

МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП

Засновано у 2001 р.

Випуск 4(39)

Київ
ДП "Видавничий дім "Персонал"
2013

УДК 330-339; 321.7; 159.9
ББК 65.9(4УКР)29-2я43
М58

Редакційна колегія

Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф. — головний редактор
Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф. — заступник головного редактора
Ігнатченко А. А., канд. техн. наук — відповідальний редактор

Політичні науки

Антонюк О. В., д-р політ. наук, проф., Бабкіна О. В., д-р політ. наук, проф., Бідзюра І. П., д-р політ. наук, Варзар І. М., д-р політ. наук, проф., Головатий М. Ф., д-р політ. наук, проф., Гончаренко О. М., д-р іст. наук, Піляев І. С., д-р політ. наук, Хижняк І. А., д-р іст. наук, проф., Шуба О. В., д-р політ. наук, проф.

Економічні науки

Захожай В. Б., д-р екон. наук, проф., Дахно І. І., д-р екон. наук, проф., Дмитренко Г. А., д-р екон. наук, проф., Куроченко О. В., д-р екон. наук, проф., Пила В. І., д-р екон. наук, проф., Радзівський О. І., д-р екон. наук, Федоренко В. Г., д-р екон. наук, проф., Шостак Л. Б., д-р екон. наук, проф., Швець В. Я., д-р екон. наук, проф., Баєва О. В., д-р біол. наук, проф., Сафонова В. Є., д-р екон. наук, Хачатрян Г. Е., д-р екон. наук.

Юридичні науки

Александров Ю. В., канд. юрид. наук, проф., Ануфрієв М. І., д-р юрид. наук, проф., Бандурка О. О., д-р юрид. наук, проф., Бородин І. Л., д-р юрид. наук, проф., Гаркуша В. С., канд. юрид. наук, доцент, Демченко С. Ф., д-р юрид. наук, Джунь В. В., д-р юрид. наук, проф., Ковальська В. В., д-р юрид. наук, ст. наук. співр., Корнієнко М. І., канд. юрид. наук, проф., Курко М. Н., д-р юрид. наук, доцент, Мартиненко О. А., д-р юрид. наук, проф., Муравйов К. В., канд. юрид. наук, доцент, Недоха М. П., д-р філос. наук, проф., Подолька А. М., д-р юрид. наук, проф., Темченко В. І., канд. юрид. наук, доцент, Христинченко Н. П., канд. юрид. наук, Юлдашев О. Х., д-р юрид. наук, проф., Ярмиш О. Н., д-р юрид. наук, проф.

Психологічні науки

Балл Г. А., д-р психол. наук, проф., Лігоцький А. О., д-р пед. наук, проф., Ложкін Г. В., д-р психол. наук, проф., Приходько Ю. О., д-р психол. наук, проф., Синьов В. М., д-р пед. наук, проф., Чернуха Н. М., д-р пед. наук, проф., Чуприков А. П., д-р мед. наук, проф., Бучек А. О., д-р психол. наук, проф.

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 9 від 28 жовтня 2013 р.)

Міжрегіональна Академія управління персоналом.

М58 Наукові праці МАУП / редкол.: А. М. Подолька (голов. ред.) [та ін.]. — К. : МАУП, 2001 — Вип. 4 (39). — К. : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2013. — 216 с.: іл. — Бібліогр. в кінці ст.

У збірнику наукових праць публікуються статті науковців, які займаються проблемами розвитку економіки, політології, психології і права.

Для науковців, викладачів, студентів, а також усіх, кого цікавить розвиток науки в Україні.

Збірник “Наукові праці МАУП” зареєстровано Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України (свідоцтво від 11.04.02 за № 6048, серія КВ) як наукове видання, в якому висвітлюються результати наукових досліджень в галузях економіки, політології, соціології, психології, права, матеріалів наукових конференцій.

Вищою атестаційною комісією України “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з політичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 р.) та юридичних наук (за постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 31 травня 2011 р.).

Міністерством освіти і науки України збірник “Наукові праці МАУП” визнано як фахове видання з економічних наук (за наказом МОН України від 21.11.13 № 1609).

ББК 65.9(4УКР)29-2я43+67.9(4УКР)я43

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2013
© ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2013

ЗМІСТ

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ	5	Дробот В. В. Теоретичні і практичні аспекти стратегії державного управління інноваціями	53
Подолька А. М. Феномен інформаційного суспільства в контексті загальноцивілізаційного розвитку людства	5	Кирильчук Є. О. Інформаційна війна як дієвий феномен протистояння в суспільно-політичній боротьбі	58
Скрипнюк В. М. Теоретичні і практичні проблеми забезпечення народного суверенітету на сучасному етапі державотворення	9	Санченко С. П. Особливості трансформації моделей соціальної політики у сучасному світі	62
Гольцов А. Г. Імперські геополітичні системи в сучасному світі	15	Тарасов С. Ю. Політична маніпуляція як феномен у політичному аспекті	67
Медвідь Ф. М., Баран В. В., Курчина Т. О. Вибори народних депутатів України 2012 року: законодавчі інновації та електоральні феномени	22	ЮРИДИЧНІ НАУКИ	72
Мелікян С. С. Еволюція виникнення та управління державним боргом пострадянських держав	31	Біляк Ю. В. Стратегія превентивного захисту корпорації проти рейдерської атаки	72
Радзімовська С. Ф. Особливості державного управління у сфері соціального захисту населення	36	Беніцький А. С. Відповідальність за причетність до злочину й співучасть у злочині в Запорозькій Січі та на землях донських козаків	79
Савойська С. В. Засоби масової інформації і комунікації як складова процесу реалізації мовної політики в Україні	40	Бистрик Г. М. Теоретико-правові проблеми забезпечення принципу поділу влади в розвитку механізму сучасної держави	87
Бодров А. В. Неурядові організації як атрибут демократичного суспільства	45	Зарудний Є. О. До питання законодавчої конкретизації конституційного принципу народовладдя	94
Мохлат Йолчу огли Гусейнов Поняття механізму державного управління у сфері соціально-економічного і промислового розвитку	49	Омельчук В. В. Нормативно-правове забезпечення державно-церковних взаємин у Візантії за правління Юстиніана	98

Утвенко В. В. Проблеми вдосконалення законодавства у сфері самоврядування України в контексті європейської інтеграції.....	106	Мелікян С. С. Сучасний стан і тенденції утворення та обслуговування державного боргу пострадянських держав	155
Лісовська Ю. П. Правова природа інтересів громадян в інформаційній сфері.....	112	Пригунов П. Я. Формування теоретико-методологічних підходів дослідження проблем економічної безпеки суб'єктів господарської діяльності у напрямі “Національна безпека”	160
Огурицов О. П. Законодавчі заходи, спрямовані на розв'язання проблеми безгромадянства депортованих осіб та їх нащадків, які повертаються в Україну.....	117	Ігнатенко А. В. Принципи управління фінансами сучасного банку: зміст, специфіка, проблеми забезпечення	169
Соркін Б. В. Принцип законності та засоби його забезпечення в сучасній системі державного управління	124	Мураль В. Я. Забезпечення функціональної рівноваги фінансів підприємств.....	174
ЕКОНОМІЧНІ НАУКИ	129	Поп'юк Б. С. Оптимізація прийняття управлінських рішень діяльності промислових підприємств.....	183
Шконда В. В., Кальянов А. В. Концептуальна модель соціоекономіки у людському вимірі.....	129	Романенко А. М. Огляд основних підходів до визначення сутності спрощення процедур міжнародної торгівлі	188
Ульмер М. М. Сутність та значення касаційного провадження в адміністративному судочинстві України.....	135	Санченко С. П. Соціально-захисний контекст державної соціальної політики в умовах трансформації суспільств.....	192
Шаповалов А. В. Проблеми вдосконалення системи добору кадрів в органах прокуратури України.....	138	ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ	195
Близнюк А. С. Актуальні проблеми регулювання економічних відносин в контексті забезпечення сталого економічного розвитку	143	Александров Ю. В. Проблема дитячого суїциду.....	195
Давидюк О. О. Проблемні аспекти доступності платних соціальних послуг для населення	148	Распотнюк І. В. Модель управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.....	201
		Хращевський А. О. Взаємозалежність здібностей і потреб у розвитку теорії мотивації	206
		ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	213

УДК 343.222.343.541

Ю. В. АЛЕКСАНДРОВ

Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОГО СУЇЦИДУ

Наукові праці МАУП, 2013, вип. 4(39), с. 195–200

Аналізується проблема дитячих самогубств, їх характеристика і причини, ігри підлітків, що межують із суїцидом, розглядається значення впливу батьків на їх саморуйнуючу поведінку.

Самогубство або суїцид (від лат. “*sui*” — себе та “*caedere*” — вбивати) — це умисна, цілеспрямована поведінка з метою позбавлення власного життя з різних причин. Застосовується також поняття “суїцидальна поведінка”, яка складається з кількох етапів поведінки людини, що призводить до самогубства (або замаху на нього).

