працівники, інші фахівці, які беруть участь у наданні психіатричної допомоги, та особи, яким у зв'язку з навчанням або виконанням професійних, службових, громадських чи інших обов'язків

стало відомо про наявність у особи психічного розладу, про факти звернення за психіатричною допомогою та лікування у психіатричному

закладі чи перебування в психоневрологічних закладах для

соціального захисту або спеціального навчання, а також інші відомості про стан психічного здоров'я особи, її приватне життя, не можуть розголошувати ці відомості, крім випадків, передбачених частинами третьою, четвертою та п'ятою цієї статті.

Право на одержання і використання конфіденційних відомостей про стан психічного здоров'я особи та надання їй психіатричної допомоги має сама особа чи її законний представник.

За усвідомленою згодою особи або її законного представника відомості про стан психічного здоров'я цієї особи та надання їй психіатричної допомоги можуть передаватися іншим особам лише в інтересах особи, яка страждає на психічний розлад, для проведення обстеження та лікування чи захисту її прав і законних інтересів, для здійснення наукових досліджень, публікацій в науковій літературі, використання у навчальному процесі.

Допускається передача відомостей про стан психічного здоров'я особи та надання їй психіатричної допомоги без згоди особи або без згоди її законного представника для:

- 1) організації надання особі, яка страждає на тяжкий психічний розлад, психіатричної допомоги;
- 2) провадження досудового розслідування, складання досудової доповіді щодо обвинувачених або судового розгляду за письмовим запитом слідчого, прокурора, суду та представника уповноваженого органу з питань пробації.

{ Пункт 2 частини четвертої статті 6 в редакції Законів N 4652-VI (4652-17) від 13.04.2012, N 1492-VIII (1492-19) від

07.09.2016

}

У листку непрацездатності, що видається особі, яка страждає на психічний розлад, діагноз психічного розладу вписується за згодою цієї особи, а у разі її незгоди - лише причина непрацездатності (захворювання, травма або інша причина).

Забороняється без згоди особи або без згоди її законного представника та лікаря-психіатра, який надає психіатричну допомогу, публічно демонструвати особу, яка страждає на психічний

розлад, фотографувати її чи робити кінозйомку, відеозапис, звукозапис та прослуховувати співбесіди особи з медичними працівниками чи іншими фахівцями при наданні їй психіатричної допомоги.

Забороняється вимагати відомості про стан психічного здоров'я особи та про надання їй психіатричної допомоги, за винятком випадків, передбачених цим Законом та іншими законами.

Документи, що містять відомості про стан психічного здоров'я особи та надання їй психіатричної допомоги, повинні зберігатися з дотриманням умов, що гарантують конфіденційність цих відомостей.

Вилучення оригіналів цих документів та їх копіювання може здійснюватися лише у випадках, встановлених законом.

Стаття 7. Діагностика психічного розладу та лікування особи, яка страждає на психічний розлад

Діагноз психічного розладу встановлюється відповідно до загальноновизнаних міжнародних стандартів діагностики та Міжнародної

статистичної класифікації хвороб, травм і причин смерті, прийнятих центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я для застосування в Україні. Діагноз психічного розладу не може базуватися на незгоді особи з існуючими в суспільстві політичними, моральними, правовими, релігійними, культурними цінностями або на будь-яких інших підставах, безпосередньо не пов'язаних із станом її психічного здоров'я.

Методи діагностики та лікування і лікарські засоби, дозволені центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я, застосовуються лише з

діагностичною та лікувальною метою відповідно до характеру психічних розладів і не можуть призначатися для покарання особи, яка страждає на психічний розлад, або в інтересах інших осіб.

Забороняється визначати стан психічного здоров'я особи та встановлювати діагноз психічних розладів без психіатричного огляду

особи, крім випадків проведення судово-психіатричної експертизи помертню.

Методи діагностики та лікування і лікарські засоби, що становлять підвищений ризик для здоров'я особи, якій надається психіатрична допомога, застосовуються за призначенням і під

контролем комісії лікарів-психіатрів: за усвідомленою згодою особи; щодо особи віком до 14 років (малолітньої особи) - за згодою її батьків чи іншого законного представника; щодо особи, визнаної у встановленому законом порядку недієздатною, - за згодою

її законного представника. { Частина четверта статті 7 із змінами, внесеними згідно із Законом N 1033-V (1033-16) від 17.05.2007 }

Перелік методів діагностики та лікування і лікарських засобів, що становлять підвищений ризик для здоров'я особи, встановлюється центральним органом виконавчої влади, що забезпечує

формування державної політики у сфері охорони здоров'я.

Стаття 8. Забезпечення безпеки надання психіатричної допомоги та запобігання небезпечним діям з боку осіб, які страждають на психічні розлади

Психіатрична допомога надається в найменш обмежених умовах, що забезпечують безпеку особи та інших осіб, при додержанні прав і законних інтересів особи, якій надається психіатрична допомога.

Заходи фізичного обмеження та (або) ізоляції особи, яка страждає на психічний розлад, при наданні їй психіатричної допомоги застосовуються за призначенням та під постійним контролем

лікаря-психіатра чи іншого медичного працівника, на якого власником психіатричного закладу чи уповноваженим ним органом покладені обов'язки з надання психіатричної допомоги, і застосовуються лише в тих випадках, формах і на той час, коли

всіма іншими законними заходами неможливо запобігти діям особи, що являють собою безпосередню небезпеку для неї або інших осіб. Про форми та час застосування заходів фізичного обмеження та (або) ізоляції робиться запис у медичній документації. Заходи фізичного обмеження та (або) ізоляції застосовуються відповідно до правил, встановлених центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я.

Поліцейські зобов'язані подавати допомогу медичним працівникам, за їх зверненням, у разі надання психіатричної допомоги в примусовому порядку та забезпечувати безпечні умови для доступу до особи та її психіатричного огляду. Органи внутрішніх справ повинні запобігати діям з боку особи, якій надається психіатрична допомога в примусовому порядку, що загрожують життю і здоров'ю оточуючих та інших осіб, та вживати заходи щодо забезпечення схоронності залишеного без нагляду майна та житла особи, яка госпіталізується в примусовому порядку, а в разі необхідності - проводити розшук особи, якій психіатрична допомога повинна надаватися в примусовому порядку.

{ Частина третя статті 8 із змінами, внесеними згідно із Законом N 901-VIII (901-19) від 23.12.2015 }

Розділ II. ВИДИ ПСИХІАТРИЧНОЇ ДОПОМОГИ, ПІДСТАВИ ТА ПОРЯДОК ЇЇ НАДАННЯ

Стаття 11. Психіатричний огляд

Психіатричний огляд проводиться з метою з'ясування: наявності чи відсутності в особи психічного розладу, потреби в наданні їй психіатричної допомоги, а також для вирішення питання про вид такої допомоги та порядок її надання.

Психіатричний огляд проводиться лікарем-психіатром на прохання або за усвідомленою згодою особи; щодо особи віком до 14

років (малолітньої особи) - на прохання або за згодою її батьків чи іншого законного представника; щодо особи, визнаної у встановленому законом порядку недієздатною, - на прохання або за згодою її опікуна. У разі незгоди одного із батьків чи відсутності батьків або іншого законного представника психіатричний огляд неповнолітнього здійснюється за рішенням (згодою) органів опіки та піклування, яке може бути оскаржено до суду. { Частина друга статті 11 із змінами, внесеними згідно із Законом N 1033-V (1033-16) від 17.05.2007 }

Психіатричний огляд особи може бути проведено без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника у випадках, коли одержані відомості дають достатні підстави для обгрунтованого припущення про наявність у особи тяжкого психічного

розладу, внаслідок чого вона:

вчиняє чи виявляє реальні наміри вчинити дії, що являють собою безпосередню небезпеку для неї чи оточуючих, або

неспроможна самотійно задовольняти свої основні життєві потреби на рівні, який забезпечує її життєдіяльність, або

завдасть значної шкоди своєму здоров'ю у зв'язку з погіршенням психічного стану у разі ненадання їй психіатричної допомоги.

Рішення про проведення психіатричного огляду особи без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника приймається лікарем-психіатром за заявою, яка містить відомості, що дають достатні підстави для такого огляду. Із заявою можуть звернутися родичі особи, яка підлягає психіатричному огляду, лікар, який має будь-яку медичну спеціальність, інші особи.

Заява про психіатричний огляд особи без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника повинна бути подана у письмовій формі та містити відомості, що обгрунтовують необхідність психіатричного огляду і вказують на відмову особи чи її законного представника від звернення до лікаря-психіатра. Лікар-психіатр має право робити запит щодо надання йому додаткових медичних та інших відомостей, необхідних для прийняття відповідного рішення.

У невідкладних випадках, коли за одержаними відомостями, що дають достатні підстави для обгрунтованого припущення про наявність у особи тяжкого психічного розладу, внаслідок чого вона: вчиняє чи виявляє реальні наміри вчинити дії, що являють собою безпосередню небезпеку для неї чи оточуючих, або неспроможна самотійно задовольняти свої основні життєві потреби на рівні, який забезпечує її життєдіяльність, заява про психіатричний огляд особи може бути усною. У цих випадках рішення про проведення

психіатричного огляду особи без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника приймається лікарем-психіатром самостійно і психіатричний огляд проводиться ним негайно.

У випадках, коли відсутні дані, що свідчать про наявність обставин, передбачених абзацами другим та третім частини третьої цієї статті, заява повинна бути подана у письмовій формі та містити відомості, що обґрунтовують необхідність проведення такого

огляду. У разі встановлення обґрунтованості заяви про психіатричний огляд особи без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника лікар-психіатр направляє до суду за місцем проживання цієї особи заяву про проведення психіатричного огляду особи в примусовому порядку. До заяви додається висновок лікаря-психіатра, який містить обґрунтування про необхідність проведення такого огляду, та інші матеріали. Психіатричний огляд особи проводиться лікарем-психіатром у примусовому порядку за рішенням суду.

Лікар-психіатр перед проведенням психіатричного огляду зобов'язаний відрекомендуватися особі, яка підлягає огляду, або її законному представнику як лікар-психіатр, назвати своє прізвище, місце роботи та викласти мету огляду.

Дані психіатричного огляду з висновком про стан психічного здоров'я особи, а також причини звернення до лікаря-психіатра та медичні рекомендації фіксуються у медичній документації.

Умисне подання заяви про психіатричний огляд особи, що містить завідомо неправдиві або неточні відомості щодо стану психічного здоров'я цієї особи, тягне за собою відповідальність, передбачену законом.

Стаття 14. Підстави для госпіталізації особи до психіатричного закладу в примусовому порядку

Особа, яка страждає на психічний розлад, може бути госпіталізована до психіатричного закладу без її усвідомленої згоди або без згоди її законного представника, якщо її обстеження або лікування можливі лише в стаціонарних умовах, та при встановленні в особи тяжкого психічного розладу, внаслідок чого вона:

вчиняє чи виявляє реальні наміри вчинити дії, що являють собою безпосередню небезпеку для неї чи оточуючих, або неспроможна самотійно задовольняти свої основні життєві потреби на рівні, який забезпечує її життєдіяльність.

Стаття 15. Огляд особи віком до 14 років (малолітньої особи) та особи, визнаної недієздатною, госпіталізованих до психіатричного закладу на прохання або за згодою їх законних представників

{ Назва статті 15 із змінами, внесеними згідно із Законом N 1033-V (1033-16) від 17.05.2007 }

Особа віком до 14 років (малолітня особа) та особа, визнана у встановленому законом порядку недієздатною, госпіталізовані до

психіатричного закладу на прохання або за згодою їх законних представників, підлягають обов'язковому протягом 48 годин з часу госпіталізації огляду комісією лікарів-психіатрів психіатричного закладу для прийняття рішення про необхідність подальшого перебування цих осіб у психіатричному закладі та надання їм стаціонарної психіатричної допомоги. { Частина перша статті 15 із змінами, внесеними згідно із Законом N 1033-V (1033-16) від 17.05.2007 }

При подальшому перебуванні в психіатричному закладі зазначені в цій статті особи підлягають огляду комісією лікарів-психіатрів не рідше одного разу на місяць для вирішення питання про необхідність продовження чи припинення надання їм стаціонарної психіатричної допомоги.

У разі виявлення комісією лікарів-психіатрів зловживань, допущених законними представниками особи віком до 14 років (малолітньої особи) або особи, визнаної у встановленому законом порядку недієздатною, власник психіатричного закладу або уповноважений ним орган повідомляє про це органи опіки та піклування за місцем проживання особи, яку було госпіталізовано. { Частина третя статті 15 із змінами, внесеними згідно із Законом N 1033-V (1033-16) від 17.05.2007 }

Стаття 20. Експертиза психічного стану особи

Експертиза психічного стану особи (медико-соціальна експертиза втрати працездатності, військово-лікарська та інші) проводиться на підставах та в порядку, передбачених законами та прийнятими відповідно до них іншими нормативно-правовими

актами.

Стаття 21. Судово-психіатрична експертиза

Судово-психіатрична експертиза в адміністративних, цивільних справах, у кримінальному провадженні призначається і проводиться на підставах та в порядку, передбачених законом.

{ Стаття 21 із змінами, внесеними згідно із Законом N 245-VII (245-18) від 16.05.2013 }

Розділ III. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ОСІБ ПРИ НАДАННІ ПСИХІАТРИЧНОЇ ДОПОМОГИ

Стаття 25. Права осіб, яким надається психіатрична допомога

Особи, яким надається психіатрична допомога, мають права і свободи громадян, передбачені Конституцією України та законами України. Обмеження їх прав і свобод допускається лише

у випадках, передбачених Конституцією України, відповідно до законів України.

