

С.Д. Максименко

**ПСИХОГЕНЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Том 2

2021
Київ

УДК 159.923
М17

*Рекомендовано до видання Вченою радою
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Рецензенти:

Бондаренко О. Ф. – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету;

Моляко В. О. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Яценко Т. С. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького.

М17 Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 2 /
С.Д. Максименко. Київ: “Видавництво Людмила”, 2021. 448 с.
ISBN 978-617-7974-00-0

Наука, як сфера духовно-практичного освоєння світу являє собою сукупність систематизованих знань про оточуючу природу, суспільство, людину, і, разом з тим, сукупність методів, засобів і способів отримання цих знань. Методи, являючись органічною частиною науки, виступають в ній в той же час в самостійній і особливій функції. У монографії представлено особливості діяльнісного опосередкування особистісного розвитку через призму генетичної психології, зокрема, експериментально-генетичного, генетико-моделюючого, генетико-креативного підходу, що базується на принципах: розвитку, переживання, свободи, взаємодії, невизначеності та індетермінізму, терапевтичного ефекту. Розглядається процес становлення особистості як цілісності, що становить собою ніби вичерпування з існуючої нужди тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Також у монографії розкривається сутність теорій генетичної психології та її методи. Висвітлено певні підходи до проблематики кризи, спираючись на сучасні теоретичні та дослідницькі роботи.

ISBN 978-617-7974-00-0

УДК 159.923

© С.Д. Максименко, 2021

ЗМІСТ

<u>Розділ 3. Системність як основа генетико-психологічної структури особистості</u>	5
3.1. Системне мислення як фактор консолідації особистості	22
3.2. Проектування механізмів функціонування і розвитку особистості	38
3.3. Внутрішній світ особистості	64
3.4. Пізнавальна сфера особистості	70
3.5. Прогнозування розвитку особистості. Життєвий шлях людини	78
3.6. Життєвий шлях людини	96
<u>Розділ 4. Основи теорії генетичної психології та її методи</u> ...	107
4.1. Експериментально-генетичний метод та принципи його побудови	107
4.2. Генетико-моделюючий метод: його евристичний потенціал.....	107
4.3. Процедури та методики дослідження генетико-моделюючого метода	122
4.4. Генетико-психологічні витоки розвитку і саморозвитку особистості	128
4.5. Метакогнітивні процеси генетико-моделюючого метода	133
4.6. Генетико-креативний метод та принципи його побудови.....	140
<u>Розділ 5. Експеримент як метод психологічного дослідження</u>	149
5.1. Історія розвитку учбового експерименту	149
5.2. Розвиток ідеї учбового експерименту.....	157
5.3. Теорія учбової діяльності і формуючий експеримент	176
5.4. Теорія експериментального навчання. Кібернетична теорія навчання	187
5.5. Формуючий експеримент. Квазі-експеримент	224
5.6. Персоналістичні напрями вивчення розвитку особистості	240

Розділ 6. Методологічні проблеми генетичної психології.....252

6.1. Теоретико-методологічні засади визначення предмету і методу сучасної генетичної психології	252
6.2. Генетичні методи психологічного дослідження, функціонування і розвитку особистості.	252
6.3. Основні прийоми вивчення психічного розвитку суб'єкта учіння в умовах масової освіти	281
6.4. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості	300
6.5. Можливості генетико-креативного методу в психолого-педагогічному дослідженні	309