Відомості про прояви самогубства з’являються одночасно з історичними пам’ятками щодо виникнення людської цивілізації. Самогубство — один з поширених проявів негативних соціальних відхилень, або девіантної поведінки (від лат. “*deviatio*” — відхилення).

За офіційною статистикою щорічно у світі вчиняють суїцид 1 100 000 людей. Серед них українців — 10 000, що становить 21,2 на 100 тис. населення. Це дає підстави віднести державу до країн з високим рівнем самогубств. За прогнозом ВооЗ до 2020 р. щорічно закінчуватимуть самогубством 1 500 000 людей. Однак, на думку фахівців, оскільки в офіційну статистику потрапляють тільки явні випадки суїциду, реальна кількість су-

їцидів у світі щорічно становить більш ніж 4 000 000 людей [1].

Очевидно, що самогубство являє собою одну з найболючіших проблем людства. Хто має досліджувати весь комплекс проблем, пов’язаних з суїцидом? Зазвичай цим займається спеціальна комплексна наука — суїцидологія. Але, мабуть, і кримінологія не може стояти осторонь. Адже суто кримінологічними проблемами є доведення до самогубства, вбивство на прохання потенційного самогубця, вбивство, замасковане під самогубство, самогубство зі страху понести відповідальність за скоєний злочин і бути знеславленим тощо. Водночас у житті існує чимало проявів, коли поведінка конкретних людей сприяє самогубству людини, але не підпадає за об’єктивними і суб’єктивними ознаками до складу злочину, передбаченого ст. 120 КК України (Доведення до самогубства).

Усе це потребує кримінологічних досліджень для остаточного встановлення правової оцінки конкретних діянь, розробки про-

філактичних заходів із недопущення фактів суїциду, удосконаленню кримінальної відповідальності за доведення до самогубства. Отже, кримінології не треба “відрікатися” від суїцидальної проблематики. Тим більше, що саме працівники правоохоронних органів, насамперед міліції, роблять свій внесок щодо запобігання самогубствам і встановлення причин та умов, що призвели до суїцидальних проявів.

У причинах, тенденціях і профілактиці всіх негативних соціальних відхилень як злочинного, так і незлочинного характеру, є багато спільного.

Як зауважує Я. І. Гілінський, кримінологічна оцінка самогубств значно ширша, ніж дослідження злочину, передбаченого ст. 120 КК України, оскільки вбивство і самогубство — є різноспрямовані прояви агресії проти іншого або проти самого себе. Звідси він виводить “індекс агресивності”, як результат поділу рівня вбивств на рівень самогубств, враховуючи, що обидва явища соціально обумовлені і мають відносно низьку латентність та являють собою найбільш ефективні варіанти “вирішення” соціальних і особистісних конфліктів, хоча самогубство є більш “ци-

вілізованою”, більш “моральною” реакцією, ніж вбивство [2, 412–413].

Не можна не погодитись із тим, що “із смертю кожної людини гине Всесвіт — неповторний світ ідей, почуттів, переживань, світ індивідуального, неповторного досвіду”. Вочевидь, що суспільство не може і не повинно стосовно цього залишитися спокійним і байдужим [3, 267].

Це, передусім, про самогубство дорослої людини. Але в тисячу разів трагічнішим є самогубство дитини, підлітка, який іде з життя на початку свого шляху.

На жаль, прояви самогубства (навмисних смертельних самоушкоджень) серед підлітків непоодинокі. Наведемо показники цих проявів серед дітей віком від 7 до 19 років по Україні з 2000 до 2010 рр. Не можна не помітити, що розвиток динаміки цих суїцидів носить позитивний характер. Хоча і це не є втішним.

Що лежить в основі суїцидальної поведінки неповнолітніх? “Підлітковий вік уже сам по собі є фактором ризику, адже він вважається конфліктним, кризовим — каже професор Н. Максимова. По-перше, у дитини виникає емоційна неврівноваженість, яка зумовлена низкою фізіологічних причин. По-друге, по-

Таблиця

Рік	Вік і стать				
		7–9 р.	10–14 р.	15–19 р.	Разом
2000	Разом	7	109	467	583
	Чоловіки	6	89	375	470
	Жінки	1	20	92	113
2001	Разом	5	78	431	514
	Чоловіки	5	62	365	432
	Жінки	0	16	66	82
2002	Разом	0	68	357	425
	Чоловіки	0	55	292	347
	Жінки	0	13	65	78
2003	Разом	2	65	387	454
	Чоловіки	2	48	325	375
	Жінки	0	17	62	79
2004	Разом	2	68	350	420
	Чоловіки	2	56	304	362
	Жінки	0	12	46	58
2005	Разом	4	52	327	383
	Чоловіки	4	45	259	308
	Жінки	0	7	68	75

Рік		7–9 р.	10–14 р.	15–19 р.	Разом
2006	Разом	0	42	281	323
	Чоловіки	0	33	233	266
	Жінки	0	9	48	57
2007	Разом	2	48	329	379
	Чоловіки	1	38	274	313
	Жінки	1	10	55	66
2008	Разом	3	50	267	320
	Чоловіки	2	34	215	251
	Жінки	1	16	52	69
2009	Разом	1	53	298	352
	Чоловіки	0	34	244	278
	Жінки	1	19	54	74
2010	Разом	2	48	288	338
	Чоловіки	2	33	211	246
	Жінки	0	15	77	92

чинається бурхливий гормональний розвиток, на тлі якого підліток починає нестримно реагувати на будь-які життєві явища. У цьому віці самогубство нерідко буває єдиним виходом із ситуації, який бачить неповнолітній. За таких психологічних і біологічних умов він втрачає раціональне зерно, виникає ідея суїциду, після якої може настати так зване коротке замикання, коли він остаточно вирішить піти з життя” [4]. До цього потрібно додати неповноту сформованості моральних установок неповнолітнього, недостатність життєвого досвіду, навіюваність, залежність поведінки від оцінок найближчого оточення.

Таким чином, коло причин, що викликають самогубство у підлітків, з одного боку, вужче ніж у дорослих (відсутні або мають незначний показник такі обставини, як втрата роботи, житла, неможливість розрахуватися з боргами, невдале підприємництво, смерть близьких, занепокоєння щодо відповідальності за скоєний злочин, відбування покарання, алкоголізм, наявність тяжких соматичних або психічних захворювань, старість тощо). З другого боку, суміжні з дорослими причини суїцидів у неповнолітніх значною мірою мають більш широкий і частково інший діапазон мотивації і умов, що сприяють їх вчиненню.

Такими мотивами у неповнолітніх є наявність сімейних конфліктів (взаємовідносини з батьками), конфлікти з іншими дорослими

(насамперед — із вчителями) й однолітками, невдале юнацьке кохання, “помста” суспільству за “недооцінку”, самотність (“наодинці з усіма”), зовнішня “потворність”, “нездатність ні на що” тощо.

Причому соціально-психологічна дезадаптація, що призводить до дитячого суїциду, може накопичуватись певний, інколи значний час, а може реалізуватися миттєво, як реакція на визначену, як правило, незначну, по суті, ситуацію (різке зауваження батьків, учителів, образа з боку однолітків, знехтуване кохання тощо).

Стосовно мотивів почуття самотності і непотрібності, розуміння того, що життя вимагає важкої буденної праці, яка навряд чи приведе до заможного й успішного становища (тоді як іншим підліткам це дано “від народження”), то на це найчастіше у свідомості дитини витрачається певний (інколи — значний) час.

Свій негативний внесок у проблему вносить Інтернет, де розміщено чимало сайтів з “інструкціями” як вчинити самогубство, запрошеннями до групового самогубства, думками про те, чому саме потрібно здійснити суїцид тощо. Такий вплив, а також “голосні” прояви самогубств молодих людей, можуть підштовхнути підлітка до такого вчинку. (Варто зауважити, що нині здійснюється блокування зазначених сайтів).

Згадаємо хоча б відомий історичний факт, коли після виходу в 1774 р. сентиментального роману І. В. Гете “Страждання юного Вертера”, де герой через нещасне кохання кінчає життя самогубством, почалася ціла низка подібних проявів з боку його наслідувачів. Такою виявилась сила літературного мистецтва.

Можна тільки радіти, оскільки сам автор (на той час молода людина, яка виклала в романі почуття, пов’язані з особистими переживаннями і якого А. Ф. Коні відніс до геніальних людей, які були близькі до самогубства) [5, 465] не повторив вчинок свого героя і подарував людству безсмертного “Фауста” та інші, насичені науковою думкою свого часу, видатні твори.

До речі, приблизно такий самий ефект на російське суспільство початку ХІХ ст. справила твір “Бідна Ліза” Н. М. Карамзіна.