Особи, яким надається психіатрична допомога, можуть піклуватися про захист своїх прав та свобод особисто або через своїх представників у порядку, встановленому Цивільним кодексом України, Цивільним процесуальним кодексом України та іншими законами України.

Особи, яким надається психіатрична допомога, мають право на: поважливе і гуманне ставлення до них, що виключає приниження честі й гідності людини;

отримання інформації про свої права, пов'язані з наданням психіатричної допомоги;

одержання психіатричної та соціальної допомоги в умовах, що відповідають вимогам санітарного законодавства;

відмову від надання психіатричної допомоги, за винятком випадків її надання в примусовому порядку, передбаченому законом;

усі види медико-санітарної допомоги (у тому числі санаторно-курортне лікування) за медичними показаннями;

одержання психіатричної допомоги в найменш обмежених, відповідно до їх психічного стану, умовах, якщо можливо, за місцем проживання цих осіб, членів їх сім'ї, інших родичів або законних представників;

утримання в психіатричному закладі лише протягом строку, необхідного для обстеження та лікування;

попередню згоду або відмову в будь-який час від застосування нових методів діагностики і лікування та лікарських засобів чи від участі у навчальному процесі;

безпечність надання психіатричної допомоги;

безоплатне надання медичної допомоги у державних і комунальних закладах охорони здоров'я, а також безоплатне або на пільгових умовах забезпечення лікарськими засобами та виробами медичного призначення в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів

України;

безоплатну юридичну допомогу з питань, пов'язаних з наданням їм психіатричної допомоги;

альтернативний, за власним бажанням, психіатричний огляд та залучення до участі в роботі комісії лікарів-психіатрів з питань надання психіатричної допомоги будь-якого фахівця, який бере участь у наданні психіатричної допомоги, за погодженням з ним; збереження права на жите приміщення за місцем їх постійного проживання протягом часу надання їм стаціонарної психіатричної допомоги;

особисту участь у судових засіданнях при вирішенні питань, пов'язаних з наданням їм психіатричної допомоги та обмеженням у зв'язку з цим їх прав;

відшкодування заподіяної їм шкоди або шкоди їх майну внаслідок незаконного поміщення до психіатричного закладу чи психоневрологічного закладу для соціального захисту або спеціального навчання чи внаслідок незабезпечення безпечних умов надання психіатричної допомоги або розголошення конфіденційних відомостей про стан психічного здоров'я і надання психіатричної допомоги;

одержання винагороди за фактично виконану роботу нарівні з іншими громадянами.

Особи під час перебування у психіатричному закладі мають право на:

спілкування з іншими особами, в тому числі з адвокатом або іншим законним представником, без присутності сторонніх осіб згідно з правилами внутрішнього розпорядку психіатричного закладу;

повідомлення будь-якої особи за своїм вибором про надання їм психіатричної допомоги;
забезпечення таємниці листування при відправці та отриманні будь-якої кореспонденції;
доступ до засобів масової інформації;
дозвілля, заняття творчою діяльністю;
відправлення релігійних обрядів, додержання релігійних канонів;
звернення безпосередньо до керівника або завідуючого відділенням психіатричного закладу з питань надання психіатричної допомоги, виписки з психіатричного закладу та додержання прав, передбачених цим Законом;
допомогу по загальнообов'язковому державному соціальному страхуванню або пенсію згідно з законодавством.

Особи під час перебування у психіатричному закладі мають також права, які за рішенням лікаря-психіатра (комісії лікарів-психіатрів) в інтересах захисту їх здоров'я чи безпеки, а також в інтересах здоров'я або безпеки інших осіб можуть бути обмежені:

приймати відвідувачів наодинці;
придбавати і використовувати предмети повсякденного вжитку;
перебувати на самоті.

Рішення про обмеження прав осіб, яким надається психіатрична допомога, фіксується у медичній документації із зазначенням строку його дії та може бути оскаржено до суду.

Забороняється залучення осіб, яким надається психіатрична допомога, до примусової праці.

Стаття 26. Інформація про стан психічного здоров'я особи та надання психіатричної допомоги

Лікар-психіатр зобов'язаний пояснити особі, якій надається психіатрична допомога, з урахуванням її психічного стану, у доступній формі інформацію про стан її психічного здоров'я, прогноз можливого розвитку захворювання, про застосування методів

діагностики та лікування, альтернативні методи лікування, можливий

ризик та побічні ефекти, умови, порядок і тривалість надання психіатричної допомоги, її права та передбачені цим Законом можливі обмеження цих прав при наданні психіатричної допомоги. Право на одержання зазначеної інформації щодо неповнолітнього віком до 15 років та особи, визнаної у встановленому законом порядку недієдатною, мають їх законні представники.

Особа при наданні їй психіатричної допомоги або її законний представник має право на ознайомлення з історією хвороби та іншими

документами, а також на отримання в письмовому вигляді будь-яких рішень щодо надання їй психіатричної допомоги.

У випадках, коли повна інформація про стан психічного здоров'я особи може завдати шкоди її здоров'ю або призвести до безпосередньої небезпеки для інших осіб, лікар-психіатр або комісія лікарів-психіатрів можуть таку інформацію обмежити. У цьому разі лікар-психіатр або комісія лікарів-психіатрів інформує

законного представника особи, враховуючи особисті інтереси особи, якій надається психіатрична допомога. Про надану інформацію або її обмеження робиться запис у медичній документації.

МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

09.12.2015 № 702

Зареєстровано в
Міністерстві
юстиції України
15 лютого 2016 р.
за № 237/28367

**Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію
військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в
антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності
військових частин (підрозділів)**

Відповідно до Положення про Міністерство оборони України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2014 року № 671, з метою покращення організації та виконання заходів із психологічної реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) НАКАЗУЮ:

1. Затвердити Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів), що додається.
2. Цей наказ набирає чинності з дня його офіційного опублікування.

Міністр оборони України С.Т. Полторак
генерал армії України

ПОГОДЖЕНО:

Голова Центрального комітету
Всеукраїнської профспілки працівників
Збройних Сил України

Голова Державної служби України
у справах ветеранів війни та учасників
антитерористичної операції

Міністр охорони здоров'я України

Міністр соціальної політики України

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства
оборони України
09.12.2015 № 702

Зареєстровано в
Міністерстві
юстиції України
15 лютого 2016 р.
за № 237/28367

ПОЛОЖЕННЯ

про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)

I. Загальні положення

1. Це Положення визначає процедуру проведення психологічної реабілітації військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції (далі - АТО), та порядок її виконання під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів).

2. У цьому Положенні терміни вживаються в таких значеннях:

бойова психічна травма - патологічний стан центральної нервової системи, що виникає внаслідок впливу чинників бойового стресу та зумовлює регулювання поведінки особи, що постраждала, через патофізіологічні механізми;

бойовий стрес - багаторівневий процес адаптаційної активності організму людини в умовах екстремальної бойової обстановки, який супроводжується напруженням механізмів реактивної саморегуляції та закріпленням специфічних пристосувальних психофізіологічних змін. Бойовий стрес є передпатологічним дестабілізаційним станом, що вичерпує функціональний резерв організму, збільшує ризик дезінтеграції психічної дії та стійких сомато-вегетативних дисфункцій;

посттравматичний стресовий розлад - відповідна реакція на надмірні емоційні подразники, на фактичну стресову ситуацію, що відбулася і виходить за межі звичайного людського досвіду. Посттравматичний стресовий розлад виникає як відстрочена або затяжна реакція на

кризову подію чи ситуацію загрозливого або катастрофічного характеру та може спровокувати виникнення дистресу в будь-якої людини;

превентивна реабілітація - відновлення резервів здоров'я практично здорового військовослужбовця до "безпечного" рівня з використанням немедикаментозних засобів. Ця система заходів спрямована на підвищення ефективності діяльності військовослужбовців шляхом якнайшвидшого відновлення у них психологічної пружності;

психологічна корекція - цілеспрямований психологічний вплив на військовослужбовця для приведення його психічного стану до норми після виявлення в нього будь-яких психологічних відхилень (неклінічних порушень) та відновлення його здатності до виконання службових обов'язків;

психологічна реабілітація - система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи (військовослужбовця), створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості;

психотравматична ситуація - екстремальна критична подія, яка має значний негативний вплив (екстремальний психогенний вплив) на особистість та за своїми наслідками вимагає надання психологічної допомоги та здійснення реабілітації.

3. Психологічна реабілітація військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в АТО, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів) (далі - психологічна реабілітація військовослужбовців) являє собою комплекс заходів психологічного характеру, спрямованих на збереження, відновлення та корекцію психофізіологічних та психічних функцій, оптимального рівня боєздатності військовослужбовців, які були піддані впливу

психотравмуючих чинників та постраждали внаслідок цього (далі - військовослужбовці), а також створення сприятливих умов для подальшого успішного виконання ними службових обов'язків.

Психологічна реабілітація військовослужбовців є обов'язковою складовою заходів відновлення бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів).

4. У зв'язку з великою поширеністю стресових розладів, негативними психодинамічними та психосоціальними тенденціями серед військовослужбовців реабілітаційні заходи проводяться з усіма військовослужбовцями зі складу військових частин (підрозділів), що проходять відновлення боездатності.

5. Кожному військовослужбовцю має бути забезпечено інформування про умови та форми здійснення реабілітаційних заходів, шанобливе і гуманне ставлення з боку посадових осіб Збройних Сил України та фахівців із надання реабілітаційних послуг.

Військовослужбовець може відмовитися від будь-якого спланованого елемента заходів індивідуальної програми реабілітації, що не відповідає його індивідуальним запитам, а також клопотати про перегляд чи оскаржувати рішення відповідальних посадових осіб у сфері реабілітації.

Військовослужбовцю має бути гарантовано збереження конфіденційності інформації особистого характеру, можливість захисту його прав і законних інтересів, у тому числі в судовому порядку, а також інші права, передбачені законодавством України.

II. Мета, основні принципи та завдання реабілітації

1. Метою психологічної реабілітації військовослужбовців є: збереження й відновлення їх фізичного та психічного здоров'я;

відновлення фізичної та психологічної спроможності й готовності виконувати службові обов'язки;

зниження частоти та тяжкості наслідків перенесених бойових психічних травм (далі - БПТ) у формі посттравматичних стресових станів, які досягають максимальної інтенсивності в розвитку посттравматичних стресових розладів (далі - ПТСР) та хронічних психопатологічних змін особистості.

2. Основні принципи психологічної реабілітації військовослужбовців:

своєчасний початок, що забезпечує досягнення мети психологічної реабілітації військовослужбовців;

комплексність;

безперервне, поетапне та послідовне застосування заходів психологічної реабілітації військовослужбовців у певній визначеній послідовності залежно від характеру психічного розладу та реальних можливостей;

партнерство, що передбачає залучення самих військовослужбовців до активної участі у відновлювальному процесі;

індивідуалізація програми психологічної реабілітації військовослужбовців, тобто застосування методів та засобів залежно від походження та особливостей відхилень (порушень), а також статі, віку, індивідуальних якостей особистості військовослужбовців, їх загального фізичного стану тощо;

єдність методів впливу;

колективність здійснення психологічної реабілітації військовослужбовців (у військовому підрозділі), що морально легше переноситься військовослужбовцями та підвищує її ефективність.

3. Успішність психологічної реабілітації військовослужбовців визначається в кожному окремому випадку створенням реального

поетапного плану реабілітаційних заходів з урахуванням відповідних напрямів реабілітації.

Завдання психологічної реабілітації військовослужбовців, її форми та методи можуть змінюватися залежно від конкретних випадків.

4. Основними формами реабілітації військовослужбовців під час відновлення бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів) є превентивна реабілітація та психологічна реабілітація.

5. Основними завданнями психологічної реабілітації військовослужбовців є:

діагностика та нормалізація психічного стану військовослужбовців;
відновлення у військовослужбовців порушених (втрачених) психічних функцій до рівня, який дасть їм змогу ефективно виконувати службові обов'язки;

надання допомоги у встановленні (відновленні) конструктивних відносин між військовослужбовцями у військовому підрозділі (колективі).

6. Спеціалізованими завданнями психологічної реабілітації військовослужбовців є:

діагностика наявності, виду та рівня психічного розладу у військовослужбовців;

відновлення психологічної сумісності військовослужбовців у складі підрозділів, екіпажів, обслуг;

проведення психологічного консультування військовослужбовців тощо.

7. Необхідність застосування певних методів психологічної реабілітації військовослужбовців, допомоги та корекції визначає психолог залежно від особливостей особистості військовослужбовця, змісту передуючих психотравматичних

ситуацій, їх впливу та наслідків, а також наявної матеріально-технічної бази. При цьому передбачаються як індивідуальна, так і групова форми роботи.

III. Організація процесу психологічної реабілітації

1. Організація психологічної реабілітації у військових частинах (підрозділах) покладається на командирів військових частин (підрозділів).

Виконання завдань психологічної реабілітації у військових частинах (підрозділах) покладається на:

офіцерів структур по роботі з особовим складом;

офіцерів-психологів;

начальників медичної служби;

військових священиків (капеланів) (за їх наявності);

сили позаштатних та спеціалізованих мобільних груп, визначених пунктами 2, 3 цього розділу (за їх наявності).

2. До виконання основних та спеціалізованих завдань психологічної реабілітації військовослужбовців, крім службових осіб військових частин (підрозділів), визначених пунктом 1 цього розділу, залучаються позаштатні мобільні групи (далі - позаштатні групи), які комплектуються фахівцями у сфері психології з достатнім практичним досвідом у здійсненні психореабілітаційних заходів у кількості 2–3 особи на батальйон (дивізіон).

Завдання з формування позаштатних груп покладається на Генеральний штаб Збройних Сил України.