Розділ 7. Нужда. Її сутність та здійснення.....316

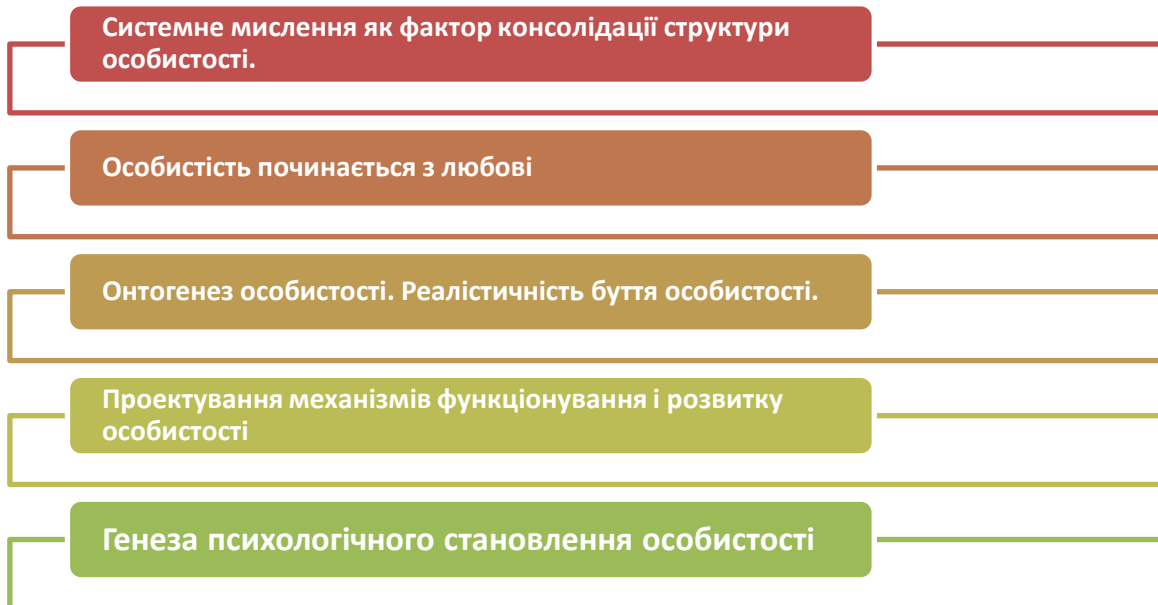
7.1. Нужда – життєтворче начало особистості.....	316
7.2. Теорія психології нужди. Стан нужди у підлітковому віці...	341
7.3. Життєтворчі ознаки нужди.....	366
7.4. Креативний компонент нужди	379
7.5. Нужда як загальна інтенція, активності та розвитку людини.....	380

Розділ 8. Психологічний супровід трансформаційних процесів в українському суспільстві та освіті.....385

8.1. Особистість як метасистемний феномен психологічного супроводу метакогнітивної психології.....	385
8.2. Психологічний супровід особистісного розвитку школяра ..	393
8.3. Освітній простір особистості та суспільна криза.....	401
8.4. Особистість як суб'єкт подолання життєвих криз.....	406
8.5. Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості	416
Післямова.....	425
Список літератури.....	428

Розділ 4

СИСТЕМНІСТЬ ЯК ОСНОВА ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ



Психологічна наука України нині забезпечує здійснення фундаментальних та прикладних досліджень, спрямованих на задоволення актуальних запитів суспільства, освіти, управління, промисловості та безпеки держави, науково-психологічне осмислення реалій і викликів сьогодення, трансформаційних процесів у суспільстві та освіті, зміцнення зв'язку досліджень з освітньою практикою.

Психологічні дослідження також спрямовані на забезпечення якнайшвидшого виходу країни із суспільно-економічної кризи та покликані надалі, разом з іншими науковими галузями, забезпечити сприяння її розвитку та успішній інтеграції до цивілізованої світової спільноти.

Дослідження більшості галузей психології розвиваються динамічно, виконують унікальні дослідницькі функції, що мають безпосереднє практичне значення для психологічного забезпечення

процесів розвитку та модернізації українського суспільства, підвищення ролі людського фактору в суспільному житті, формування сучасної української нації, конструктивного впливу на стан суспільної свідомості, соціально-психологічної реабілітації постраждалих внаслідок воєнних дій на сході країни, протидії зовнішній інформаційній агресії. Ефективне виконання цих та інших суспільно важливих функцій передбачає наявність розвиненої інфраструктури психологічної науки та відповідного експертного середовища високого рівня кваліфікації

Яскравим прикладом такої роботи психологів-науковців та практиків, згідно з нагальними викликами часу, є в останні п'ять років масштабна діяльність по всій Україні, спрямована на психологічне забезпечення воїнів та волонтерів АТО.