Сотні американців наслідували приклад кінозірки Мерилін Монро, яка отруїлася у 1962 р. [6, 57]

Так чи інакше, мотивацій дитячого суїциду сила-силенна. До цього потрібно додати, що, як свідчать дослідники, дитина здебільшого не розуміє значення унікальності життя, його незворотності після настання смерті, великого гріха знищення того, що дане самим Богом.

Звідси велика кількість так званих демонстраційних самогубств неповнолітніх, розрахованих на відповідний вплив на дорослих і на те, що ці ж дорослі їх врятують. Найчастіше це вживання різного роду медичних пігулок, але й трапляються факти самоповішень.

Професор С. Єніколопов каже: “Діти-самогубці часто-густо і не збираються вмирати. Вони не можуть повірити, що смерть — це кінець всьому. У дитячому сприйнятті (а це можуть бути і діти 16–17 років), самогубство має відбуватись таким чином: “Я ковтаю пігулки, мене починають ховати, всі плачуть, усвідомлюють, як були несправедливі і який скарб вони втратили. У цей момент повстаю я — живий і красивий. І життя продовжується” [7].

До речі, характерним є те, що кількість підлітків-самогубців жіночої статі у кілька разів менша ніж чоловічої (згідно з наведе-

ною статистикою перевищення проявів чоловічого суїциду над жіночим спостерігається і в більш старших вікових категоріях, крім 80-ти і більше років). Хоча дослідники відзначають, що кількість замахів на суїцид серед дівчат значно більше ніж серед хлопців.

Практика показує, що замаху дівчат здебільшого носять демонстраційний характер, пов’язані із вжиттям пігулок і бажанням привертати увагу до своїх проблем.

Водночас природне розуміння жінкою (починаючи з підліткового віку) завдань, що стоять перед нею як берегинею і продовжувачкою людського роду підсвідомо змушують її мислити і вчиняти більш зважено й розсудливо.

Щодо головної причини суїцидів неповнолітніх, то в основі їх лежить ситуація в сім’ї, яка є основою соціалізації людини, рівень довіри між батьками і дітьми, їх взаємоповага, вміння чи невміння розуміти один одного. Причому рівень сімейного достатку тут не відіграє рішучої ролі, це підтверджує практика, обставини окремих проявів самогубства підлітків. Ось що пише з цього приводу американський суїцидолог Ерл Троллман: “Стає очевидним, що поліпшення взаємовідносин у родині може знизити кількість самогубств у підлітків. У протилежному випадку, якщо батьки замість широкого відгуку на турботи і хвилювання своїх дітей будуть використовувати свій формальний авторитет, такі ексцеси ставатимуть частішими. Дорослим необхідно приділяти більше часу уважному вислуховуванню своїх дітей і намагатись зрозуміти, що вони насправді мають на увазі і про що думають. Зі свого боку, молодь теж повинна з розумінням ставитись до поглядів і цінностей дорослих. Дітям і дорослим для більш ефективного спілкування зовсім не обов’язково погоджуватись завжди і в усьому. Якщо виникають розбіжності у поглядах, то і тим і другим важливо показати словом і жестом, що між ними зберігається безперечна любов і підтримка” [8, 287].

Треба зауважити, що за спостереженнями вітчизняних і зарубіжних дослідників, час, що відводять батьки (передусім — батько) на духовне спілкування з дітьми здебільшого

вельми невеликий (це лічені хвилини упродовж дня).

Щодо вчителів, то залишилось не так багато з них, які б були надійними помічниками батьків у цілеспрямованому позитивному впливі на дитину, а тим більше могли б допомогти розпізнати симптоми пресуїциду.

Наведемо характерні приклади дитячих суїцидів.

15-річний хлопець з'ясував стосунки з дівчиною, яка не звертала на нього "відповідної уваги". Суперечка почалася на землі, а потім перемістилася на дах багатопверхівки. Раптом хлопець сиганув у безодню... Типовий приклад миттєвого, спонтанного, нічим серйозним необумовленого рішення.

12-річна дівчинка з невеликого міста повісилася у літній кухні. У своїй передсмертній записці вона мотивувала своє рішення піти з життя тим, що вдома її не пускають у гості до тітки і змушують полоти город. Це була вже друга суїцидальна спроба, першій завадили рідні. Мати і вітчим характеризуються позитивно. Очевидно, вони не шукали шляхів до серця дитини.

Дев'ятикласник посварився з матір'ю через погані оцінки в школі. Щоб "помститися" рідній людині, він покінчив з собою.

У райцентрі заподіяв собі смерть учень 6-го класу, через кілька тижнів — у сусідньому — повісився п'ятикласник. В обох випадках загинули діти з бідних сімей, вони переживали, що їм бракує найнеобхіднішого.

Семикласник Сергій через необережність розбив прилад у кабінеті фізики. З ним провели в кабінеті директора "виховну бесіду" педагога. Сергій зі сльозами на очах вискочив з кабінету, вибіг на дах сусіднього будинку і кинувся на землю. Це приклад педагогічної глухоти і відсутності педагогічного професіоналізму в роботі з вразливою, легкоранимою дитиною.

Семикласник Максим на перерві у школі ввімкнув мобільний телефон, після зауваження зробив це ще раз. Із застосуванням сили вчитель відібрав у нього прилад. Директор школи провела з ним "виховну бесіду". І до цього випадку вчителі дозволяли собі ображати Максима та інших дітей, виставляти

їх недорозвиненими і дебілами. Дитина прийшла додому і повісилася в сараї. Вочевидь, є підстави провести досудове провадження щодо наявності в діях вчителів злочину, передбаченого ст. 120 КК України (Доведення до самогубства).

Подібні приклади можна ще довго продовжувати.

Врешті, варто зупинитися на далеко не дитячих забавах юнаків, які за діями і формою, як здається, тісно пов'язані зі свідомою суїцидальною поведінкою.

У першу чергу це так званий "собачий кайф". Підліток мотузкою пережимає собі сонну артерію, яка відповідає за кровопостачання основної частини головного мозку. Мотузка закріплюється на дверній ручці, спинці ліжка тощо. Настає тимчасова втрата свідомості. Дитина на кілька секунд впадає у стан ейфорії, починаються галюцинації, видовища, подібні до відчуттів наркомана. Потрібно вловити мить, щоб послабити мотузку і залишитись живим. Інакше друга дитина страхує ловця кайфу. Але доволі часто настає смерть. Навіть при благополучному завершенні у дитини починається зрушення у психіці, передінсультні стани, але може залишитися і потяг до такої смертельної гри. Останнім часом тільки в Черкаській області смертельно небезпечно захоплення згубило дванадцять діточок. Цьому сприяє юнацьке бажання наслідувати товаришам, показати себе не менш "крутим" і відчайдушним, пограти у піжмурки зі смертю. На жаль, відеоролики, з яких діти дізнаються про "собачий кайф", є в Інтернеті [9].

Другий екстремальний вид "розваг" — так званий зачепинг. Проїзд на даху або на зчепі вагонів потягу (у тому числі метро) набув популярності серед підлітків, які в такий спосіб намагаються отримати гострі відчуття та прославитись у Всесвітній мережі. З собою "зачепери" беруть камери і телефони для документування своїх "героїчних" вчинків. Часто це закінчується трагічно в результаті ураження електрострумом або падіння на колію. Так, тільки за перше півріччя 2013 р. на шляхах Південно-Західної залізниці сталося 13 нещасних випадків за участі неповнолітніх, два з яких мали летальні наслідки [10].

Ще одне явище, про яке розповів друкований засіб масової інформації. Його “місце народження” — Японія. Йдеться про хікікоморі, що означає “перебувати у самотності”. Це явище стало останніми роками відоме в усьому світі. Молоді люди відчувають свій занепад, марність свого існування, замикаються в собі, не виходять з домівки, спілкуються з Інтернетом, телевізором, грають у комп’ютерні ігри. Частина хікіко стають алкоголіками, заподіюють собі тілесні ушкодження, вчиняють самогубства. Як зауважує автор, на пострадянському просторі хікікі не так вже й багато, хоча випадки добровільного уходу з суспільства є. Інша справа, що у нас більш поширеним способом уникання від проблем є покидання дому, ніж добровільне самоув’язнення. Але не варто забувати про велетенський вплив Інтернету [11].

Знову ж таки головною профілактикою всіх розглянутих проявів є глибокий і постійний контакт батьків з підлітками, вплив на останніх з метою того, щоб дитина усвідомила сенс життя, його абсолютне значення, була готова до наполегливої праці і гідного подолання всіх ускладнень, що зустрічаються на цьому шляху.

Адже ще Цицерон казав: “*Vivere est cogitare*” (Жити — значить мислити). Його доповнює вислів іншого мудреця — Сенеки: “*Vivere est militare*” (Жити — значить боротися).

І нарешті, хочеться згадати, що український велетень духа Іван Франко присвятив

свій вірш радості життя і назвав його “*Vivere temento*” (Пам’ятай про життя).