3. У разі якщо для виконання завдань психологічної реабілітації військовослужбовців, що пов'язані зі здійсненням вузькоспеціалізованої високопрофесійної діяльності (психодіагностичної, психокорекційної, психоконсультаційної

тощо), наявних сил недостатньо, до цієї діяльності можуть залучатися спеціалізовані мобільні групи від науково-дослідних установ (закладів) Міністерства оборони України та Збройних Сил України (далі - спеціалізовані групи).

Спеціалізовані групи комплектуються фахівцями в необхідній галузі психології з достатнім практичним досвідом у здійсненні психодіагностичних, психокорекційних, психоконсультаційних заходів у кількості 2–3 особи на батальйон (дивізіон).

Завдання з формування спеціалізованих груп покладається на керівництво науково-дослідних установ (організацій) Міністерства оборони України та Збройних Сил України.

Безпосереднє керівництво діяльністю спеціалізованої групи здійснює посадова особа у складі групи від установи (організації), що її сформувала, відповідно до повноважень, визначених цим Положенням.

4. Основними функціональними обов'язками та повноваженнями представників позаштатної групи є:

визначення порядку організації та проведення психологічного вивчення і психофізіологічного обстеження, заходів корекції функціонального стану військовослужбовців;

участь в оцінюванні рівня бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів);

проведення заходів із вивчення психологічних особливостей особистості військовослужбовців;

вивчення динаміки військово-професійної мотивації;

здійснення заходів із корекції взаємовідносин у колективі;

проведення аналізу впливу соціальних факторів на морально-психологічний стан особового складу;

прогнозування можливості розвитку віддалених наслідків впливу на військовослужбовців чинників бойового стресу;
проведення індивідуального психологічного консультування військовослужбовців;
проведення консультування керівного складу частин (підрозділів) з раціонального використання військовослужбовців для виконання службових обов'язків з урахуванням їх психофізіологічних особливостей;
проведення психологічної інформаційно-роз'яснювальної роботи серед особового складу військових частин (підрозділів);
ознайомлення з проектами рішень керівника позаштатної групи, що стосуються його діяльності;
винесення на розгляд керівника пропозицій щодо покращення роботи групи.

5. На керівника позаштатної групи, крім функціональних обов'язків та повноважень, визначених пунктом 4 цього розділу, додатково покладаються такі завдання:

організація діяльності групи;
надання узагальнюючих рекомендацій командирам військових частин (підрозділів) щодо:
роботи з особами, яких за результатами психофізіологічного обстеження та психологічного вивчення віднесено до групи підвищеного психологічного впливу;
відновлення фізичної та психологічної спроможності й готовності військовослужбовців виконувати службові обов'язки;
попередження дезадаптаційних розладів серед військовослужбовців;
надання рекомендацій щодо необхідності направлення на лікування військовослужбовців з ознаками стресових розладів (БПТ);
проведення аналізу ефективності діяльності групи.

6. Обов'язки представників спеціалізованої групи визначаються у межах їх компетенції пунктами 4, 5 цього розділу з урахуванням поставлених перед групою завдань.

7. Позаштатні та спеціалізовані групи у своїй діяльності під час проведення заходів психологічної реабілітації військовослужбовців підпорядковуються командирі військової частини та його заступнику по роботі з особовим складом.

8. Тривалість психологічної реабілітації військовослужбовців під час відновлення бойової готовності (боездатності) визначається рішенням командира військової частини за погодженням з керівником позаштатної або спеціалізованої групи.

9. Після виведення з району проведення АТО для відновлення бойової готовності (боездатності) військової частини (підрозділу) розпочинається етап психофізіологічної діагностики військовослужбовців. На цьому етапі особовий склад проходить обов'язкове психодіагностичне обстеження, яке проводиться штатними посадовими особами та силами позаштатних (спеціалізованих) груп.

Протягом цього етапу з метою тимчасового обмеження доступу до військовослужбовців цивільних осіб та проведення з ними реабілітаційних заходів забезпечується перебування військовослужбовців виключно в розташуванні військової частини (підрозділу).

10. Основні завдання психологічної реабілітації військовослужбовців, що вирішуються на цьому етапі:

оцінювання рівня бойової готовності (боездатності) військових частин (підрозділів);

виявлення військовослужбовців, які мають хворобливий характер психічних реакцій (стресові розлади у формі БПТ), та направлення їх до закладів охорони здоров'я;

діагностика індивідуальних психофізіологічних станів військовослужбовців із виявленням гострих реакцій на стрес;

виявлення військовослужбовців з ознаками фізичної і розумової перевтоми, вираженої астенизації, психічної дезадаптації тощо;

оцінка наявних адаптаційних резервів військовослужбовців для визначення їх подальшої придатності до виконання поставлених завдань.

Перелік психодіагностичних методик, рекомендованих для застосування, наведено в додатку до цього Положення.

11. Первинними показниками наявності у військовослужбовця БПТ та необхідності направлення його до закладу охорони здоров'я є:

неможливість виконання військовослужбовцем службових обов'язків;

необ'єктивна оцінка військовослужбовцем рівня небезпеки;

неадекватні поведінкові реакції;

деморалізуючий вплив військовослужбовця на особовий склад;

створення військовослужбовцем загрози для оточуючих.

Підставою для визначення необхідності направлення військовослужбовців до закладу охорони здоров'я також є рекомендації представників позаштатних (спеціалізованих) груп, що надаються за результатами проведення психофізіологічної діагностики.

Направлення військовослужбовців, у яких виявлено ознаки БПТ, до закладів охорони здоров'я Міністерства оборони України здійснюється в порядку, що визначений Статутом внутрішньої

служби Збройних Сил України, затвердженим Законом України від 24 березня 1999 року № 548-XIV.

12. З метою запобігання додатковій психотравматизації військовослужбовців, які після нещодавнього виконання службових обов'язків проявляють гостру реакцію на стрес або ознаки БПТ, командування військових частин (підрозділів):

забезпечує відносно них безумовне дотримання військової етики й субординації з боку інших військовослужбовців;

обмежує їх контакти з важкохворими чи пораненими;

забезпечує максимальне обмеження приймання ними лікарських психотропних препаратів (за винятком серйозних порушень сну);

уникає постановки їм передчасних діагнозів;

за можливості забезпечує їх перевезення до закладів охорони здоров'я (за потреби) немедичним військовим транспортом.

13. Діагностика явищ фізичної і розумової перевтоми, вираженої астенізації, психічної дезадаптації у військовослужбовців здійснюється шляхом:

аналізу скарг військовослужбовців;

спостереження за станом військовослужбовців у процесі їх службової діяльності;

експертного опитування;

встановлення рівня боєздатності та об'єктивних характеристик перевтоми й астенізації.

14. Після завершення етапу психофізіологічної діагностики військовослужбовців розпочинається відновлювальний етап.

На цьому етапі з метою відновлення військово-професійної працездатності особового складу та запобігання розвитку в нього психічних розладів військовослужбовцям, у яких за результатами діагностики встановлено наявність фізичної і розумової перевтоми,

вираженої астенизації, психічної дезадаптації, за можливості надаються щорічні основні відпустки (у разі їх невикористання), а також відпустки за сімейними обставинами та з інших поважних причин тривалістю не більш як 10 календарних днів відповідно до чинного законодавства.

Рішення про необхідність надання таких відпусток приймаються командирами військових частин самостійно, за рапортами командирів підрозділів або на підставі рекомендацій офіцерів-психологів, представників позаштатних (спеціалізованих) груп.

15. Основні завдання психологічної реабілітації військовослужбовців, які вирішуються на цьому етапі:

аналіз впливу чинників бойового стресу на морально-психологічний стан окремих військовослужбовців та військових колективів для прогнозування можливості розвитку віддалених наслідків впливу бойового стресу;

проведення заходів психологічної корекції з військовослужбовцями, у яких виявлено гострі реакції на стрес;

профілактика психологічної деформації особистості військовослужбовців;

надання допомоги військовослужбовцям в отриманні нових навичок поведінки, нових стилів міжособистісних та внутрішньоколективних відносин;

проведення індивідуального психологічного консультування військовослужбовців;

уточнення подальшого раціонального використання особового складу для виконання ним службових обов'язків з урахуванням поточного психофізіологічного стану військовослужбовців;

оцінка ефективності проведених заходів психологічної реабілітації.

16. Перелік та зміст заходів психологічної корекції визначаються з урахуванням віку, психологічних особливостей особистості військовослужбовців (індивідуальних ресурсних можливостей), особистих психологічних труднощів, соціального оточення, мотивації та активності військовослужбовців.

Під час проведення психокорекційних заходів передбачається як індивідуальна, так і групова форми роботи.

17. Основним рекомендованим методом для здійснення психологічної корекції є психологічний дебрифінг (організоване обговорення екстремальної ситуації, спільно пережитої військовослужбовцями) у складі підрозділу (відділення).

18. Індивідуальне психологічне консультування військовослужбовців проводиться в частині:

проблем особистого характеру;

професійних проблем;

проблем зловживання алкоголем і наркотиками;

асоціальної поведінки;

проблем при гострих психологічних кризах тощо.

19. Ефективність психологічної реабілітації особового складу військової частини, підрозділу (окремого військовослужбовця) визначається шляхом оцінки їх здатності виконувати службові обов'язки.

При цьому щодо особового складу військової частини, підрозділу (окремого військовослужбовця):

визначають оцінку стану психофізіологічної спроможності й готовності виконувати службові обов'язки;

надають рекомендації щодо підтримання стану психофізіологічної спроможності й готовності виконувати службові обов'язки на досягнутому рівні;

визначають програму заходів (надають рекомендації) щодо запобігання можливому розвитку психічних розладів.

Під час оцінки ефективності психологічної реабілітації військовослужбовців враховуються їх вік, психологічні особливості особистості, соціальне оточення, мотивація та активність.

Про результати проведення заходів реабілітації військовослужбовців командири військових частин (підрозділів) доповідають вищому командуванню.

IV. Організація та контроль за виконанням заходів психологічної реабілітації військовослужбовців

Організація та контроль за виконанням заходів психологічної реабілітації військовослужбовців покладаються на Генеральний штаб Збройних Сил України.

Директор Департаменту
соціальної та гуманітарної
політики Міністерства
оборони України
полковник

В.М. Федічев

Додаток
до Положення про психологічну
реабілітацію
військовослужбовців
Збройних Сил України, які
брали участь
в антитерористичній операції,
під час

відновлення боєздатності
військових
частин (підрозділів)
(пункт 10 розділу III)

ПЕРЕЛІК

психодіагностичних методик, рекомендованих для застосування

1. Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.
2. Методика шкалованої самооцінки психофізіологічного стану (О.М. Кокун).
3. Методика “Primary Care PTSD Screen”.
4. Шкала депресії Бека.
5. Шкала оцінки впливу травматичної події (експрес-оцінка).
6. Методика “Стрес-фактори”.
7. Опитувальник травматичного стресу І.О. Котєнєва.
8. Коротка шкала тривоги, депресії та ПТСР.
9. Шкала оцінки бойового досвіду.
10. Методика “Диференціальна діагностика депресивних станів”.
11. Місісіпська шкала оцінки посттравматичного стресового розладу.
12. Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлор (у модифікації В.Г. Норакідзе).
13. Стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості (СМДО).

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ

Н А К А З

15.04.2008 N 199

Зареєстровано в Міністерстві
юстиції України
3 липня 2008 р.
за N 577/15268

Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу

Відповідно до частини 3 статті 32 Основ законодавства України про охорону здоров'я (2801-12) (в редакції Закону України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо удосконалення застосування методів профілактики, діагностики, лікування, реабілітації та лікарських засобів і заняття народною медициною (цілительством)" від 17 травня 2007 року

Н А К А З У Ю:

1. Затвердити Порядок застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу, що додається.
2. Департаменту розвитку медичної допомоги МОЗ України (Жданова М.П.) забезпечити у встановленому порядку державну реєстрацію цього наказу в Міністерстві юстиції України.
3. Скасувати наказ Міністерства охорони здоров'я України від

26.10.2007 N 658 "Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу".

4. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Міністра Митника З.М.

Міністр

В.М.Князевич

ПОРЯДОК

застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу

1. Порядок застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу, розроблений відповідно до Основ законодавства України про охорону здоров'я, Законів України "Про психіатричну допомогу", "Про соціальні послуги", "Про освіту", "Про ліцензування певних видів господарської діяльності" встановлює єдині вимоги до застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу, у тому числі щодо місць застосування таких методів.

2. Психологічний вплив є вживання спрямованих дій на психіку людини, усвідомленого або неусвідомленого характеру за допомогою

переконання, психологічного преформування або сугестії для формування певної системи уявлень, дій та відношень, які суб'єктивно сприймаються особою як особисто приналежні.

3. Психотерапевтичний вплив є застосування методів, спрямованих на психіку людини, усвідомленого або

неусвідомленого характеру за допомогою переконання, психологічного преформування або сугестії для лікування, реабілітації і профілактики розладів здоров'я особи.

4. Методи психологічного і психотерапевтичного впливу можуть застосовуватися виключно з метою:

- а) психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у навчальних закладах;
- б) визначення, корекції, реабілітації, профілактики порушень взаємин з оточуючим соціальним середовищем людини;
- в) діагностики, корекції, лікування, реабілітації, профілактики розладів психічного стану людини, корекції особистості.

5. Особи, які можуть застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу як професійну діяльність:

5.1. Психолог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки "Психологія" (магістр, спеціаліст).

5.2. Лікар-психолог - фахівець, який має повну вищу освіту (магістр, спеціаліст,) за напрямом підготовки "Медицина", спеціалізацію за фахом "медична психологія".

5.3. Лікар-психотерапевт - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки "Медицина", спеціалізацію за фахом "психотерапія".

5.4. Лікар-психіатр - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки "Медицина", спеціалізацію за фахом "психіатрія".

5.5. Лікар-нарколог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки "Медицина", спеціалізацію за фахом "наркологія".