Зростання ролі психологічних чинників у сучасних війнах та локальних конфліктах, службово-бойовій діяльності правоохоронних підрозділів засвідчує необхідність психологічного супроводу людей, які задіяні в цих сферах. Існують різні підходи до вирішення цієї проблеми в процесуальному аспекті. Це психологічний відбір учасників АТО, супровід та психологічне відновлення особового складу та психологічної підтримки членів їх сімей.

Особливість бойової обстановки для кожного бійця без винятку полягає в появі негативних психічних станів, які виникаються внаслідок впливу бойових умов на психіку. Вони характеризують домінуванням гострих або хронічних негативних емоційних переживань (тривоги, шоку, страху, депресії, дратівливості, агресії, дискомфорту). У відповідь на бойовий стрес у бійця виникає стан тривоги і сум'яття, що є автоматичною підготовкою організму людини до наступної активної дії – атакуючої або захисної.

Реакція на бойовий стрес є стійкою, і вона зберігається у людини й після того, як вона повернулася в мирне життя. Можна виділити три типи станів у бійців, які повернулися з АТО: психологічний посттравматичний стрес, реакція; невротичні стани, гострі затяжні невротичні розлади; реактивні психози різних видів.

Слід відзначити, що, якщо боєць не пройшов психологічну реабілітацію впродовж трьох-шести тижнів (через відмову чи з інших причин), то це призведе до глибоких стійких депресій та

самогубства. Тому своєчасне звернення рідних і близьких за допомогою може сприяти поліпшенню стану здоров'я бійця.

При наявності розгалуженої системи психологічної реабілітації, та її планування, можна сподіватися, що цей процес буде найменш болісним. Проте випадки, пов'язані з самогубством, будуть повторюватися постійно, оскільки психіка надломлена у тих людей і вони потребують доброзичливого твердого і позитивного ставлення.

Надзвичайно важливим питанням також є захист нашого населення від ворожої пропаганди. Адже з преси, телебачення та інтернету на нас ллються мегабайти інформації й що з цього – правда, а що маніпуляція – розібратися пересічній людині важко.

Сьогодні пропаганда не дає прямих конкретних відповідей, а тільки підштовхує людей до потрібних пропагандистам висновків так, щоб люди думали, що прийшли до них самі. Інформаційна пропаганда здійснюється через усі ЗМІ та соціальні мережі. Але найбільше для цього використовують телебачення, яке дає ефект присутності та співучасті успішніше, ніж інтернет або преса.

Приємів інформаційної пропаганди багато. Ось тільки деякі з них:

- Виділення не тих головних новин. З метою маніпуляції свідомістю з усього ряду подій журналісти чи політики вибирають тільки найбільш важливі і зручні для них.
- Залякування “найгіршим сценарієм”. Практика “зараз погано, але могло бути ще гірше” сьогодні працює, як ніколи.
- Зомбування звуком. На телебаченні ця практика вдало прижилася. Звуковий і відеоряд можуть присипляти або порушувати свідомість, як результат – людина перестає критично сприймати інформацію або навпаки – проявляє лють і обурення.
- Маніпуляція цифрами. За допомогою цифр і статистичних даних можна маніпулювати, звинувачувати і аргументувати. Не всі можуть швидко оцінювати і аналізувати цифри. Тому, грізна зброя пропагандиста – брехливі соціологічні дані і псевдо-опитування.

Як вберегти себе від інформаційної пропаганди?

1. Варто більше читати, а не слухати або дивитися. Коли людина читає, вона мислить критичніше, і її не так легко ввести в оману.

2. 15-20 хвилин новин на день достатньо, щоб бути в курсі подій і не потрапити під вплив пропаганди. Шкідливо жити політикою і брати близько до серця заяви політиків і чиновників.

3. Нікому не варто вірити на 100%. Всю отриману важливу для вас інформацію потрібно перевіряти ще раз, а також здійснювати самоаналіз. Усвідомити важливість або другорядність отриманої інформації.

4. Потрібно пам'ятати прийоми маніпулювання і помічати їх у житті.