Література

1. Проект о Жизни. Статистика самоубийств. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lossofsoul.com/DEATH/suicide/statistic.htm>
2. Бурлаков В. Н., Кропачев Н. М. Криминология: Учебник. — СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, Питер, 2002. — 432 с.
3. Трегубов А., Вагин Ю. Эстетика самоубийства. — Пермь: КАПИК, 1993. — 268 с.
4. Торгоненко А. Чому наші діти йдуть? // Іменем закону. — 2009. — № 5. — С. 6—9.
5. Кони А. Ф. Самоубийство в законе и жизни // Собр. соч. в 8 т. — Т. 4. — М.: Юрид. л-ра, 1967. — 664 с.
6. Катастрофы сознания [Текст]: самоубийства религиозные, ритуальные, бытовые, способы самоубийств / Подгот. текста Т. И. Ревяко, Н. В. Трус. — Минск: Литература, 1996. — 575 с.
7. Куршакова О. Дитячі самогубства: шокуючі цифри та причини. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://lady.tochka.net/20870>
8. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция // Суицидология: прошлое и настоящее: проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в худ. текстах / [сост. А. Н. Моховиков; пер.: О. Ю. Донец и др.]. — М.: Когито-Центр, 2001. — 565 с. / Э. Гроллман. — С. 270—352.
9. Копанева Е. Увлечшись “собачьим кайфом”... / Факты и комментарии. — 2013. — 1 марта. — С. 29, 31.
10. Гонтар М. Екстрим на меті життя // Іменем Закону. — 2013. — № 27. — С. 4
11. Ситникова Л. Хікікомори: паразит или страдалец? // События недели: итоги и факты. — 2013. — 5 июня. — С. 25

Підкреслено актуальність проблеми дитячого суїциду і близької до нього поведінки, наведено огляд та узагальнення мотивацій та їх чинників, доводиться, що головним чинником запобігання таким вчинкам є належна атмосфера сімейного життя.

Подчеркнута актуальность проблемы детского суицида и близкого к нему поведения, приведен обзор и обобщение мотиваций и их факторов, доказывається, что главным фактором предотвращения таких поступков — надлежащая атмосфера семейной жизни.

Underlined the urgency of the problem of child suicide and close to him behavior, provides an overview and generalization motivations and factors, prove that the key to preventing such behavior is proper atmosphere of family life.

Надійшла 29 серпня 2013 р.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Наукові праці МАУП, 2013, вип. 4(39), с. 201–205

Проблема якості освіти — одна з центральних у сучасній освітній політиці і науці. Від якості вищої освіти в країні залежить її майбутнє, оскільки система вищої освіти формує найважливіше багатство держави — людський потенціал. Тому цілком справедливим є твердження, що підвищення якості вищої освіти і її вплив на розвиток економіки має стати стратегічним національним пріоритетом України.

Аналіз наукової літератури, нормативних документів, проведене дослідження дають підстави констатувати, що в сучасній вищій освіті позначився ряд об'єктивних протиріч [1; 2; 3; 4; 5]:

- між законодавчо закріпленою необхідністю створення результативно діючої системи управління якістю освіти і недостатньою теоретичною розробленістю теоретико-методологічних засад, що її забезпечують;
- між сучасними вимогами до якості освітнього процесу і недостатнім рівнем ефективності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі (ВНЗ) (відсутність єдиного підходу до управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, недостатній рівень професійної компетентності викладачів і організаційно-управлінської компетентності керівництва, відсутність методичних розробок, відсутність стратегічного планування у сфері якості вищої освіти та ін.);
- між потребою в системному підході щодо оцінювання якості освітнього процесу і відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які дали змогу кількісно її оцінювати.

Виявлені протиріччя свідчать про те, що нині система управління якістю освіти у вищому навчальному закладі потребує здійснення перетворень, приведення її у відповідність з міжнародними стандартами якості вищої освіти, що також зумовлює необхідність розробки ефективної моделі управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Потрібно розглядати таку модель, як функціонування цілісної системи, в якій:

- визначені особливості управління якістю освіти у вищому навчальному закладі;
- узгоджені державні стандарти з особливостями управління якістю освіти у вищому навчальному закладі;
- створено дієвий зв'язок між усіма суб'єктами управління якістю освіти у вищому навчальному закладі;
- нової якості набуває науково-методична база управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Розроблена модель представлена сукупністю таких компонентів: методологічно-цільового, змістового, організаційно-управлінського, оцінювально-діагностичного, кожен з яких, будучи етапом цілісного процесу управління якістю освіти, разом з

тим, переслідує певну мету і має власне змістовне наповнення.

Реалізація моделі управління якістю освіти у вищому навчальному закладі передбачає створення єдиного освітнього простору у ВНЗ, що є об'єднуючим елементом розробленої моделі.

Освітній простір розглядається як підсистема соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Методологічно-цільовий компонент містить мету і завдання, функції, принципи, наукові підходи до управління якістю освіти у ВНЗ.

Мета моделювання полягає у підвищенні ефективності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Моделювання спрямоване на вирішення таких завдань.

1. Безперервне вивчення і прогнозування вимог зацікавлених сторін до якості вищої освіти.
2. Підвищення якості вищої освіти та її відповідність сучасним європейським стандартам на основі ефективного використання потенціалу ресурсів кожного підрозділу ВНЗ, координації та консолідації зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу.
3. Усвідомлення керівництвом необхідності підвищення якості освіти у ВНЗ.
4. Сприяння впровадженню у вищому навчальному закладі сучасних навчально-виховних та управлінських технологій.
5. Модернізація вищої освіти, створення в ній спеціалізованого підрозділу, який відповідатиме за розробку і реалізацію програм якості освіти у ВНЗ.
6. Здійснення навчально-методичного, психолого-педагогічного супроводу діяльності ВНЗ щодо підвищення якості освітнього процесу.
7. Створення умов для всебічного розвитку особистості і самоактуалізації сту-

дентів через реалізацію завдань гуманізації навчання і виховання.

8. Постійне вдосконалення освітнього процесу, процесів управлінської діяльності керівництва.
9. Поліпшення якості освіти шляхом: запровадження демократичних принципів управління, інтеграції навчального процесу з наукою і інформаційними технологіями, впровадження інноваційних технологій особистісно зорієнтованого навчання та виховання студентів.
10. Забезпечення управління проектуванням кваліметричних методик і процедур, посилення функцій контролю, випробувань, удосконалення засобів оцінки якості освіти.
11. Постійне здійснення моніторингу якості освітнього процесу.
12. Неухильне виконання вимог системи менеджменту якості всіма керівниками і співробітниками і безперервне її удосконалення.
13. Розвиток та підвищення професіоналізму співробітників і їх відповідальності й компетентності у сфері якості освітнього процесу шляхом створення умов для професійного зростання та підвищення кваліфікації працівників, запровадження інтерактивних форм методичної роботи (ділові ігри, педагогічні консиліуми, методичні мости, "мозкові атаки" тощо).
14. Створення умов для продуктивної і творчої роботи.

При моделюванні процесу управління якістю освіти у вищому навчальному закладі засадничими є такі принципи [1; 2; 3; 4; 5]: принципи менеджменту якості освіти (орієнтація на споживача, роль керівництва в системі управління якістю, залучення педагогічних працівників, постійне вдосконалення та ін.), принцип системності, принцип соціальної детермінації та аналітичного прогнозування, принцип інформаційної достатності та оперативного регулювання, принципи фінансово-економічної раціональності, правової при-

оритетності і законності, принцип єдності єдиноначальства і колегіальності в управлінні, раціонального поєднання прав, обов'язків і відповідальності, наступності в управлінні, наукової компетентності, гуманізації, професійної компетентності, успішної управлінської діяльності, принципи єдності цілей, взаємоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, підпорядкованості цілей у їх ієрархії, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку.

Зазначені принципи тісно пов'язані між собою, а зміст і прояв одного з них іноді визначає й формулювання іншого. Урахування наведеної системи принципів управління якістю освіти у вищому навчальному закладі забезпечує її відповідність сучасним тенденціям і перспективам розвитку вищої освіти в Україні та в світі.

При побудові моделі управління якістю освіти у вищому навчальному закладі були застосовані такі підходи: особистісно орієнтований, системно-діяльнісний.

Модель управління якістю освіти у вищому навчальному закладі виконує такі функції: організаційну (створення єдиного освітнього простору), аналітико-прогностичну (збирання інформації про якість освіти у ВНЗ, виявлення проблем і формування цілей її розвитку, визначення концептуальних орієнтирів управлінської діяльності), інноваційно-впроваджувальну (вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, організаційно-фінансове забезпечення дослідно-експериментальної діяльності у ВНЗ, забезпечення взаємозв'язку ВНЗ з іншими ВНЗ, організація та участь в експертній оцінці ефективності інновацій), інформаційно-методичну (забезпечення підрозділів ВНЗ нормативною та навчально-методичною інформацією), оцінювально-діагностичну (систематичне оцінювання якості освіти у ВНЗ та аналіз динаміки виявлених змін, моніторинг якості вищої освіти на основі поєднання адміністративного і громадського контролю та самоаналізу педагогічних колективів), корекційну (прийняття управлінських рішень та їх реалізація).