5.6. Лікар-сексопатолог - фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки "Медицина", спеціалізацію за фахом "сексопатологія".

6. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності:

6.1. Обсяг застосування методів психологічного впливу як професійної діяльності психолога в лікувально-профілактичних закладах:

визначення, корекція, реабілітація, профілактика порушень взаємин з оточуючим соціальним середовищем людини (соціально-психологічна корекція, профілактика, реабілітація);

психологічне забезпечення навчально-виховного процесу (визначення психофізичного розвитку дітей, психолого-педагогічна корекція, профілактика, реабілітація).

6.2. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності лікаря-психолога:

діагностика, корекція психічного стану людини, її особистості, реабілітація, профілактика психічних розладів (медико-психологічна діагностика, корекція, профілактика, реабілітація).

6.3. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності лікаря-психотерапевта:

діагностика, лікування, профілактика, реабілітація розладів психіки і поведінки, кризових станів, соматичних розладів, в походженні яких провідним чинником є психологічний.

6.4. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності лікаря-психіатра:

застосування методів індивідуальної психокорекції (які були набуті при підготовці на циклах спеціалізації зі спеціальності "психіатрія", тематичного удосконалення з психотерапії та медичної психології, курсах інформації та стажування за затвердженими навчальними планами і програмами) у лікувально-реабілітаційному процесі осіб з розладами психіки і поведінки.

6.5. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності лікаря-нарколога:

застосування методів індивідуальної психокорекції (які були набуті при підготовці на циклах спеціалізації зі спеціальності "наркологія", тематичного удосконалення з психотерапії та медичної психології, курсах інформації та стажування за затвердженими навчальними планами і програмами) у лікувально-реабілітаційному процесі осіб з розладами психіки і поведінки.

6.6. Обсяг застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу як професійної діяльності лікаря-сексопатолога:

застосування методів індивідуальної психокорекції (які були набуті при підготовці на циклах спеціалізації зі спеціальності "сексопатологія", тематичного удосконалення з психотерапії та медичної психології, курсах інформації та стажування за затвердженими навчальними планами і програмами) у лікувально-реабілітаційному процесі осіб з розладами психіки і поведінки.

6.7. Застосування методів психотерапевтичного і/або психологічного впливу відносно осіб з наявністю розладів психіки і поведінки може здійснюватися спеціалістами, які мають відповідну підготовку зі спеціальностей "психотерапія", "медична психологія", "психіатрія", "наркологія".

6.8. Методи психологічного і психотерапевтичного впливу, які були набуті при підготовці на циклах тематичного удосконалення з психотерапії та медичної психології, курсах інформації та стажування за затвердженими навчальними планами і програмами, в медичній практиці можуть використовувати лікарі інших спеціальностей.

7. Методи психологічного і психотерапевтичного впливу можуть застосовуватися лише за усвідомленою згодою інформованої дієздатної особи, відносно якої вони застосовуються, або за згодою її законного представника.

8. Місця застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу:

8.1. Місця застосування методів психологічного впливу з метою визначення, корекції, реабілітації, профілактики порушень взаємин людини з оточуючим соціальним середовищем у закладах Міністерства

праці та соціальної політики України визначаються відповідно до Закону України "Про соціальні послуги". До роботи в соціальних службах для співучасті в наданні соціально-медичних послуг за потребою можуть залучатися лікарі-психологи і психотерапевти.

8.2. Місця застосування методів психологічного впливу з метою психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у закладах

Міністерства освіти і науки України визначаються відповідно до Закону України "Про освіту". До роботи в психологічній службі системи освіти України для розширення діагностичних, корекційних, реабілітаційних і профілактичних заходів за потребою можуть залучатися лікарі-психологи і психотерапевти.

8.3. Місцями застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу з метою діагностики, лікування, профілактики, реабілітації розладів психіки і поведінки, кризових станів, соматичних розладів, в походженні яких провідним чинником

є психологічний, корекції психічного стану людини, її особистості мають бути психотерапевтичні кабінети, відділення, центри у закладах охорони здоров'я за умови дотримання ними ліцензійних умов провадження господарської діяльності з медичної практики.

9. Психологічний і психотерапевтичний вплив в лікувально-профілактичних закладах застосовується:

за самозверненням особи або її законного представника;

за направленням лікарів будь-якої спеціальності лікувально-профілактичного закладу або органу охорони здоров'я.

10. Забороняється застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу особам, які мають дозвіл на заняття народною медициною (цілительством), без вищої психологічної або медичної освіти та відповідної післядипломної освіти.

Директор Департаменту

організації медичної допомоги М.П.Жданова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

07.11.2000 № 522

Зареєстровано

в

Міністерстві

юстиції України
26 грудня 2000 р.
за № 946/5167

Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності

{Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1352 від 30.11.2012 Наказами Міністерства освіти і науки № 380 від 31.03.2015 № 994 від 11.07.2017}

Відповідно до п.3 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого Указом Президента України від 07.06.2000 № 773/2000, з метою встановлення порядку здійснення інноваційної освітньої діяльності НАКАЗУЮ:

1. Затвердити Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (додається).
2. Структурним підрозділам Міністерства освіти і науки України, Міністерству освіти Автономної Республіки Крим, Головному управлінню освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управлінням освіти і науки обласних, Севастопольської міської державних адміністрацій, ректорам, директорам вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти забезпечити організацію інноваційної освітньої діяльності, у тому числі розпочатої на підставі Положення про експериментальний педагогічний майданчик, відповідно до норм цього Положення.
3. Наказ Міністерства освіти України від 25.11.99 № 399 "Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної

освітньої діяльності" скасувати як такий, що не пройшов державної реєстрації у Міністерстві юстиції України.

4. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Міністра Огнев'юка В.О.

Міністр

В.Г. Кремень

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства
освіти і науки України
07.11.2000 № 522
(у редакції наказу
Міністерства
освіти і науки України
11.07.2017 № 994)
Зареєстровано в
Міністерстві
юстиції України
26 грудня 2000 р.
за № 946/5167

ПОЛОЖЕННЯ

про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності

I. Загальні положення

1. Це Положення визначає порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності у системі освіти.

2. Інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок.
3. Інноваційним освітнім продуктом є результат науково-дослідної розробки, що відповідає вимогам Закону України «Про інноваційну діяльність».
4. Освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності.
5. Об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: нові емпіричні та/або теоретичні знання, навчальний та виховний процеси, освітні (педагогічні), дидактичні, виховні, управлінські системи, моделі, методи, інноваційні освітні програми і проекти, інші інтелектуальні продукти, засоби навчання та обладнання, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів.
6. Суб'єктами інноваційної освітньої діяльності є фізичні та юридичні особи: педагогічні, науково-педагогічні працівники навчальних закладів, наукові працівники, працівники органів управління освітою, навчальні заклади, наукові установи, підприємства, установи та організації, що надають освітні послуги.
7. Інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському рівні, рівні окремої адміністративно-територіальної одиниці (далі - регіон), а також на рівні навчального закладу. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом та масштабністю змін,

що будуть внесені у систему освіти внаслідок удосконалення педагогічної діяльності, використання запропонованої освітньої інновації.

8. Інноваційна освітня діяльність на всеукраїнському рівні здійснюється у системі освіти України і передбачає розроблення та використання в установленому законодавством порядку:

освітніх, навчальних, виховних, управлінських систем;

базового компонента дошкільної освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, загальнодержавного компонента змісту професійно-технічної освіти, змісту позашкільної освіти, нормативної частини змісту вищої (зокрема післядипломної педагогічної) освіти;

експериментальних навчальних програм, підручників, посібників, розроблених у процесі експерименту і спрямованих на поліпшення результатів освітньої діяльності;

освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання, виховання та управління освітою;

науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового забезпечення навчально-виховного процесу у навчальних закладах;

систем, технологій, форм і методів підвищення кваліфікації керівних, педагогічних та науково-педагогічних працівників;

форм і засобів співпраці між органами управління освітою, адміністрацією навчальних закладів, педагогічними працівниками, учнями та батьками, технологій взаємодії з інститутами громадянського суспільства, врахування та формування громадської думки щодо перетворень у галузі освіти.

9. Інноваційна освітня діяльність на регіональному рівні здійснюється в системі освіти окремого регіону і передбачає розроблення та використання:

варіативної складової змісту дошкільної, загальної середньої освіти, регіонального компонента змісту професійно-технічної освіти, змісту позашкільної освіти;

освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання, виховання та управління освітою;

науково-методичного, матеріально-технічного та фінансового забезпечення навчально-виховного процесу.

10. Інноваційна освітня діяльність на рівні навчального закладу здійснюється у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладах (зокрема у закладах післядипломної педагогічної освіти) і передбачає використання освітніх інновацій, перевірених у ході експериментів всеукраїнського та регіонального рівнів, а також розроблення, експериментальну перевірку варіативної частини змісту вищої (зокрема післядипломної педагогічної) освіти.

11. Умовами здійснення інноваційної освітньої діяльності є:

дотримання законодавства України, вимог державних стандартів освіти;

наявність відповідного ресурсного забезпечення та ефективне його використання;

збереження життя і здоров'я суб'єктів інноваційної освітньої діяльності;

погодження учасників навчально-виховного процесу, органів управління освітою на здійснення інноваційної освітньої діяльності.

II. Розроблення освітніх інновацій

1. Розроблення освітніх інновацій включає:

опис та обґрунтування запропонованих ідей та підходів, чітке і повне розкриття їх змісту, очікуваних результатів;

перевірку їх ефективності шляхом проведення експерименту або реалізації інноваційного освітнього (науково-педагогічного, науково-психологічного, психолого-педагогічного) проекту.

2. Експериментом є комплексний метод дослідження, який забезпечує об'єктивну і доказову перевірку висунутої на початку дослідження гіпотези і дає змогу з'ясувати необхідні умови реалізації пропонованої інновації.

Інноваційним освітнім проектом (далі - Проект) є процедура і комплекс усіх необхідних заходів щодо створення і реалізації інноваційного освітнього продукту.

3. З ініціативою щодо проведення експерименту виступає суб'єкт інноваційної діяльності, що має намір запропонувати нові освітні ідеї, педагогічні та управлінські технології, удосконалити освітню діяльність.

4. Ініціатива реалізується шляхом організації та проведення у навчальних закладах експерименту (або реалізації Проекту) всеукраїнського, регіонального рівнів та в окремому вищому навчальному закладі (зокрема закладі післядипломної педагогічної освіти).

5. Рішення про організацію та проведення експерименту (або реалізацію Проекту) всеукраїнського рівня приймає Міністерство освіти і науки України (далі - МОН) на підставі клопотання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, департаментів (управлінь) освіти і науки обласних державних адміністрацій, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій (далі - органи управління освітою), заявки

на проведення експерименту (або реалізацію Проекту), програми експерименту (або реалізації Проекту), які розробляє науковий керівник, та висновку відповідної комісії Науково-методичної ради МОН (далі - відповідна комісія Науково-методичної ради).

Рішення про організацію та проведення експерименту (або реалізацію Проекту) всеукраїнського рівня, що здійснюється на основі науково-дослідних робіт, які виконуються в установах Національної академії педагогічних наук України (далі - НАПН) за кошти державного бюджету, приймає МОН на підставі відповідного подання Президії НАПН, заявки, програми експерименту (або реалізації Проекту), клопотання органів управління освітою про проведення експерименту (або реалізацію Проекту) на базі навчальних закладів.

6. Рішення про організацію та проведення експерименту (або реалізацію Проекту) регіонального рівня приймають органи управління освітою на підставі клопотання відділів (управлінь) освіти районних та міських державних адміністрацій, об'єднаних територіальних громад, заявки на проведення експерименту (або реалізацію Проекту), програми експерименту (або реалізації Проекту), які розробляє науковий керівник, та висновку експертної комісії, утвореної органом управління освітою.

7. МОН видає наказ про проведення експерименту (або реалізацію Проекту) всеукраїнського рівня; орган управління освітою видає наказ про проведення експерименту (або реалізацію Проекту) регіонального рівня.

8. Заявка на проведення експерименту (або реалізацію Проекту) включає: опис основних ідей, об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання, теоретико-методологічну основу, базу дослідження (перелік базових навчальних закладів), методи дослідження, наукову

новизну, теоретичне і практичне значення експерименту; визначення етапів та строків його проведення, очікуваних результатів; інформацію про наукового керівника (місце роботи, посада, кваліфікаційна категорія, науковий ступінь, вчене звання, контактний телефон); опис організаційного, науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового забезпечення експерименту.

Програма експерименту (або реалізації Проекту) містить заходи, спрямовані на реалізацію завдань, які визначені у заявці, строки їх виконання та очікувані результати.

9. Про виконання програми кожного етапу експерименту (або реалізації Проекту) науковий керівник готує звіт.

Проміжний звіт включає опис виконання завдань у відповідні строки та підкріплюється розробленими учасниками експерименту програмами, посібниками, методичними розробками, іншими практичними матеріалами, які розкривають сутність виконаної роботи.

У разі потреби вносяться зміни до програми, розширення бази проведення, припинення експерименту відповідного рівня.

10. Експертиза виконання програми кожного етапу експерименту (або реалізації Проекту) всеукраїнського рівня здійснюється відповідною комісією Науково-методичної ради, відділенням НАПН (у разі якщо експеримент проводиться установами НАПН); регіонального рівня - експертною комісією відповідного органу управління освітою.

За умови позитивного експертного висновку комісія надає пропозиції, що мають рекомендаційний характер і принципово не впливають на перебіг експерименту. Окремі рішення комісії Науково-методичної ради, постанови Президії НАПН, що

стосуються внесення змін до змістової частини програми експерименту (або реалізації Проекту), розширення бази його проведення, затверджуються наказом МОН.