Ще одним важливим напрямом роботи сучасних психологів є психологічний супровід освітніх процесів на усіх рівнях. Особлива увага при цьому зосереджена на проблемах розвитку особистості. Зокрема, на основі розробленої в Інституті психології імені Г.С. Костюка концепції психічного розвитку особистості визначено вимоги до психологічного супроводу неперервної освіти та алгоритм його впровадження на усіх рівнях освітнього процесу. Розроблено критерії особистісного розвитку, визначення напрямку розвитку, суб'єктної готовності до діяльності, створено програму моніторингу психологічних проблем процесу розвитку особистості.

Серед сучасних світових тенденцій, успішно реалізованих в українській психологічній науці, слід згадати також проблему розвитку упродовж усього життя, і, відповідно, зацікавленість психологією дорослих і, особливо, літніх людей. Життя, на щастя, стає поступово більш довготривалим. Це викликає, з одного боку, наслідки, які не завжди радісно зустрічаються суспільством, наприклад, збільшення віку виходу на пенсію (це теж світова тенденція). З іншого боку, подовжується також і період активної діяльності, коли немолода людина робить успішний внесок у загальний результат діяльності, вкладаючи туди свій багаторічний досвід і багаж знань. У дослідженнях, проведених в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, переконливо показані значні результати інтелектуально-творчої синергії

мудрості людей похилого віку і динамічної інтелектуальної активності молодих.

Водночас, існують беззаперечні психофізіологічні закони, відповідно до яких старість несе не тільки соматичні проблеми зі здоров'ям, зором, слухом, витривалістю тощо, але й послаблення пам'яті, подекуди уваги, зменшення швидкості мисленневих процесів. Сучасна українська психологія успішно працює над психологічними проблемами збереження і підтримки інтелекту людей похилого віку. Для цього використовуються не тільки очні тренінги та індивідуальні заняття, але й безмежні можливості віртуального простору, зокрема, дистанційного навчання. В Інституті психології створений і уже кілька років успішно працює дистанційний курс інтелектуальної підтримки людей похилого віку, в якому об'єднані завдання на збереження і підтримку пам'яті, причому як короткочасної, так і довготривалої, уваги та уваги, розв'язування задач, вербальної активності тощо. У цьому курсі увага приділена також і так званим метакогніціям, зокрема, рефлексії, стратегічності мислення, вмінням пошуку і самостійної постановки задачі, децентрації, тобто повазі до іншої точки зору та умінню її приймати. Децентрація набуває в старості великого значення, оскільки всім нам відома, скажімо так, м'яко, певна ригідність старих людей та їх неготовність до прийняття нового, змін, зокрема, на жаль, і суспільних.

Безмежні можливості віртуального простору ми використовуємо також і в дослідженнях по інтелектуальному розвитку дорослих людей. Всі ми живемо у соціумі, який динамічно змінюється і вимагає від кожного з нас такого самого динамічного розвитку. І замість подекуди безцільного спілкування у соціальних мережах або блукання по сайтах, перевантажених деструктивною і фейковою інформацією, ми пропонуємо розвивальний контент, який збагачує інтелектуально і духовно, додає щось суттєве до картини світу людини, вдосконаливши й розвинувши її. Це, зокрема, дистанційні курси інтелектуально-творчого розвитку дорослих, комунікативної компетентності, розвитку суб'єктності, умінь проєктування, продуктивного вирішення конфліктів та інші.

Наведемо й інші приклади нашої роботи в контексті вищесказаного. Так, розроблено ефективну модель адаптації підлітків до умов сучасного соціокультурного середовища. Визначено психологічні засоби та прийоми зміни їх ставлення до суспільно значущих цінностей та формування соціально схвалюваної поведінки.

Визначено загальні закономірності вікової динаміки духовного розвитку особистості як утворення її свідомості і самосвідомості та важливої складової особистісного розвитку у різні вікові періоди. З'ясовано напрями впливу екологічно орієнтованого способу життя на розвиток особистості.