Усі функції взаємопов'язані і взаємно обумовлюють одна одну. Вони поетапно змінюють одна одну, створюючи єдиний управлінський цикл. Недооцінка будь-якого з функціональних елементів призводить до зміни всього процесу управління і зниження кінцевих результатів.

Основним механізмом ефективної реалізації функцій є розроблений управлінсько-організаційний алгоритм, який включає: аналіз особливостей управління якістю освіти у вищому навчальному закладі; впровадження системи менеджменту якості освітньої діяльності ВНЗ, яка відповідає б вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000; визначення концептуальної бази управління на основі співвідношення можливостей того або іншого теоретичного підходу із завданнями розвитку вищої освіти; ієрархізацію функцій управління і визначення способів їх реалізації відповідними підрозділами ВНЗ; визначення критеріїв і показників оптимальності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Змістовий компонент вміщує: цикл фундаментальних, загальнопрофесійних, професійно-орієнтованих дисциплін, різні види практик; теоретичні та нормативні положення про якість вищої освіти; систему менеджменту якості освітньої діяльності ВНЗ, яка відповідає вимогам та критеріям міжнародного стандарту ISO 9000; фундаментальні дослідження педагогічної і психологічної науки з проблем управління якістю освіти.

Організаційно-управлінський компонент включає суб'єкти і об'єкти управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, містить форми (індивідуальні – бесіди, консультації; групові – семінари-практикуми, спецкурси, тренінги, круглі столи, науково-практичні конференції тощо; психолого-педагогічну підтримку та методи (адміністративні – критика та заохочення, службовий нагляд і контроль за результатами праці, директиви, розпорядження та вказівки; та психолого-педагогічні – групова дискусія, брейнстормінг, case-study, дилем, коучинг, проблемні і рольові ігри тощо) управління якістю освіти

у ВНЗ. Організаційно-управлінський компонент зв'язує всі елементи системи в єдине ціле і забезпечує зв'язок із зовнішнім середовищем.

Особливе місце у пропонованій моделі займає оцінювально-діагностичний компонент, який містить критерії, показники та рівні ефективності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, очікуваний результат, який представлений системою освітнього моніторингу ефективності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі (моніторинг освітнього середовища, педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу, соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі, організаційно-управлінської компетентності, результатів освітнього процесу, ефективності функціонування освітньої системи), яка реалізується за допомогою діагностичного інструментарію (анкета “Якість освітнього процесу у ВНЗ”, комплексна оцінка управління якістю освіти у ВНЗ, анкета “Управлінська компетентність керівника”, анкета “Педагогічні здібності”, методика оцінки якості проведення занять, анкета оцінки рівня сформованості професійно важливих якостей майбутніх фахівців, яка спрямована на визначення рівня сформованості професійно важливих якостей та особливостей мотиваційної сфери студентів, анкета експертної оцінки рівня сформованості професійно важливих якостей майбутніх фахівців, анкета оцінки рівня сформованості професійних знань і умінь майбутніх фахівців, анкета експертної оцінки професійних здібностей майбутніх фахівців, анкета виявлення особливостей формування професійної компетенції у майбутніх фахівців).

Необхідність оцінювально-діагностичного компоненту в переліку основних елементів моделі потрібна для достовірної діагностики й аналізу ефективності управління якістю освіти у ВНЗ.

Запропонована модель є невід'ємною складовою освітнього процесу, де кожен її компонент важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Крім

того, при використанні одного компонента обов'язково передбачається вплив на всі інші.

Необхідно зазначити, що в процесі реалізації моделі важливо знайти місце кожному компоненту, оскільки цілісне функціонування пропонованої моделі є результатом взаємодії усіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

Розроблена модель управління якістю освіти у вищому навчальному закладі включає такі основні етапи: проектування, збирання інформації, аналіз інформації, прийняття рішення, організація роботи з прийняття рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій.

Першим етапом управління якістю є його проектування. Проектування покликане додати визначеність і спрямованість діяльності учасників освітнього процесу. В умовах стандартизації освіти проектування передбачає створення моделі випускника ВНЗ. Другим етапом управління якістю освіти є діагностика і моніторинг. Цілеспрямоване управління якістю освіти можливе тільки за наявності надійної, достовірної і розгорненої інформації про хід процесу освіти та її результати. Збирання інформації ведеться за такими напрямками, які є складовими процесу освіти — якість освітнього середовища, якість професійної компетентності викладачів, якість організаційно-управлінської компетентності, якість результатів освітнього процесу, ефективність функціонування освітньої системи.

Третій етап управління якістю освіти — аналіз зібраної інформації. Отримані в результаті діагностики і моніторингу дані аналізуються і інтерпретуються за такими напрямками: якість освіти кожного студента; забезпечення якості освіти кожним викладачем, керівником. На підставі отриманої інформації відбувається визначення, вивчення й оцінка параметрів, що характеризують стан якості вищої освіти, для виявлення чинників, які впливають на цей стан, з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Тільки система освітнього моніторингу дає повну картину якості освітнього процесу і дає можливість визначити стратегію і так-

тику розвитку ВНЗ. Порівняльний аналіз результатів моніторингу допомагає виявити чинники, що впливають на якість освіти, і прийняти адекватне рішення із усунення недоліків у навчанні і створення умов для вдосконалення освітнього середовища освітньої установи.

Четвертий і п'ятий етапи управління якістю вищої освіти: підготовка і прийняття управлінського рішення та організація роботи з прийняття рішення. Система освітнього моніторингу й аналізу сигналізує про відхилення у стані системи від стандарту і тим самим указує на появу ситуації, що вимагає прийняття рішень. Управлінське рішення спрямоване на усунення причин виниклих відхилень. Різноманіття цих причин визначає відмінність управлінських рішень із підвищення якості освітнього процесу. Проте можна говорити про єдині вимоги до управлінського рішення: чітка цільова спрямованість і конкретні методи дій; обов'язкова обґрунтованість вибору певного рішення у ряді інших можливих; наявність конкретного об'єкта управлінської дії і певних виконавців і відповідальних за його виконання; узгодженість з попереднім рішенням; рішення має бути правомочним, тобто не суперечити вимогам правових актів і нормативних документів, бути своєчасним (тобто прийматися тоді, коли реалізація рішень може усунути причини виявленої пробле-

ми), бути самодостатнім для виконання, мати лаконічну форму, але не в збиток змісту. Визначивши, який з чинників у цьому випадку впливає на якість освіти, приймається обґрунтоване рішення про подальші дії: планувати методичну роботу педагогічного колективу; внести зміни до навчального плану; прийняти або відкинути зазначену педагогічну технологію; використовувати надалі цей підручник або замінити його та ін.

Шостий і сьомий етапи — контроль виконання та аналіз результатів упровадження управлінських рішень. Корекція управлінських рішень.

Упровадження розробленої моделі ефективності управління якістю освіти у вищому навчальному закладі дало можливість значно підвищити ефективність управління якістю освіти у ВНЗ.



Література

1. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ / В. Р. Ашумов — К.: Наук. думка, 2010. — 122 с.
2. Дяків А. А. Якість освіти у ВНЗ / А. А. Дяків — К.: Наук. думка, 2011. — 231 с.
3. Яременко П. С. Якість освіти в Україні / П. С. Яременко — К.: Лібра, 2011. — 157 с.
4. Ясінець П. С. Якість освіти у ВНЗ / П. С. Ясінець — К.: Лібра, 2008. — 212 с.
5. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін — К.: Наук. думка, 2010. — 143 с.

У контексті дослідження проблеми забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах України визначено підходи і принципи до управління якістю вищої освіти України, розроблено модель управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

В контексте исследования проблемы обеспечения качества образования в высших учебных заведениях Украины определены подходы и принципы к управлению качеством высшего образования Украины, разработана модель управления качеством образования в высшем учебном заведении.

Within the context of the problem of providing quality education in higher educational institutions of Ukraine are defined principles and approaches to the management of the quality of higher education in Ukraine, a model of education quality management in higher education.

Надійшла 4 вересня 2013 р.

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ЗДІБНОСТЕЙ І ПОТРЕБ У РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ МОТИВАЦІЇ

Наукові праці МАУП, 2013, вип. 4(39), с. 206—212

Досліджено природу здібностей і потреб, їх взаємозв'язок і співвідношення. Проаналізовано еволюцію взаємодії здібностей і потреб у формуванні сучасної теорії мотивації.