У разі невиконання програми експерименту (реалізації Проекту) всеукраїнського рівня, потреби його припинення МОН приймає рішення щодо його припинення і видає відповідний наказ.

Відповідні рішення щодо експерименту регіонального рівня приймає орган управління освітою.

11. Для проведення експертизи підсумків експерименту (або реалізації Проекту) науковий керівник готує звіт про його завершення. Звіт про завершення експерименту (реалізацію Проекту) всеукраїнського рівня подається до МОН, регіонального рівня - до відповідного органу управління освітою.

12. На підставі висновків відповідних комісій Науково-методичної ради, відділення НАПН (у разі якщо експеримент проводиться установами НАПН) експертних комісій щодо результатів експерименту (або реалізації Проекту) всеукраїнського рівня МОН видає наказ про його завершення, знімає з навчального закладу статус базового навчального закладу-учасника експерименту, визначає умови поширення освітньої інновації.

За результатами експертизи щодо завершення експерименту (Проекту) регіонального рівня відповідні рішення приймає орган управління освітою, що видав наказ про його проведення.

13. Результати проведення експерименту (або реалізації Проекту) оприлюднюються на всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, сторінках педагогічної преси, міжнародних виставках.

III. Використання освітніх інновацій

1. На підставі висновків відповідної комісії Науково-методичної ради МОН приймає рішення про запровадження освітніх інновацій у систему освіти України на всеукраїнському рівні. На регіональному рівні рішення ухвалює відповідний орган управління освітою.

Експериментальним навчальним програмам, підручникам та посібникам, що апробуються в процесі інноваційної діяльності, за рішенням відповідної комісії Науково-методичної ради надається схвалення до використання у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, позашкільних навчальних закладах на період проведення експерименту відповідно до Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 17 червня 2008 року № 537, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 10 липня 2008 року за № 628/15319.

2. Використанням освітніх інновацій у системі освіти є:

забезпечення доступу до них суб'єктам інноваційної освітньої діяльності;

зберігання інформації про освітні інновації;

створення банків освітніх інновацій;

поширення інформації про освітні інновації;

підготовка суб'єктів інноваційної освітньої діяльності до використання освітніх інновацій.

3. Інформація про освітні інновації, їх розробку зберігається у спеціальних банках освітніх інновацій.

4. Банки освітніх інновацій створюються в державній науковій установі «Інститут модернізації змісту освіти», органах управління освітою, які забезпечують вільний доступ до освітніх інновацій, розроблених та рекомендованих до використання в Україні.

5. Освітні інновації використовуються суб'єктами інноваційної освітньої діяльності згідно з рекомендаціями МОН.

IV. Фінансування інноваційної освітньої діяльності

1. Фінансування інноваційної освітньої діяльності здійснюється відповідними органами управління освітою, іншими юридичними та фізичними особами.

2. Фінансування інноваційної освітньої діяльності може здійснюватися за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, а також інших джерел, не заборонених законодавством України.

{Положення в редакції Наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1352 від 30.11.2012, Наказу Міністерства освіти і науки № 994 від 11.07.2017}

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

N 114 від 20.02.2002 Зареєстровано в Міністерстві
м. Київ юстиції України
13 травня 2002 р.
за N 428/6716

Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад

{ Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки N 1054 (з1217-09) від 23.11.2009 }

На виконання пункту 2 статті 8 Закону України "Про загальну середню освіту" (651-14), з метою установлення порядку здійснення інноваційної освітньої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах **Н А К А З У Ю:**

1. Затвердити Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (додається).
2. Структурним підрозділам Міністерства освіти і науки України, Міністерству освіти Автономної Республіки Крим, Головному управлінню освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управлінням освіти і науки обласних, Севастопольської міської державних адміністрацій забезпечити організацію роботи експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до норм цього Положення.
3. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника Державного секретаря Міністерства освіти і науки України
Науменка Г.Г.

Міністр

В.Г.Кремень

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ	Міністерства	освіти
і	науки	України
20.02.2002	N	114
(у редакції наказу	Міністерства освіти і науки	України
23.11.2009	N	1054)
(z1217-09)

Зареєстровано в Міністерстві
юстиції України
13 травня 2002 р.
за N 428/6716

ПОЛОЖЕННЯ

про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад

I. Загальні положення

1.1. Експериментальний загальноосвітній навчальний заклад здійснює свою діяльність відповідно до Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про інноваційну діяльність", Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 N 964, постанови Кабінету Міністрів України від 30.08.2002 N 1298 "Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери", Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 N 522, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 26.12.2000 за N 946/5167, цього Положення та статуту відповідного навчального закладу.

1.2. Експериментальним загальноосвітнім навчальним закладом є загальноосвітній навчальний заклад, у якому здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування педагогічних та управлінських інновацій.

1.3. Загальноосвітньому навчальному закладу надається статус експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського або регіонального рівня.

1.4. Статус експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня надається загальноосвітньому навчальному закладу, на базі якого здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування у практичній діяльності: освітніх, дидактичних або виховних систем; державних стандартів загальної середньої освіти; інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, інноваційних освітніх технологій.

1.5. Статус експериментального навчального загальноосвітнього закладу регіонального рівня надається загальноосвітньому навчальному закладу, на базі якого здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування у практичній діяльності: варіативної складової змісту загальної середньої освіти; систем організації навчально-виховного процесу; інноваційних педагогічних та управлінських технологій.

1.6. Статус експериментального не змінює підпорядкування, тип, форму власності загальноосвітнього навчального закладу.

II. Порядок надання та зняття статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу

2.1. Рішення про надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня приймається

одночасно з рішенням про проведення на його базі дослідно-експериментальної роботи відповідного рівня.

2.2. Для отримання статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня директор загальноосвітнього навчального закладу подає до відповідного органу управління освітою, інституту післядипломної педагогічної освіти заявку про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу (далі - заявка) та програму дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу (далі - програма), підписані автором педагогічної ініціативи (науковим керівником) дослідно-експериментальної роботи, директором загальноосвітнього навчального закладу та засвідчені печаткою відповідного загальноосвітнього навчального закладу.

2.3. Заявка охоплює: перелік основних ідей експерименту, об'єкт, предмет, мету, завдання, теоретико-методологічні основи, базу дослідження, методи дослідження, наукову новизну, теоретичне і практичне значення дослідно-експериментальної роботи; визначення термінів та етапів проведення; інформацію про автора педагогічної ініціативи (наукового керівника) дослідно-експериментальної роботи (місце роботи, посада, кваліфікаційна категорія, педагогічне, вчене звання, науковий ступінь, контактний телефон); опис наявного і необхідного забезпечення дослідно-експериментальної роботи (організаційного, науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного, фінансового). Програма містить заходи, спрямовані на

реалізацію завдань дослідно-експериментальної роботи, які визначені у заявці.

2.4. Статус експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня надається Міністерством освіти і науки України на підставі клопотання Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, Президії Академії педагогічних наук України (далі - клопотання), заявки, програми дослідно-експериментальної роботи та висновків відповідної комісії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України.

2.5. Статус експериментального навчального закладу регіонального рівня надається Міністерством освіти і науки Автономної Республіки Крим, управліннями освіти і науки обласних,

Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій на підставі заявки, програми та рішення колегії відповідного органу управління освітою. Експертні комісії з проведення дослідно-експериментальної роботи, які надають відповідні висновки, можуть створюватись обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти як регіональними координаторами дослідно-експериментальної роботи.

2.6. Строк розгляду заявки про надання статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня становить два місяці з дня надходження матеріалів до відповідного органу управління освітою, про надання статусу експериментального загальноосвітнього навчального

закладу

регіонального рівня - один місяць з дня надходження матеріалів до відповідного органу управління освітою.

2.7. На підставі клопотання, заявки та програми відповідний орган управління освітою видає наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального

закладу всеукраїнського (регіонального) рівня.

2.8. З метою отримання дозволу експериментальним навчальним закладом на застосування у навчально-виховному процесі експериментальних навчальних планів, програм з предметів інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, підручників та навчальних посібників керівник (автор педагогічної ініціативи (науковий керівник), педагогічний працівник) цього закладу подають їх до відповідних комісій органів управління освітою. Експериментальні матеріали наукових установ Академії педагогічних наук України подаються до вчених рад цих установ.

2.9. Рішення про зняття статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня приймається Міністерством освіти і науки України; рішення про зняття статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу регіонального рівня приймається Міністерством освіти і науки Автономної Республіки Крим, управліннями освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій у разі:

завершення програми дослідно-експериментальної роботи, що проводилася на базі експериментального загальноосвітнього навчального закладу;

невиконання програми дослідно-експериментальної роботи;

якщо здійснення дослідно-експериментальної роботи негативно позначається на навчально-виховному процесі та його результатах.

2.10. Ініціювати зняття статусу експериментального із загальноосвітнього навчального закладу можуть:

Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій;

особи, які виконують і забезпечують проведення дослідно-експериментальної роботи;

учасники навчально-виховного процесу в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі;

представники громадських освітніх організацій.

2.11. У разі надходження відповідних обґрунтованих пропозицій щодо зняття статусу експериментального із загальноосвітнього навчального закладу Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління

освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, що видали наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального

закладу всеукраїнського (регіонального) рівня, у двомісячний строк

здійснюють експертизу перебігу і результатів дослідно-експериментальної роботи в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі.

2.12. Експертиза перебігу і результатів дослідно-експериментальної роботи на всеукраїнському рівні здійснюється відповідною комісією Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України; на регіональному рівні - відповідним органом управління освітою.

Порядок звітування про перебіг та результати дослідно-експериментальної роботи встановлюється органом управління освітою, що видав наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня.

2.13. Висновки експертизи перебігу і результатів дослідно-експериментальної роботи (далі - висновки) на базі загальноосвітнього навчального закладу можуть бути оскаржені до Міністерства освіти і науки України у тримісячний строк. У цьому разі Міністерство освіти і науки України створює експертну комісію у новому складі, що здійснює повторну експертизу перебігу і результатів дослідно-експериментальної роботи.

2.14. Повторна експертиза перебігу і результатів дослідно-експериментальної роботи здійснюється у тримісячний строк

від дати надходження відповідної скарги.

2.15. Рішення про припинення дослідно-експериментальної роботи та зняття статусу експериментального загальноосвітнього

навчального закладу приймається Міністерством освіти і науки України, Міністерством освіти і науки Автономної Республіки Крим,

управліннями освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій на підставі висновків.

2.16. На підставі висновків Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій протягом місяця видають наказ про

припинення, завершення дослідно-експериментальної роботи, зняття статусу експериментального із загальноосвітнього навчального закладу.

Цим наказом: обґрунтовується рішення про припинення, завершення дослідно-експериментальної роботи; знімається статус експериментального із загальноосвітнього навчального закладу; визначаються умови розповсюдження інновації, розробленої під час дослідно-експериментальної роботи в системі освіти.

III. Повноваження експериментального загальноосвітнього навчального закладу. Порядок здійснення дослідно-експериментальної роботи

3.1. Дослідно-експериментальна робота на базі експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів розпочинається після затвердження наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та

Севастопольської міських державних адміністрацій заявки та програми з визначенням завдань на кожному етапі дослідження.

3.2. Згідно з наказом про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального

закладу всеукраїнського (регіонального) рівня Міністерство освіти і науки України, Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій надають експериментальному загальноосвітньому навчальному закладу, засновникам (власникам), яким цей заклад безпосередньо підпорядкований, право вносити передбачені програмою зміни до:

змісту освіти (працювати за експериментальним навчальним планом, застосовувати у навчально-виховному процесі експериментальні навчальні програми, підручники та посібники);

режиму функціонування (введення нових форм організації навчання та виховання учнів);

методів роботи педагогічних працівників;

системи управління навчальним закладом;

форм комплектування, підготовки та перепідготовки кадрів.

3.3. Після виконання програми відповідного етапу дослідно-експериментальної роботи адміністрація експериментального

загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня спільно з автором педагогічної ініціативи (науковим керівником) звітують про перебіг і отримані результати на засіданні відповідної комісії Науково-методичної ради з питань освіти

Міністерства освіти і науки України; регіонального рівня - на засіданні вченої ради відповідного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Звіт про результати дослідно-експериментальної роботи подається у письмовій формі та включає опис виконання завдань у відповідні строки та підкріплюється розробленими під час дослідно-експериментальної роботи програмами, посібниками, методичними розробками, іншими практичними матеріалами, які розкривають сутність виконаної роботи. Одночасно подається програма наступного етапу дослідно-експериментальної роботи. У разі необхідності на розгляд комісії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (вченої ради відповідного інституту післядипломної педагогічної освіти) вносяться пропозиції щодо змін у програмі, розширення бази чи припинення дослідно-експериментальної роботи, які передаються Міністерству освіти і науки України (на всеукраїнському рівні), Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій (на регіональному рівні).

Звіт схвалюється відповідним наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, та затверджується програма дослідно-експериментальної роботи наступного етапу.

3.4. Після завершення виконання програми підводяться підсумки дослідно-експериментальної роботи. Результати оприлюднюються на всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях,

семінарах, круглих столах, сторінках педагогічної преси, міжнародних виставках.

IV. Управління експериментальним загальноосвітнім навчальним закладом

4.1. Загальне керівництво дослідно-експериментальною роботою в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється відповідним органом управління освітою, що видав наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня.

4.2. Науково-методичне керівництво в експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі здійснюється Науково-методичною радою дослідно-експериментальної роботи (далі - Рада), склад якої затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу одночасно із заявкою на проведення дослідно-експериментальної роботи.

До складу Ради входять автор педагогічної ініціативи (науковий керівник) дослідно-експериментальної роботи, наукові консультанти, представники органів управління освітою, педагогічні працівники, батьки або особи, які їх замінюють. Раду очолює автор педагогічної ініціативи (науковий керівник) дослідно-експериментальної роботи.

Рада:

забезпечує дотримання прав учасників дослідно-експериментальної роботи, збереження їх фізичного і морального здоров'я;

забезпечує якість освіти та її відповідність вимогам базового компонента державного стандарту освіти;

визначає порядок комплектування і склад учасників дослідно-експериментальної роботи (педагогічних працівників, учнів

(вихованців), батьків або осіб, які їх замінюють);

приймає рішення про внесення змін до організаційної структури і режиму функціонування експериментального загальноосвітнього навчального закладу;

організовує підготовку педагогічних працівників до роботи за програмою;

вносить пропозиції щодо ефективного використання коштів, виділених на проведення дослідно-експериментальної роботи;

вносить пропозиції щодо матеріального стимулювання фахівців, які проводять дослідно-експериментальну роботу.

Рада у своїй діяльності керується цим Положенням.

4.3. Поточне керівництво експериментальним загальноосвітнім навчальним закладом здійснює його директор згідно з повноваженнями

та обов'язками, встановленими Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 N 964 (964-2000-п), та статутом навчального закладу.

4.4. Директор експериментального загальноосвітнього навчального закладу, автор педагогічної ініціативи (науковий керівник) дослідно-експериментальної роботи за погодженням з учасниками навчально-виховного процесу:

готують пропозиції до органу управління освітою, що видав наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня, засновникам (власникам), яким загальноосвітній навчальний заклад безпосередньо підпорядкований,

про внесення змін до змісту освіти, методів, форм організації навчання та виховання, його організаційної структури і режиму функціонування, системи управління, штатного розпису, форм комплектування, організації підготовки керівників і педагогічних працівників до роботи за програмою дослідно-експериментальної роботи, їх заохочення;

планують, організовують дослідно-експериментальну роботу;

забезпечують дотримання учасниками дослідно-експериментальної роботи умов здійснення інноваційної освітньої діяльності, визначених Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 N 522 (з0946-00), зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 26.12.2000 за N 946/5167;

звітують перед органом управління освітою, що видав наказ про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітнього навчального закладу та надання загальноосвітньому навчальному закладу статусу експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського (регіонального) рівня, засновниками (власниками), яким

експериментальний загальноосвітній навчальний заклад підпорядкований, про перебіг і результати дослідно-експериментальної роботи.

Після схвалення звіту на засіданні відповідної комісії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України, вченої ради відповідного інституту післядипломної педагогічної освіти на підставі отриманих документів приймається рішення та видається наказ відповідного органу управління освітою та затверджується програма наступного етапу.

4.5. Консультування та координація дослідно-експериментальної роботи на базі експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського рівня покладається на Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України; регіонального рівня - Кримський регіональний інститут післядипломної педагогічної освіти, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, Київський міський педагогічний університет ім. Б.Д.Грінченка, Севастопольський міський гуманітарний університет (за згодою). Науково-методичне супроводження дослідно-експериментальної роботи можуть здійснювати наукові установи Академії педагогічних наук України (за згодою).

V. Фінансування експериментального загальноосвітнього навчального закладу

5.1. Фінансування експериментального загальноосвітнього навчального закладу здійснюється його засновником (власником)

або

уповноваженим ним органом відповідно до встановленого законодавством порядку.

5.2. Фінансування дослідно-експериментальної роботи здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, а також інших

джерел, не заборонених чинним законодавством.

{ Положення в редакції Наказу Міністерства освіти і науки N 1054 (з1217-09) від 23.11.2009 }

Начальник

загальної

та позашкільної освіти В.П.Романенко

середньої,

департаменту

дошкільної

ВИСНОВКИ

Психологічне дослідження процесу Учіння – невичерпне й потужне джерело розуміння психологічних механізмів розвитку психіки. Сьогодні стає очевидним, що, завдяки становленню експериментального підходу до вивчення психічного і отриманого на основі цього вивчення знання, психологія має нові ресурси у взаємодії з предметом свого дослідження, одночасно зустрічаючись з проблемами, що виникли внаслідок некоректного й недбалого використання цього методу. Безумовно, експериментальна традиція української психології навчання здатна залишатись важливим орієнтиром; попри всі складності, важливо зберегти досвід експериментування, який наразі актуалізований лише в навчальних планах вищих навчальних закладів. На загал можна лише з більшою енергією повторити, що експериментальне вивчення психічного в галузі психології навчання є продуктивним і сповненим відкриттів шляхом психологічного пізнання.

Сподіваємось, наші розвідки видались для читацької аудиторії достатньо переконливими і корисними. Не виключаємо, що можна надати дуже істотні зауваження проти сучасної ситуації експериментального вивчення психічного, адже ми теж бачимо їх небезпеку і потужний вплив. Для сучасної психології навчання принципового значення набуває визначення найперспективніших точок дотику та контекстів інтерпретації експериментального вивчення психічного і педагогічної практики. Потрібен новий рівень підготовки наукових результатів до практичного застосування.

Абсолютизація на певному етапі експериментального методу як ідеального інструменту виявлення об'єктивних законів психічного була основана на потрактуванні експериментального методу як “уміння щось робити” за влучним формулюванням В.П.Зінченко.

Експеримент привнесений в психологію з контексту природничих наук вимагав обов'язково дотримання принципу операціоналізації (можливості кількісного відображення, представлення властивостей об'єкта, які вивчаються) та принципу верифікації (можливості представленості в часі та просторі цих властивостей).

В психології експеримент є принципово іншим методом і узгодження цієї принципової відмінності застосування методу експерименту по відношенню до природничих наук і психології, що має справу з психічною реальністю, вимагало теоретичного рішення, яке було знайдено в межах розуміння експерименту як інструменту теоретичного мислення, наукового пізнання. Експеримент не варто розглядати як універсальне абсолютне рішення, точку відліку для потрактування науковості, або ні, певного наукової дисципліни. Експеримент – це лише інструмент доведення, або спростування теорії, він не має самостійного методологічного значення, навпаки може бути залученим до тієї або іншої методології.

Відсутність конструктивного аналізу сучасних експериментальних досліджень, розмиті уявлення про суть експерименту як методу призводить до того, що в предметному полі психології навчання мають місце самі монологи й відсутній науковий діалог, відсутні наукові дискусії. Сподіваємось, що певна дискусійність окремих моментів нашої роботи носитиме лише евристичний характер для читацької аудиторії й сприятиме подальшому рухові наукового пошуку.

Існує певна підміна у використанні термінів “експериментальні методи” і “метод експерименту”. Останній говорить про форму наукового мислення, який побудований на певних нормативах наукового мислення, а у випадку експериментальні методи мова йде

про конкретні інструменти, які використовуються на певному етапі використання експериментального методу (на етапі спостереження або відтворення певного психологічного явища). Відтак ця підміна термінів вносить плутанину, яка зрештою приводить до надзвичайно серйозної методологічної помилки. Психолог-дослідник на певному етапі наукового мислення необхідно приходить до ситуації передбачення, постанови гіпотези, пробує її перевірити спостереженням або штучною зміною умов, обставин. Тобто ми маємо визнати певну умовність в називанні методів експериментальними – це насправді “методи, які використовуються в процесі експерименту”, а можуть використовуватись і безвідносно до експерименту – наприклад метод спостереження, якщо відсутня гіпотеза, якщо відсутні наміри спростувати або підтвердити гіпотезу, якщо не дотримуються інші нормативи дослідження.

Ми дотримуємось думки, що експериментальний метод, як певний рівень наукового мислення, здійснення наукового дослідження формувался протягом розвитку становлення психологічного пізнання в українській психології і це був тривалий процес і його окремі акценти можна виокремити. Ця експериментальна традиція проявлялась, перш за все на методологічному рівні – рівні загального підходу до розуміння природи явищ, феноменології, що описує учіння людини і розвиток, а також на рівні становлення наукового мислення, розвитку наукового пізнання. Ми спробували розглянути подивитись на певний регрес в експериментальному вивченні психічного в освітньому просторі, як на ситуацію, що потребує перш за все методологічного осмислення і не може бути вирішена лише організаційними заходами, зовнішніми закликами, заохоченнями та спонукками.

Система методологічних координат визначається особливостями наукового мислення на етапі його розвитку як експериментального, коли експеримент став методом наукового пізнання, і нормативи експериментального методу визначають систему методологічних координат. Опорні точки експериментальної традиції виділяються на основі аналітичного конструкту “нормативи наукового мислення” або “нормативи експериментального методу”.

В даній роботі ми також прагнули розглянути проблему легітимності наукового результату, проблему етико-правових регуляторів експериментальної діяльності, перш за все, з точки зору об’єктивності результатів експериментальних досліджень а відтак і можливості впровадження їх в навчальний процес. Ми прагнули визначити необхідні правила та регулятори, які б надавали практичну цінність експериментальній діяльності, максимально б сприяли її успішності, захищали інтереси учасників експерименту і самого дослідника. Крім того ми прагнули поставити питання необхідності подальшої розробки системи правової регуляції експериментальної діяльності, оскільки така розробка суттєво покращить науковий прогрес, захистить інтереси усіх сторін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н.В. Соціальний контекст дослідження світового освітнього простору. Психолого-педагогічні науки. – 2013. -№3
2. Алексеева М.І., Дригус М.Т. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка // Вивчення особистості підлітка. К., 1994.
3. Андрієвська В. В. Історична ретроспектива розвитку української психологічної термінології / В. В. Андрієвська // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — 2000. — Вип. 20 : Історична ретроспектива розвитку української психологічної термінології, ч. 1. — С. 30—42.
4. Андрієвська В. В. Українська психологічна термінологія: вчора, сьогодні, завтра / В. В. Андрієвська // Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. Боришевського М. Й. — К. ; Хмельницький ; Кам'янець-Подільський, 2002. — Ч. 1. — С. 34—37.
5. Балеї С. Зібрання праць : у 5 т., [2 кн.] / С. Балеї. — Львів ; Одеса : ІФЛПС ЛФС "Cogito". — 2002. — Т. 1. — 487 с.
6. Балл Г.О. Взаємодія гуманітарної та природничонаукової традицій в опрацюванні категорії особистості у психології // Психологія і особистість. – 2013. – №1. – С. 6-20
7. Балл Г.О. Григорій Костюк – видатний психолог України // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 218-224.
8. Белорусов Д.Ю. Этические принципы проведения клинических исследований / Д.Ю. Белорусов, Т.К. Ефимцева, В.И. Мальцев // Український медичний часопис. – 2001. – № 5 (25). – С. 66-80.

9. Бичко А. К. Голос минулого в сьогоденні / А. К. Бичко // Традиція і культура. Минуле, теперішнє та майбутнє: когерентність в історії // Матеріали міжнар. наук. конф., Київ, 12—13 груд. 2008 р. : тези доп. / Асоц. "Новий Акрополь" [та ін.]. — К., 2008. — Ч. 1. — С. 1.
10. Бичко І. Спізвучність української та європейської філософської традиції: “кордоцентричні мотиви” // Київські обрії: історико-філософські нариси. — К., 1997.
11. Бичко І. Спізвучність української та європейської філософської традиції: “кордоцентричні мотиви” // Київські обрії: історико-філософські нариси. — К., 1997.
12. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростков. — К., 1981.
13. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Автореф. дис. докт.пед. наук. — К., 1992.
14. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів. - К.: Рад. Школа, 1980. - 143 с.
15. Боришевський М.Й., Галян І.М. Саморегуляція оцінної діяльності вчителя як вид психічної активності. — К.: Дніпро, 2001. — 74 с.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2001. — 1440 с.
17. Вересов Николай Экспериментально-генетический метод и психология сознания: методология и принципы <http://nveresov.narod.ru/Samara.pdf>
18. Верников М. М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея / М. М. Верников // Зібрання праць : у 5 т. і 2 кн. / Балея С. — Львів ; Одеса, 2002. — Т. 1. — 487 с.

19. Горський В. С. Історія української філософії : курс лекцій / В. С. Горський. — К. : Наук. думка, 1996. — 287 с.
20. Вернудіна І. В. Особливості поняттєво-категоріального забезпечення естетико-психологічних досліджень / І. В. Вернудіна // Гуманітарний часопис. - 2009. - № 4. - С. 87-93. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2009_4_13
21. Виготський Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.1 Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р.Лурия М.Г.Ярошевского.-М.:Педагогика,1982. Исторический смысл психологического кризиса.С.291
22. Воспитание детей младшего возраста / И. А. Сикорский. - Петроград : Центр. типо-лит. М. Я. Минькова, [б.г.]. - 336 с.;
23. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии/Под ред. А.Р.Лурия: М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. -488 с. С.58
24. Гальперин П.Я.(1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии,6.
25. Гальперин П.Я.(1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии, 6, С.26.
26. Гальперин П.Я.(1966). К учению об интериоризации // Вопросы психологии, -1966. - № 4 с.123-135.
27. Гільбух Ю. З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю.З.Гільбух, О. І. Пенькова // Початкова школа. – 2009. – № 12. – С. 66–69.
28. Глушков В.М., Костюк Г.С. та ін. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки // Рад. школа. – 1966. – № 6, 7.