Дослідженню природи здібностей і потреб, їх взаємозв'язку і співвідношенню присвячено чимало наукових творів, починаючи зі стародавнього світу. Їх авторами були вчені найрізноманітніших професій (філософи, політики, письменники і поети, соціологи і психологи, історики, педагоги і лікарі, економісти, інженери і математики). Але всіх їх об'єднує одне — бажання проникнути у сутність розуміння мотиваційної поведінки людини в різних ситуаціях суспільного життя і виробництва.

Вчені стародавніх часів вже тоді зрозуміли різницю людей, мінливість їхньої індивідуально-психічної діяльності, спрямованої на задоволення власних потреб. Так, на думку Платона (приблизно 427—347 рр. до н. е.), сім мудреців Давньої Греції, зустрівшись у храмі Аполлона в Дельфах, написали на ньому: “Пізнай самого себе!”, Геракліт у V ст. до н. е. стверджував: “Всім людям властиво пізнавати себе й мислити”. Тобто висловлення Геракліта, як і думки Парменіда, а потім і Аристотеля (384—322 рр. до н. е.) вже містили аналітичні погляди на здібності й потреби. Наприклад, від Парменіда пішло учіння, розвинене згодом Емпедоклом і Гіппократом, про темперамент як основу здібностей. Проте, якщо Геракліт тільки розрізняв почуттєве й розумове, то Парменід різко протиставив їх [23, 153].

Подальший внесок в учіння про здібності зробив Гален (II ст. до н. е.). Розвиваючи

погляди Гіппократа, Гален виокремив 13 видів темпераменту (замість чотирьох темпераментів за пізнішою класифікацією) [22, 214]. Знання Галена про функції душі розвивав філософ, лікар Ібн-Сіна (980—1037 рр. до н. е.). У “Канілікарській науці” він вчив, що “пневма” є носієм двох субстанцій: матеріальної та ідеальної, а тому і різних здібностей, які мають можливості до розвитку. Широковідомі у цьому напрямі роздуми давньогрецького політика Сократа (приблизно 469—399 рр. до н. е.), давньоримських філософів — Марка Тулія Цицерона (106—43 рр. до н. е.), Тита Лукреція (приблизно 96—55 рр. до н. е.), Марка Аврелія (26—121 рр. до н. е.) та ін.

Пізніше розвиток поглядів на здібності, потреби, їх вплив на мотивовану поведінку людини чітко простежується у багатьох науковців середньовіччя. Найвідоміші з них англійські філософи та економісти Френсіс Бекон (1561—1626), Томас Гоббс (1588—1679), Джон Локк (1632—1704), Девід Юм (1711—1776), Томас Рід (1710—1796) й у відомому сенсі сам Адам Сміт (1723—1790); французи Дені Дідро (1713—1784), К. Гельвецій (1715—1771), Е. Кондильяк (1715—1780); італієць Ч. Беккафні (1738—1794).

Розглядаючи питання індивідуально-психічної природи здібностей людини, слід зазначити, що Ф. Бекон виділив три основні здібності людського розуму: пам'яті відповідає історія, уяві — поезія, розуму — філо-

софія. Він формулював природну обдарованість людей таким чином, що вона може бути прихованою, іноді — подавленою, але рідко винищеною. Щасливі ті, у кого природні здібності перебувають у поєднанні з їх заняттями [7, 116—121]. Т. Гоббс був упевненим, що природа створила людей рівними у співвідношенні здібностей. Звідси у нього випливає схожість природи потреб. [9, 118]. Дж. Локк вважав, що душа є білий папір без будь-яких знань та ідей, але вона одержує їх з досвіду. Він вперше визначив активний зв'язок індивідуально-психічних здібностей з потребами і мотивами поведінки [17, 259].

Найповніше концепцію психічної природи здібностей і потреб було сформульовано К. Гельвецієм [8, 206]. Д. Дідро вважав положення К. Гельвеція занадто загальними. На його думку, людина повинна постійно займатися тим, до чого вона здатна. Він першим зрозумів, що здібності це не абстрактний або феноменальний початок, локалізований у мозку, а функції мозку [11, 218].

К. Маркс (1818—1883) у контексті поведінки людини підкреслював: “Природна рівність людських розумових здібностей, єдність успіхів розуму з успіхами промисловості, природна доброта людини, всемогутність виховання — ось головні моменти його системи” [19, 271].

Розуміння здібностей пролунало по-іншому в інтерпретації школи здорового розуму, так званого учіння про вроджені ідеї, засновником якої є Т. Рід, який стверджував, що людина народжується із запасами принципів та істин, які дають їй можливість незалежно від досвіду розрізняти прекрасне й потворне, погане і гарне та визначають поведінку [3, 114—121]. Ці погляди володіли розумами психологів США до кінця XIX ст.

Функціональне розуміння індивідуальних здібностей йде від французьких учених [1, 89]. Так, Е. Кондильяк у “Трактаті про відчуття” стверджував, що поведінку людини можна визнати із здібностей, які породжуються увагою, пам'яттю, судженнями і більш складними проявами інтелекту. Він розумів психічні функції як здібності та заперечував

у поведінці людини їх заміну властивостями, набутими під впливом зовнішніх факторів.

Наступний етап розвитку учіння про здібності пов'язаний з працями німецьких учених Готфріда Вільгельма Лейбниці (1646—1716), Іогана Фрідріха Гербарна (1776—1841), Фрідріха Едуарда Бенекє (1798—1854) й ін. В теорії пізнання Г. Лейбниц вперше дав розуміння різниці між уродженим і набутиим у здібностях: “Це подібно різниці між фігурою, що висікаються майстром з мармуру та прожилками на мрамурі, які вже позначені на ньому” [16, 83]. Його послідовники І. Гербарн і Ф. Бенекє вважали, що здібності розвиваються й вимагають постійного пізнання. Найбільш принциповий крок у розумінні здібностей вони зробили у напрямі, який потребує наукового підходу [5, 11—12].

Розвиток поглядів на здібності й потреби далі йде у напрямі вивчення розумових здібностей працівника і психотехнічної їх оцінки з метою професійного відбору на відповідні робочі місця. Початок цьому напрямку поклав німецький психолог і філософ Вільям Штерн (1871—1938). Він доводив, що під впливом зовнішніх умов здібності людини перетворюються у її власність, якою вона розпоряджається, що співзвучно з авторами сучасного уявлення про людський капітал [28, 31]. Ці позиції відстоював також німецький педагог і психолог Ернест Мейман (1862—1915), який вважав зовнішні умови лише підсилюючими або послаблюючими спадкоємні здібності [21, 121]. Нині проблема здібностей, крім зазначених, пов'язана з тестологічною оцінкою та їх наступною математичною обробкою. Початок цьому напрямку поклав Ч. Спірмен (1863—1945).

Таким чином, виходячи з індивідуально-психічної діяльності, можна сформулювати, що здібності — це сукупність таких властивостей особистості, які визначають успішність навчання будь-якій діяльності та її вдосконалення, формуючи обґрунтовані потреби.

Розглядаючи питання здібностей людини як соціально-економічного явища, потрібно зазначити, що ще соціалісти-утопісти, по-

чинаючи з їх ідеолога Томаса Мора (1478–1535), надавали важливого значення поняттю здібностей щодо потреб, їх користі для суспільства. Так, Т. Мор зрівнював здібності чоловіків і жінок, підкреслюючи, що на острові Утопії їхня праця не розрізнялася. У цьому бачиться протест утопістів проти дискримінації у праці та висока оцінка ролі здібностей у мотивації [14, 118–196].

Анрі Сен-Сімон (1760–1825) довів негативний вплив на мотивацію людини надмірного розподілу праці, хоча в майбутньому стверджував, що неминучими є три основні групи професій: мистецтво, наука, виробництво. Він обґрунтовано довів, що в людині не однаковою мірою закладені задатки до видів діяльності. Шарль Фур'є (1772–1837) відзначав велику шкоду для людини, якщо її одноманітна робота не тренує послідовно всіх частин тіла й розуму, не розвиваючи здібностей. Він перший побачив прагнення людини до мотивованої праці, що закладена в ній. Цінними у Ш. Фур'є є його згадки про ліквідацію з розвитком виробництв надмірного розподілу праці [12, 118–137]. Роберт Оуен (1771–1858) був також пристрасним борцем з надмірним розподілом праці. У своїй книзі “Новий погляд на суспільство, або досвід про принципи освіти людського характеру” він вважав, що в суспільстві майбутнього “всі діти будуть навчатися так, щоб уміти працювати в будь-якій галузі”. Здібності, як основу мотивації людини, Р. Оуен розглядав як результат взаємодії її природних особливостей і соціального середовища [26, 254, 259].

Питання про здібності як соціально-економічне явище, чітко поставлено А. Радищевим (1779–1802) у трактаті “Про людину, її смертність і безсмертя”. Йому були відомі праці К. Гельвеція, хоча здібності він більше розумів такими, які через обставини роблять людину великою, яка до вдосконалення підходить не одним, а багатьма поколіннями [24, 132–135].