29. Гнатовський М. М. . «М'яке право» // Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т./Редкол.:Л. В. Губерський (голова) та ін. — К.:Знання України, 2004 — Т.2 — 812с.
30. Горбунова В. В. До проблеми методологічних засад експерименту в психології // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. — К.: Главник, 2005. — Вип. 26, в 4 томах, т. 1. — С. 383–386.
31. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. — К.:«ВД «Професіонал»,2007. — 208с. С.8.
32. Горський В. До питання про періодизацію історії філософії України//Другий міжнародний уонгрес українців. Доповіді і повідомлення. Філософія. – Львів, 1994. – С.60
33. Грот Н. Я. Психологический съезд в Париже / Н. Я. Грот // Вопросы философии и психологии. — 1889. — Кн. 1. — С. 1—22.
34. Губко А. Т. Охорович Юліан / А. Т. Губко // Українська радянська енциклопедія / редкол.: М. П. Бажан [та ін.]. — 2-ге вид. — К., 1982. — Т. 8. — С. 103.
35. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
36. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: західні регіони (остання чверть ХІХ — перша половина ХХ століття) : навч. посіб. / І. В. Данилюк. — К. : Либідь, 2002. — 152 с.
37. Дзюбко Л.В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбко, Людмила Гриценко – К.: Шк. Світ, 2011. – 128 с. –

38. Дорошенко М.І. Психологічні особливості розуміння слова першокласниками в структурі усного мовлення 2001 года. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2001. — 16 с.
39. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: от теории к практике Доклад на Международной научно-практической конференции «Психология развивающего образования: история и современность». Харьков, май 2008.
40. Експериментальна психологія - О.І. Бондарчук: Курс лекцій. - К.: МАУП 2003 120с
41. Експериментальна психологія: (Дидакт. Тезаурус): Навч. посіб. / С.Д.Максименко, Е.Л.Носенко; Між регіон. акад. упр. персоналом. - К.: МАУП, 2002. - 127 с.
42. Елкінз Д. Духовність – саме її бракує для психічного здоров'я / Д. Елкінз // Гуманістична психологія – Т.2: Психологія і духовність / під ред. Р.Трача і Г. Балла. – Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005.
43. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. — К., 1914.
44. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 128 с. Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ 1/2013, стр. 92-107, С.93.
45. Зинченко В.П. Психология действия. Вклад Харьковской психологической школы Культурно-историческая психология. 1/2013, ст. 92-107, С.96.
46. Іванова О. Ф. Історія психології ХІХ—ХХ століття : (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині) : навч. посіб. / О. Ф. Іванова. — Х. : ХДУ, 1995. — 120 с.

47. Іванова О. Ф. Психологічні погляди Д. М. Овсянико-Куликовського / О. Ф. Іванова // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань (25 верес. 1996 р.) / Т-во психологів України. — 1996. — Т. 1. — С. 355—362.
48. Ільїна Н. М. Проблема мовлення в українській психології (на матеріалі наукової спадщини Б.Ф.Баєва та І.О.Синиці) 19.00.01-загальна психологія, історія психологіїДисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
49. Кашинцева О.Ю. Інтелектуальна власність та біоетика: аспекти гармонізації К.: НДІ ІВ НАПрН України, 2015. – 150 с.
50. Кашуба М. Філософське підґрунтя українського бароко. В кн..Українське бароко. Том 1. Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.209
51. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи / И. А. Сикорский. - К. : Лито-типогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и К°. Киевское отделение, 1907. - 23 с.
52. Кониський Г. Похвала логіці// Українська література XVIII ст.. – С.54.
53. Копець Л. В. Класичні експерименти в психології : Київ Києво-Могилянська академія2010
54. Костомаров Н.И. Автобиография.Бунт Стеньки Разина. – К., Наукова думка.1992. С.574.
55. Костюк Г. С. Про стан науково-дослідної роботи в галузі психології // Наукові записки НДІ психології УРСР / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1959. – Т. 11
56. Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Теория и

практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.

57. Костюк Г. С. Провідні ідеї радянської психології // Рад. шк. – 1967. – № 11. – С. 22–32

58. Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.; Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.

59. Костюк Г. С. Психологічні дослідження в дев'ятій п'ятирічці // Рад. шк. – 1976. – № 2. – С. 61–71.

60. Костюк Г. С. Психологічні питання поліпшення якості уроку // Психологічні умови поліпшення якості уроку: зб. статей / за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці. – Київ : Рад. шк., 1959. – С. 3–17.

61. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях // Вопр. психологии. – 1955. – № 1.

62. Костюк Г.С. Навчально-ваиховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.

63. Костюк Г.С. Принцип развития в психологи.//Избр. Психол.тр. – М., 1988. – С.131

64. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі. „Комуністична освіта”,1937. - №8. – С.52-64.

65. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Костюк Г.С., Избранные психологические труды.- М.: Педагогика 1988. С. 76-

66. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.:Грамота, 2005. – 448с
67. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К., Педагогічна думка, 2008 С. 307
68. Кримський С. Менталітет українського бароко. В кн..Українське бароко. Том Наукове видавництво „АКТА”, 2004. С.42
69. Кримський С.Б. Формування ідей логіки наукового дослідження в Україні // Філософська думка. — 1999. — № 4-6. — С. 42-57.
70. Лазарев П. П. Гельмгольц. М., 1959.- 103 с.
71. Лерш Ф. Розуміння особи у психології / Ф. Лерш // Гуманістична психологія. – Т.1: Гуманістичні підходи у західній психології /під ред. Р.Трача і Г. Балла. – Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2001.
72. М’ясоїд, П. А. Психологічне пізнання. Історія, логіка, психологія [Текст] / П. А. М’ясоїд. – К. : Либідь, 2016. – с.
73. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія. Підручник. — К.: Центр учбової літератури,
74. Максименко С.Д. Психологія учіння людини:генетико-моделюючий підхід: монографія/С.Д.Максименко. – К.:Видавничий Дім „Слово”, 2013. – 592 с., С.68
75. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В2 т.].-К.: Форум, 2002.Т.1:Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с., Т.2:Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.
76. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990.-240с.

77. Мамардашвілі М.К. Необходимость себя. /Лекции. Статьи. Философские заметки. М., 1996. 154 с. С.217
78. Маноха І. П. Методи психології у дослідженні вчинку // Основи психології / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — К.: Либідь, 1995. — С. 460-506.
79. Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г.С. Костюка і Г.О. Балла. – К.: Рад. школа, 1981.
80. Назаров А.И. Эксперимент и методология в творчестве В.П. Зинченко Вопросы психологии № 4 2016 г. С. 108-118
81. Нариси з історії вітчизняної психології (XVII –XVIII ст.) – К.,Рад.шк.,1952.-225с.С.43
82. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. м.Київ, Україна. ISBN 978-966-644-453-3 [PDF] з домену itita.gov.ua
83. Опыт объективного исследования состояния чувства : (с кратким указанием на объективные признаки мысли и воли) / И. А. Сикорский. - К. : Лито-тип.
84. Товарищества И. Н. Кушнерев и К° Киевское отделение, 1903. - 61 с. : ил. - Отд. отт. из журнала "Вопросы Нервно-Психической Медицины" Том VIII.
85. Пам'ятники братських шкіл на Україні. Кінець XVI – початок XVII ст.: Тексти і дослідження. - К.: Наук. Думка,1988. – 556с. С.22
86. Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. – К.: Наук.думка,1987. – 527с.
87. Пелех, П. М. Психология в Киево-Могилянской коллегии XVII в. [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / П. М. Пелех. – К., 1949.
88. Пелех, П. М. Психологія в Київській академії в XVIII ст. [Текст] / П. М. Пелех // Нариси з історії вітчизняної психології (XVII

– XVIII ст.) : зб. ст. / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1952. – С. 80–122.

89. Пискун, В. М. Л. С. Выготский и А. А. Потебня [Текст] / В. М. Пискун, А. Н. Ткаченко // Научное творчество Л. С. Виготского и современная психология. Тез. докл. Всесоюзной конф., Москва, 23–25 июня 1981 г. / под. ред. В. В. Давыдова. 1981. – С. 125–128.

90. Пискун, В. М. Л. С. Выготский и А. А. Потебня [Текст] / В. М. Пискун, А. Н. Ткаченко // Научное творчество Л. С. Виготского и современная психология. Тез. докл. Всесоюзной конф., Москва, 23–25 июня 1981 г. / под. ред. В. В. Давыдова. 1981. – С. 125–128.

91. План исследования психического состояния детей // Дошк. воспитание. - 1912. - № 1. - С. 2-14 ; № 2. - С. 71-86.

92. План исследования физического и психического состояния детей // Дошк. воспитание. - 1911. - № 5. - С. 381-382 ;

93. Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. работы. — М.: Прогресс, 1984. — 605 с.

94. Поппер К. Эволюционная эпистемология: пер. с англ./К.Поппер//Эволюционная эпистемология и логика социальных наук:Карл Поппер и его критики. – М.:Эдиториал УРСС, 2002. - 384с.

95. Предмет и принципы историко-психологического исследования [Текст] : дисс. в форме науч. докл. на соискание степени докт. психол. наук : защищена 28.03.90 / Роменец Владимир Андреевич. – К., 1989. – 44 с.

96. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.). — Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. — Київський національний університет імені Тараса

Шевченка. — Київ, 2005

97. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння./За ред. С.Д.Максименка; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К.,1996. – 231 с.

98. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. / За ред. С.Д.Максименка; Імекс-ЛТД – К., 2013.- 372 с

99. Психологія в Києво-Могилянській колегії в ХУІІ ст. (до історії вітчизняної психології ХУІІ ст.) [Рукопис] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Пелех П. М. ; Н.-д. ін-т психології УССР. - Київ, 1949. – 268.

100. Психологія програмованого навчання / За ред. Г.С. Костюка і Г.О. Балла. – К.: Рад. школа, 1973 Режим електронного доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/shulc/index.php Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков, ун-та. – 1976. №171. – Сер. “Психология”, вып. 11. – С. 40–49.

101. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: навчально-методичний посібник. — К.: Ніка-Центр, 2003. — 204 с.

102. Рождественський Ю.Т. П.Д.Юркевич і Московський університет (сторінка до біографії). Проблеми загальної та педагогічної психології. Збір. Наук. праць інституту психології ім. Г.С.Костюка апн України/За ред. Максименка С.Д.К.:2001, т.ІІІ, ч.6 - 280с. С. 199.

103. Рождественський, Ю. Т. Психологія в Україні ХVІІ – початку ХІХ ст. (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини) [Текст] : моногр. / Ю. Т. Рождественський. – Умань : Жовтий О. О., 2011. – 250 с.

104. Роменец, В. А. Познай самого себя: Психология на Украине в

XVII–XVIII вв. [Текст] / Роменец В. А. // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 6. – С. 131–139.

105. Роменець В.А. Історія психології XVII століття: Навч. посібник. – К.:Вища школа, 1990.-365 с

106. Роменець, В. А. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології [Текст] / В. А. Роменець // З історії філософської думки на Україні. – К. : Наук. думка, 1965. – С. 104–118.

107. Роменець, В. А. Ідея самопізнання і смислу людського життя у творчості Г. С. Сковороди [Текст] / В. А. Роменець // Сковорода Григорій : Дослідження, розвідки, матеріали : зб. наук. пр. / АН України, Ін-т філософії. – К. : Наук. думка, 1992. – С. 8–18.

108. Роменець, В. А. Історичне становлення психологічних знань [Текст] / В. А. Роменець // Основи психології : підруч. / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 6-е вид., стер. – К. : Либідь, 2006. – С. 94–109 (1 вид. – 1995).

109. Роменець, В. А. Історія психології [Текст] : навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1978. – 440 с.

110. Роменець.В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч.посібник/Вст.ст. В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. Вид.2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 992 с., С. 192

111. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.)

112. Сикорский И. А. План исследования психического состояния детей // Дошк. воспитание. - 1912. - № 1. - С. 2-14 ; № 2. - С. 71

113. Симоненко В. Земне тяжіння. – К.:Видавництво „Молодь”, 1964.

114. Синиця І.О. Психологічний аналіз труднощів оволодіння писемною мовою учнями 5-7 класів // Питання психології засвоєння учнями мови / За ред. Г.С.Костюка. Наукові записки. –К.: Радянська школа, 1957. Т. 7. С. 111 -158.

115. Синиця І.О. Психологія писемної мови. К.: Радянська школа, 1965. 315с.
116. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів в 4-8 класах / І.О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 207 с.
117. Сковорода Г.С. // Повне зібрання творів. – Т. 1.С.420
Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/Під ред.Л.М.Проколієнко; Упор.А.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.-К.: Рад.шк.,1989.С.181
118. Солсо Р. Л., Джонсон Х. Х., Бил М. К. Экспериментальная психология: практический курс. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 528 с.
119. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад.школа, 1972. — 244 с.
120. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова традиція в реформуванні освіти // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К., 2005. – С. 248-256.
121. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма освіти як відповідь на виклики сьогодення / Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів /За ред.. С.Д.Максименка – К.: Вид. Інтерпрес ЛТД, 2010, с. 84-99.
122. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г.С. Костюка і Г.А. Балла. – К.: Рад. школа, 1986.
123. Челпанов Г.И. Экспериментальный метод в психологии./Новые идеи в философии. – СПб.:Образование, 1913. – С. 31-37.)
124. Чепелева Н.В. Методологические основы исследования

личности в контексте постнеклассической психологии // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2010. – Т.2, вип. 6. – С.

125. Чепелева Н.В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2010. – Т.2, вип. 6. – С.22-23.

126. Шатирко Л., Кашинцева О. Легітимність наукового результату психологічних досліджень., Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools,2016-1(13), <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2016/09/4d188d0b0d182d0b8d180d0bad0be-33-44.pdf>

127. Шинкарук В., Іваньо І. Григорій Сковорода. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К., 1973. — Т. 1. — С. 11-57.]

128. Шинкарук В., Іваньо І. Григорій Сковорода. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів: У 2-х т. — К., 1973. — Т. 1. — С. 11-57.]

129. Шноль С.Э. Глава. Павловская сессия. Иван Петрович Павлов // Гении и злодеи российской науки. — М.: Крон-Пресс, 1997. — 464 с.

130. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. — К. : Українська енциклопедія, 1998.

131. Юркевич П.Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия // Юркевич П.Д. Философские произведения: приложение к ж-лу “Вопросы философии”. – М., 1990.

132. Яворський С. Психологія, або трактат про душу// Agonii

peripathetici cursus secundus...annoDomini 1692/ -С.172-548 [рукопис]

133. Ярмаченко М. Д. Макаренко Антон Семенович // Енциклопедія освіти / Головний редактор Василь Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 471–472.

134. Ясницкий, А. Очерк истории Харьковской школы психологии : период 1931 – 1936 гг. [Текст] / А. Ясницкий // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 92–102.

135. Diab L.N. A study of intergroup and intragroup relations among experimentally produced small groups//Genetic psychology monographs. 1970. №82.P.49-82.

136. Sherif M. Group conflict and cooperation: Their social psychology. London, 1966. 192 p.

137. Jonas H. Philosophical Reflections on Experiments with Human Subjects / H. Jonas // Experimentation with Human Subjects. ed. by P.A. Fraund. – George Braziller Inc, 1979. – p. 529.

138. Wnukiewicz-Kozłowska Eksperyment medyczny na organizmie ludzkim / Wnukiewicz-Kozłowska. – Dom wydawniczy ABC, 2004.

Нормативні акти

1. Декларація про права дитини // Режим електронного доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_384

2. Загальна декларація про права людини // Режим електронного доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015

3. Конвенція про захист прав і гідності людини щодо застосування біології і медицини: Конвенція про біомедицину // Режим електронного доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_334

4. Статут (Конституція) ВООЗ // Режим електронного доступу:
5. Конституція України // Режим електронного доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
6. Угода про асоціацію між Україною та ЄС // Режим електронного доступу:
www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article
7. Цивільний кодекс України // Режим електронного доступу:
<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/435-15>
8. Закон України „Про освіту” (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) // Режим електронного доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» // Режим електронного доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>
10. Закон України «Про психіатричну допомогу» // Режим електронного доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1489-14>
11. Закон України «Про освіту» // Режим електронного доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
12. Закон України «Про ліцензування певних видів господарської діяльності» // Режим електронного доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1775-14>
13. Закон України «Про освіту» // Режим електронного доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
14. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» // Режим електронного доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>

15. Закон України "Про захист персональних даних" // Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2297-17>

16. Наказ МОЗ №199 «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу» // Режим електронного доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0577-08>

17. Наказ Міністерство оборони України «Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)» // Режим електронного доступу:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0237-16>

18. Наказ МОЗ України від 29.09.2016 № 1011 "Про затвердження Методики розрахунку потреби у препаратах замісної підтримувальної терапії для лікування осіб, хворих на психічні та поведінкові розлади внаслідок вживання опіоїдів" // Режим електронного доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20160929_1011.html

19. Наказ МОЗ №66 Про затвердження Порядку проведення клінічних випробувань лікарських засобів та експертизи матеріалів клінічних випробувань і Типового положення про комісію з питань етики // Режим електронного доступу:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0252-06>

20. МОЗ Інформована добровільна згода пацієнта на проведення діагностики, лікування та на проведення операції та знеболення (Форма № 003-б/о) // Режим електронного доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0697-12>

21. Наказ МОНУ від 19.10.2001 р. «Про затвердження Положення про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів // Режим електронного доступу: old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative

22. Наказ Міністерство освіти України «Про застосування Положення про психологічну службу системи освіти України» // Режим електронного доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>

23. Постанова КМУ №608 «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної допомоги» // Режим електронного доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/608-2004-п>

24. Етичний Кодекс Української Спілки психотерапевтів // Режим електронного доступу: <http://usp.lviv.ua/?lang=ua&modul=doc&id=etkod>

25. НАКАЗ МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ 07.11.2000 № 522 Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1352 від 30.11.2012 Наказом Міністерства освіти і науки № 380 від 31.03.2015} Відповідно до п.3 Положення про Міністерство освіти і науки України <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>

26. НАКАЗ МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ N 114 від 20.02.2002 Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад { із змінами, внесеними згідно з Наказом

Міністерства освіти і науки N 1054 (з1217-09) від
23.11.2009 }

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02>

27. У К А З ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ Про Національну доктрину розвитку освіти ЗАТВЕРДЖЕНО Указом Президента України Л.КУЧМА м. Київ, 17 квітня 2002 року N347/2002

[http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BС%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0/nats-doktr-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BС%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0/nats-doktr-(1).pdf)

28. Лист Міністерства № 1/9 - 586 від 11.11.2014 "Щодо здійснення вчителем науково-дослідницької діяльності та пошукової роботи"

<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3099->

29. Положення про експериментальну діяльність (експеримент) у Національній академії педагогічних наук України (затверджено Постановою Президії НАПН України 20 грудня 2012 р., протокол № 1-7/14-404).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1.

ІНФОРМОВАНА ДОБРОВІЛЬНА ЗГОДА НА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (ЕКСПЕРИМЕНТУ) ДИТИНИ ДО 14 РОКІВ

Я,

_____,
(П.І.П.)

батько/мати /законний представник дитини, одержав(ла)

у

(найменування закладу чи ім'я особи, яка проводить експеримент)

інформацію про цілі, методи, побічні ефекти, можливі ризики та очікування результату під час проведення психологічного дослідження (експерименту).

Я мав(ла) можливість задавати будь-які питання, які мене цікавили стосовно проведення психологічного дослідження(експерименту).

Я надаю добровільну згоду на проведення психологічного дослідження (експерименту) стосовно дитини (її організму)

(П.І.П. дитини)

Переконаний у наданні повної інформації щодо _____ під час психологічного дослідження (експерименту) _____ (особи) _____, а також поінформований, що щодо дитини не буде здійснюватися фізичного насильства,

психологічного насильства та принижень. Психологічне дослідження (експеримент) буде проводитися із дотриманням положень Конституції України (Статті 28), міжнародного та національного законодавства про права дитини.

Психологічне дослідження відповідає вимогам ст. 45 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я».

Психологічне дослідження (експеримент) здійснюється виключно для вивчення психічних особливостей дитини. Якщо у разі дослідження (експерименту) будуть виявлені девіації, що вимагатимуть консультацій лікаря, про це буде поінформовано законного представника із дотримання законодавства щодо нерозголошення лікарської таємниці.

Надаю згоду на обробку персональних даних_____.

Погоджуюся на деперсоналізоване (анонімне) використання результатів дослідження (експерименту) з науковою метою.

Інформацію надав _____

“ ___ ” _____ 20__ року _____

(п.і.п.)

(дата)

(підпис)

Я, _____, згодний(а) із

запропонованим психологічним дослідженням

(п.і.п.)

“ ___ ” _____ 20__ року _____

(дата)

(підпис)

ДОДАТОК 2.**ІНФОРМОВАНА ДОБРОВІЛЬНА ЗГОДА НА ПРОВЕДЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (ЕКСПЕРИМЕНТУ)
ДИТИНИ ВІД 14 до 18 РОКІВ**

Я,

_____ ,

(П.І.П.)

батько/мати /законний представник дитини,

Я, _____ (ПІП дитини) _____

одержали

у

(найменування закладу чи особи, яка проводить експеримент)

інформацію про цілі, методи, побічні ефекти, можливі ризики та очікування результату під час проведення психологічного дослідження (експерименту).

Я мав(ла) можливість задавати будь-які питання, які мене цікавили стосовно проведення психологічного дослідження(експерименту).

Я надаю добровільну згоду на проведення психологічного дослідження (експерименту) стосовно дитини(її організму)

(П.І.П. дитини)

Переконаний у наданні повної інформації щодо _____ під час психологічного дослідження (експерименту) _____ (особи) _____, а також поінформований, що щодо дитини не буде здійснюватися фізичного насильства, психологічного насильства та принижень. Психологічне

дослідження (експеримент) буде проводитися із дотриманням положень Конституції України (Статті 28), міжнародного та національного законодавства про права дитини.

Психологічне дослідження відповідає вимогам ст. 45 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я».

Психологічне дослідження (експеримент) здійснюється виключно для вивчення психічних особливостей дитини. Якщо у разі дослідження (експерименту) будуть виявлені девіації, що вимагатимуть консультацій лікаря, про це буде поінформовано законного представника із дотримання законодавства щодо нерозголошення лікарської таємниці.

Надаю згоду на обробку персональних даних моєї дитини _____.

Погоджуюся на деперсоналізоване (анонімне) використання результатів дослідження (експерименту) щодо моєї дитини з науковою метою.

Інформацію надав _____
 “ ___ ” _____ 20__ року _____
 (п.п.) (дата)

(підпис)

Я, _____, згодний(а) із запропонованим психологічним дослідженням
 (п.п.)

“ ___ ” _____ 20__ року _____
 (дата) (підпис)

ДОДАТОК 3.

ІНФОРМОВАНА ДОБРОВІЛЬНА ЗГОДА НА УЧАСТЬ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ТРЕНІНГУ ДИТИНИ ДО 14 РОКІВ

Я,

_____ ,

(П.І.П.)

батько/мати /законний представник дитини, одержав(ла)

у

(найменування закладу чи особи, яка проводить тренінг)

або/та

від _____

(П.І.П. психолога, відповідального педагога)

інформацію про цілі, методи, побічні ефекти, можливі ризики та очікування результату під час проведення психологічного тренінгу.

Я мав(ла) можливість задавати будь-які питання, які мене цікавили стосовно проведення психологічного тренінгу.

Я надаю добровільну згоду на участь у психологічному тренінгу моєї

дитини _____

(П.І.П. дитини)

Переконаний, що психологічне дослідження не порушує мої конституційні права (ст.28 Конституції України), міжнародне та національне законодавство щодо дотримання прав людини.

Психологічний тренінг відповідає вимогам ст. 45 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я».

Психологічний тренінг здійснюється виключно з педагогічною метою і відповідає віковим можливостям дитини.

Надаю згоду на обробку персональних даних.

Надаю згоду на проведення відео- та аудіо- запису під час проведення тренінгу. Подальше використання зображення дитини має бути узгоджено додатково.

Інформацію надав _____

“ ___ ” _____ 20__ року

(п.п.)

_____ (дата)

(підпис)

Я, _____, згодний(а) із участю моєї дитини у запропонованому тренінгу.

(п.п.)

“ ___ ” _____ 20__ року

(дата)

_____ (підпис)

ДОДАТОК 4.

ІНФОРМОВАНА ДОБРОВІЛЬНА ЗГОДА НА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ (ЕКСПЕРИМЕНТУ)

Я,

_____ одержав(ла)

(П.І.П.)

у

_____ (найменування закладу чи ім'я особи, яка проводить дослідження)

інформацію про цілі, методи, побічні ефекти, можливі ризики та очікування результати під час проведення психологічного дослідження (експерименту).

Я мав(ла) можливість задавати будь-які питання, які мене цікавили стосовно проведення психологічного дослідження.

Я надаю добровільну згоду на проведення психологічного дослідження стосовно мене (мого організму).

Переконаний, що психологічне дослідження не порушує мої конституційні права (ст.28 Конституції України), міжнародне та національне законодавство щодо дотримання прав людини.

Психологічне дослідження відповідає вимогам ст. 45 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я».

Якщо у разі дослідження (експерименту) будуть виявлені девіації, що вимагатимуть консультацій лікаря, про це буде поінформовано із дотримання законодавства щодо нерозголошення лікарської таємниці.

Надаю згоду на обробку моїх персональних даних.

Погоджуюся на деперсоналізоване (анонімне) використання результатів дослідження (експерименту) з науковою метою.

Інформацію _____ надав

_____ “ ” _____ 20__ рок

(п.п.)

(дата)

(підпис)

Я, _____, згодний(а) із

запропонованим психологічним дослідженням

(п.п.)

“ ” _____ 20__ року

_____ (дата)

(підпис)

ДОДАТОК 5.

**ІНФОРМОВАНА ДОБРОВІЛЬНА ЗГОДА НА ПРОВЕДЕННЯ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ(ЕКСПЕРИМЕНТУ)
НЕДІЄЗДАТНОЇ ОСОБИ**

Я,

(П.І.П.)

батько/мати /законний представник , одержав(ла)

у

(найменування закладу)

інформацію про цілі, методи, побічні ефекти, можливі ризики та очікування результати під час проведення психологічного дослідження (експерименту).

Я мав(ла) можливість задавати будь-які питання, які мене цікавили стосовно проведення психологічного дослідження(експерименту).

Я надаю добровільну згоду на проведення психологічного дослідження (експерименту) стосовно

(П.І.П. недієздатної особи)

Переконаний, що психологічне дослідження не порушує мої конституційні права (ст.28 Конституції України), міжнародне та національне законодавство щодо дотримання прав людини.

Психологічне дослідження відповідає вимогам ст. 45 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». Якщо у разі дослідження (експерименту) будуть виявлені девіації, що вимагатимуть консультацій лікаря, про це буде поінформовано законного представника із дотримання законодавства щодо нерозголошення лікарської таємниці.

Психологічне дослідження(експеримент) здійснюється виключно для вивчення психічних особливостей недієздатних осіб.

Надаю згоду на обробку персональних даних _____.

Погоджуюся на деперсоналізоване (анонімне) використання результатів дослідження (експерименту) з науковою метою.

Інформацію _____ надав

_____ “ ” _____ 20__ року

(П.І.П.)

(дата)

(підпис)

Я, _____, згодний(а) із

запропонованим психологічним дослідженням

(П.І.П.)

“ ” _____ 20__ року

(дата)

(підпис)

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шатирко Лариса Олексіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

Л.О. Шатирко

**Експериментальна традиція
психології навчання в Україні**

Монографія

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 10,0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»

04071, м. Київ, вул Олегівська 36, оф. 310.

тел./факс: (044) 462-48-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
№ 1289 від 20.03.2003 р.