Соціальної обумовленості у вихованні здібностей величезне значення надавав В. Белінський (1811–1848). Він визнавав історичну обумовленість та змінюваність зді-

бностей і таланту завдяки освіті й навчанню [15, 187]. Більш зважену позицію займав К. Маркс. У своїй праці “Капітал” він дав класичне визначення здібностям до праці, розуміючи сукупність фізичних і духовних здібностей, якими володіє людина, пускаючи їх у хід, коли вона виробляє споживчі вартості. К. Маркс писав: “Людина народжується без дзеркала в руках, вона спочатку дивиться, як у дзеркало в іншу людину” [20, 189]. Справді, оцінюючи іншу особистість “для себе”, кожна людина емпірично оцінює її з точки зору потреби для суспільства і власних потреб.

У дослідженні місця й ролі людини у суспільних відносинах потреби розглядаються з двох боків: природно-біологічного і соціально-економічного:

- як порушення рівноважного стану психофізіологічної і нервово-психічної системи людини (природно-науковий підхід);
- як форма прояву суспільної необхідності у відносинах між людиною і суспільством (соціально-філософський підхід).

На думку деяких авторів, з чим не можна погодитись, природно-науковий підхід відбувається в межах соціалізації біологічної сутності людини. Соціально-філософський підхід при вивченні потреб висуває на перший план їх соціальну сутність [15, 218]. Необхідно зауважити, що дуалізм у розумінні цієї проблеми характерний ще за часів давньої історії. Тому нагадаємо про відому дискусію, що відбулася близько 2,5 тис. років тому в Афінах між політиком Калліклом і філософом Сократом. Перший з них був прибічником необмеженого задоволення будь-яких потреб (бажань) “за природою”. Другий, навпаки, відстоював за потреби, які встановлюються за звичаєм і правом, тобто “за нормами” [29, 106–130]. Ця суперечка, як відомо, нічим конструктивним не завершилася через антагонізм постійного зростання потреб людини і можливостями створення суспільством достатку благ для споживання.

У зв'язку з необхідністю пошуку рівноваги, гармонії, між цими двома сутностями

перебували всі концепції мотивації. Основою цих концепцій є доктрини соціальної справедливості. Їх розвиток бере свій початок з наукових праць відомих вчених стародавнього світу (Сократа, Платона, Аристотеля — Давня Греція), (Цицерона, Лукреція, Аврелія — Давній Рим). Так, Аристотель прояв здібностей людини бачив у її потребах: живильній, чуттєвій, рухомій і розумній. Перша — властива рослинам, друга й третя — тваринам, а четверта — людині. Причому вищі функції припускають нижчі й виникають на їх основі (предтеча піраміди потреб А. Маслоу). У трактаті “Про душу” він першим наблизився до поняття “психіки”, а розумову діяльність вважав як підлеглу практичному оволодінню ситуаціями [4, 100].

У подальшому ідеї свободи й рівності у поведінці людини одержали своє відображення у концепціях природного права. Д. Юм вслід за Дж. Локком у “Трактаті про людську природу” стверджував, що джерелом знань є відчуження. Намагаючись знайти місце людини між матеріальним та ідеалістичним, він зробив певні кроки у формуванні її фізичних і духовних потреб. Тим самим він був проти буржуазного марнотратства, вважаючи його однією з головних причин інфляції [2, 127].

Серед представників концепції “суспільного договору” слід виділити французьких фізіократів (влада природи) Франсуа Кене (1694—1774), Вольтера (1694—1778), Жана Жака Руссо (1712—1778) та ін., які послідовно відстоювали ідею вирішальної ролі в суспільному розвитку зваженості між нормами права та потребами людини. Найбільш чітко ця ідея визначена Д. Дідро в його творах “Думка про з’ясування природи” (1754) та “Філософські принципи матерії та руху” (1770).

Прихильниками об’єднання апріорного морального (природного) права і суспільного договору, що зводили потреби людини до рангу законодавчих норм права, були представники німецької класичної філософії — Іммануїл Кант (1724—1804) та Георг Гегель (1770—1831). Відповідно до цієї концепції кожна людина вже при народженні визна-

ально наділена правами на життя, свободу, рівноправність і особисту безпеку. Ніхто не може зазіхати на права людини, віднімати їх у неї — ні співгромадяни, ні суспільство, ні держава. Об’єднані постулати цих концепцій покликані через юридичні норми і свободи відгородити правове поле особистості, в яке ніхто не повинен втручатися (природні права особистості й спільноти людей рівновеликі). Цей постулат, на наш погляд, дає змогу встановити співвідношення між правами й обов’язками, працею і винагородою, суспільним визначенням індивідів і соціальних груп. У подальшому їх філософські постулати були покладені Отто фон Бісмарком в основу системи соціального захисту, що реалізована у 1883—1889 рр. через солідарну пенсійну систему.

Джермі Бентам (1748—1832) є засновником відносин утилітаризму між людьми. Він був упевнений, що людина за своєю природою егоїстична: чим більше щастя у кожного, тим більше буде сукупного щастя в суспільстві. Його лозунг — “найбільше щастя для найбільшої чисельності людей” відповідає становленню соціальної держави [2, 142—243]. Томас Мальтус (1776—1834) вважав, що вороги, з якими бореться людина, — це не розмноження населення, а боротьба з пороками людини і злидарством. Він пропонує встановити між населенням і засобами існування таке співвідношення, яке не викликає тиме соціальних конфліктів [18, 51].

Поступово, співвідношення між потребами за природою і нормами права, теоретичною основою яких є концепції природного права і суспільного договору, сформувалися у методологію закону соціальної справедливості. Дію цього закону необхідно бачити на макрорівнях у соціальному захисті громадян від ризиків матеріальної незабезпеченості й надмірної диференціації доходів. Так, Пол А. Самуельсон у своєму “Економісі” та його прихильники і творці неокласичного синтезу С. Брю, К. Макконелл, Вільям Д. Нордгауз послідовно доводять, що жодна людина не повинна перебувати у крайній нужді, тоді як інші громадяни купаються в розкоші. Цього

можна запобігти створюючи умови для мотивованої діяльності завдяки дії відповідних концепцій мотивації і реалізації соціальних стандартів [25, 116–133]. Незважаючи на повні розбіжності в їхніх поглядах, методи реалізації соціальної справедливості в задоволенні прав людини, її фізіологічних і соціальних потреб, на їхню думку, стають лише тоді нормами права, коли вони законодавчо встановлені державою у вигляді відповідних соціальних нормативів. Необхідно враховувати, що потреби містять чотири основних компоненти активності:

- перший обумовлений упевненістю у своїх здібностях, їх відповідності особистим потребам (об'єктивна амбіція);
- другий спрямований на ліквідацію виниклого явного нестатку;
- третій пов'язаний з переживаннями людини, на усунення яких можуть нарошуватися різні емоції і почуття;
- четвертий впливає зі свідомості причини виникнення нерівноваги між двома сутностями потреб та можливості їх задоволення.

За радянських часів проблемі співвідношення здібностей і потреб присвячено безліч книг, брошур і періодичних видань. Так, О. Ковальов, П. Глухов, Ф. Косолапов стверджують про об'єктивність і невідворотність процесу перетворення соціалістичної праці у першу життєву потребу на підставі зростання здібностей людини. Не згодні з такою тезою Є. Л. Малевич, Л. Н. Яковлев, Е. О. Вечірна та ін., які бачать у процесі цього перетворення й суб'єктивну складову, необхідність управління ним, у тому числі через функцію мотивації [27, 117, 242, 318].

Аспекти соціальної психології у співвідношенні здібностей і потреб розглядали автори монографії “Психологія формування та розвитку особистості”, серед яких є відомі вчені Л. І. Анциферова, А. Г. Асеев, Л. І. Божович, Є. М. Борисова, Л. І. Ботович [3, 3–9, 29–36, 159–177, 198–223, 257–284]. Потреби і здібності особистості, її прагнення до саморозвитку обґрунтовано досліджував О. О. Бодалев [6, 60–72]. Можливості прак-

тичного використання науки психології і соціології показує Р. М. Грановська [10, 224–286].

Але більше за інших взаємозв'язок здібностей і потреб розглядає А. В. Єрмоленко, аналізуючи голландського психолога Геза Ревеша (G. Pevers. Talent und Gemie. Bern, 1952). Такий взаємозв'язок вресіт-ресіт визначається рівнем мотивації людини своєю діяльністю [13, 116–139].

Таким чином, здібності й потреби подвійно пов'язані з мотивами діяльності людини. З одного боку, це реальна зміна рівноваги між людиною і суспільством, що стає нестатком і відображається як потреба, водночас слугуючи стимулом до діяльності, що мобілізує здібності. Але, з другого боку, реально виникає мета діяльності, зумовлюючи прагнення до її досягнення, а прагнення і є мотивом певної діяльності. Тобто потреби спонукають людину до цілеспрямованої, активної діяльності, мобілізують її здібності та сприяють їх використанню. Наскільки відповідні здібності особистості мають певну структуру, настільки через неї включаються і відповідні потреби. Це стосується будь-яких здібностей до конкретної діяльності та відповідних інтересів, прагнень і схильностей, які формують мотивовану діяльність. Про це найкраще можна сказати словами Ф. Енгельса з “Діалектики природи”: “Люди звикли пояснювати свої дії зі свого мислення, замість того щоб пояснювати їх зі своїх потреб (які при цьому, звичайно, відображаються в голові)” [19, 493]. Ця закономірність дуже важлива при відборі персоналу, особливо в профадаптації у профорієнтаційній діяльності менеджерів.

Таким чином, якщо здібності й потреби перебувають в оптимальному співвідношенні, то саморозвиток є стержнем поведінки особистості, в ній проявляються нові якості: вимогливість до себе, підвищення почуття відповідальності, неперекорне бажання все нових досягнень, самоконтроль і самокритичність тощо.

Отже, можна зробити такі висновки. На підставі аналізу сутності здібностей людини, виходячи з її індивідуально-психічної діяль-

ності, та соціально-економічного явища, визнано, що здібності людини — це властивості особистості, які зумовлюють успішність навчання конкретній діяльності та можливості її вдосконалення.

У результаті розгляду таких потреб, як порушення рівноваги психофіологічної і нервово-психічної систем людини (природно-науковий підхід) та як форми суспільних відносин (соціально-філософський підхід), визнано, що потреби спонукають людину до цілеспрямованої, активної діяльності, мобілізують її здібності та сприяють їх використанню. Здібності нарощуються у процесі трудової діяльності, формуючи нові потреби, які на кожен певний момент є сутністю мотивів діяльності людини, її реальної поведінки. Таким чином, в об'єктивному процесі взаємодії здібностей і потреб мають формуватися мотиви та поведінка людини. Це допомагає попередити амбіційні вимоги і девіантні відхилення в діяльності працівників, спрямовує менеджмент на створення обґрунтованих, реальних стимулів до мотивованої продуктивної праці персоналу.



Література

1. Автономов В. С. Модель человека в экономической науке / В. С. Автономов. — СПб.: Экономическая шк.; Высш. шк. экон., 1998. — 230 с.
2. Аникин А. В. Юность науки / А. В. Аникин. — М.: Политиздат, 1979. — 367 с.
3. Анциферова Л. І. Психологія формування та розвитку особистостей / Л. І. Анциферова. — К.: Звання — Прес, 2002. — 217 с.
4. Аристотель. О душе / Аристотель. — М.: Мысль, 1937. — 268 с.
5. Бенеке Ф. Э. Руководство к воспитанию и учению / Ф. Э. Бенеке. — СПб.: Наука, 1871. — Ч. 1. — 374 с.
6. Бодалев О. О. Психология о личности / О. О. Бодалев. — М.: Мысль, 1987. — 188 с.
7. Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыт и наставления нравственные и политические / Ф. Бэкон. — М.: Мысль, 1954. — 218 с.
8. Гельвеций К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К. А. Гельвеций. — М.: Мысль, 1938. — 264 с.
9. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс. — М.: Наука, 1963. — 284 с.

10. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. — Ленинград: ЛГУ, 1984. — 392 с.

11. Дидро Д. Собрание сочинений / Д. Дидро. — М.: Партиздат, 1956. — Т. 2. — 371 с.

12. Добренъков В. И. История зарубежной социологии. Французская социологическая школа / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. — М.: Наука, 2000. — 264 с.

13. Ермоленко А. В. Педагогика и психология / А. В. Ермоленко, Б. З. Вульф. — М.: Высшее образование, 2005. — 430 с.

14. Кравченко А. И. Социология труда в XX веке / А. И. Кравченко. // Историко-критический очерк. — М.: Наука, 1987. — 248 с.

15. Крылов А. А. Психология / А. А. Крылов. — М.: Проспект, 2000. — 318 с.

16. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разуме / Лейбниц Г. В. — М.: Изд. Акад. наук СССР, 1956. — 217 с.

17. Локк Дж. Избранные философские произведения / Дж. Локк. — М.: Наука, 1960. — Т. 1. — 348 с.

18. Мальтус Т. Антология экономической классики / Т. Мальтус, Д. Кейнс, Ю. Ларин. — М.: Эконом — Ключ, 1993. — 486 с.

19. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс, Ф. Энгельс. // Т. 3. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. — Ч. 1. — Отд. 2. Превращение прибыли в среднюю прибыль. — М.: Политиздат, 1970. — С. 189—218.

20. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман. — М.: Мысль, 1922. — Т. 2. — 274 с.

21. Маркс К. Собрание сочинений: [В 50-ти т. Перевод] / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М.: Прогресс, 1984. — Т. 18. — С. 271.

22. Платонов К. Проблемы способностей / К. Платонов. — М.: Наука, 1972. — 312 с.

23. Прозоров П. И. История греческой литературы / П. И. Прозоров. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. — Т. 2. — 488 с.

24. Радищев А. Н. Избранные философские сочинения / А. Н. Радищев. — М.: Мысль, 1949. — 286 с.

25. Самуэльсон П. Экономика: Учеб. / П. Самуэльсон, В. Нордхаус; пер. с англ. — М.: БИНОМ, 1997. — 800 с.

26. Торицын Т. М. Учение Роберта Оуэна и его влияние на распространение и развитие социологических идей / Т. М. Торицын. — Рязань: Старт, 1982. — 312 с.

27. Формування ринкової економіки: управління людськими ресурсами: проблеми теорії та практики: [зб. наук. праць / наук. ред. О.О. Беляев та ін.]. — К.: КНЕУ, 2005. — Т. 3. — 648 с.

28. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования / В. Штерн. — М.: Акад. наук СССР, 1938. — 243 с.

29. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — М.: Изд-во акад. наук СССР, 1966. — 236 с.

Здібності людини — це властивості особистості, які зумовлюють успішність навчання конкретній діяльності та можливості її вдосконалення. На підставі розгляду таких потреб, як порушення рівноваги психофізіологічної і нервово-психічної систем людини (природно-науковий підхід), та як форми суспільних відносин (соціально-філософський підхід), відзначено, що потреби спонукають людину до цілеспрямованої, активної діяльності, мобілізують її здібності і сприяють їх використанню. Здібності нарощуються у процесі трудової діяльності, формуючи нові потреби, які на кожен певний момент є сутністю мотивів діяльності людини, її реальної поведінки. Таким чином, в об'єктивному процесі взаємодії здібностей і потреб мають формуватися мотиви та поведінка людини. Це допомагає попередити амбіційні вимоги і девіантні відхилення у діяльності працівників, спрямовує менеджмент на створення обґрунтованих, реальних стимулів до мотивованої продуктивної праці персоналу.

Способности человека — это свойства личности, которые обуславливают успешность обучения конкретной деятельности и возможности ее совершенствования. На основании рассмотрения таких потребностей, как нарушение равновесия психофизиологической и нервно-психической систем человека (естественно-научный подход) и как формы общественных отношений (социально-философский подход), отмечено, что потребности побуждают человека к целенаправленной, активной деятельности, мобилизуют его способности и способствуют их использованию. Способности наращиваются в процессе трудовой деятельности, формируя новые потребности, которые в каждый определенный момент являются сущностью мотивов деятельности человека, его реального поведения. Таким образом, в объективном процессе взаимодействия способностей и потребностей должны формироваться мотивы и поведение человека. Это позволяет предотвратить амбициозные требования и девиантные отклонения в деятельности работников, направляет менеджмент на создание обоснованных, реальных стимулов к целевой производительности труда персонала.

A person's ability — is the properties of the individual, which determine the success of a particular learning activities and opportunities to improve it. Based on consideration of the needs of both the imbalance psyhofioloohichnoyi and neuro-psychological human systems (natural-scientific approach) and as a form of social relations (social and philosophical approach) noted that the need to encourage people focused, activity, its ability to mobilize and promote their use. Abilities pryroschuyutsya in the workplace, creating new needs that at every moment is the essence of human motivation and its actual behavior. Thus, the objective process of interaction abilities and needs should be formed motives and human behavior. This prevents ambitious requirements and variations in deviant activities of employees, management aims at creating a sound, realistic incentives for productive work motivated staff.

Надійшла 29 жовтня 2013 р.

Уточнення. У статті І. Дахна “Геополітика на сопках Маньчжурії” (“Наукові праці МАУП”, випуск 3(38), 2013) на сторінці 14-й у правій колонці у другому рядку згори замість слова “Пекіні” слід читати “Пенкі”.