Визначено психологічні закономірності та детермінанти особистісного розвитку сучасного дошкільника в умовах трансформації суспільства. Створено модель моніторингу когнітивного розвитку дітей, що спирається на фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження вікової психології.

Розроблено нові діагностичні та корекційні методики, технології, тренінгові програми. Зокрема, розроблено концептуальні засади та технології проектування дистанційного курсу навчання “Успіх”, спрямованого на розвиток психологічних компетенцій життєвої успішності. Розроблено методику психодіагностичного обстеження обдарованих дітей та молоді на різних етапах онтогенезу. Створено систему психодіагностичних методик, спрямованих на визначення схильності дитини до соціально дезадаптованої поведінки та виявлення ступеня її соціальної дезадаптації. Розроблено та модифіковано критеріально-орієнтовані діагностичні методики, спрямовані на виявлення особливостей словесно-логічного мислення старшокласників та духовної складової когнітивного розвитку особистості в умовах малих груп. Розроблено також концепцію дистанційної професійної психодіагностики та здійснено її практичне втілення шляхом розробки психодіагностичних Інтернет-сайтів. Створено систему методик діагностики когнітивних здатностей дітей молодшого шкільного віку, яка дозволила виявити нові тенденції в розвитку дітей, що викликані інформаційно-комунікативними технологіями.

Завдяки цим досягненням, українська психологія все активніше входить у світовий науковий простір шляхом виконання угод про співробітництво з провідними зарубіжними науковими центрами, реалізації спільних наукових проєктів, роботі у редакційних колегіях зарубіжних наукових видань, участі у міжнародних конференціях, форумах тощо.

Відповідно, наші психологи все більше долучаються до вирішення проблем, що є найбільш гострими і актуальним для сучасної світової психології:

- проблема становлення особистості;
- проблема психічного здоров'я людини;
- проблема інтимно-особистісних взаємовідносин людей;
- проблема існування людини в організації;
- проблема “інформаційного вибору” і реагування людини на необроблений, недозований і неперевірений потік інформації;
- проблема впливу політичних проблем на існування людини;
- проблема перевиконання і психокорекції (в тому числі пов'язана з делінквентністю);
- проблема відношення до майбутнього і адиктивність;
- проблема дослідження сучасних психологічних особливостей людини (як показує практика, зокрема, дані вікової психології, які використовуються, в тому числі і для навчання студентів, є такими, що не відповідають дійсним сучасним психологічним особливостям дітей, юнацтва та дорослих людей).

Ми впевнені, що прогрес сучасної психології пов'язаний з серйозною методологічною переорієнтацією. Якщо згадати В.І. Вернадського, центральна ідея переорієнтації має полягати в тому, що наука на сучасному етапі повинна розвиватися не по напрямках, а по проблемам, які ми тільки що назвали. Причому саме на стиках проблем слід очікувати найбільш яскраві і кардинальні нові результати. Такий підхід, до речі, забезпечить, нарешті, дійсню, а не декларовану лише цілісність підходу до вивчення психіки людини.

В основу такого проблемного, а не галузевого підходу, пропонується покласти генетико-моделюючий метод, розроблений

нами. Його сутність та основні принципи дозволяють вирішувати вказані (і інші проблеми) в межах цілісного підходу, в їх розвитку і становленні. Вирішення проблеми викличе інтенсифікацію і наукових напрямів.

Пропонований підхід є схожим на те, що намагалися зробити в Радянському Союзі педологи. Але подібність ця більш зовнішня, настільки протилежно-різним є суспільство, і настільки змінилася психологія, як наука. Його реалізація, наголосимо, можлива, на наш погляд, на основі дійсного впровадження генетико-моделюючого методу наукового вирішення реальних проблем.

Чому на впровадженні саме цього методу ми наголошуємо? Головне полягає в тому, що кожна з перерахованих (і не перерахованих проблем), так чи інакше є проблемою особистісною. Тобто – вона стосується не окремих компонентів існування людини, а цілісної особистості як такої. З іншого боку, проблема завжди існує в розвитку: вона має власні витoki, динаміку плину, тенденції завершення і весь цей процес протікання проблеми проходить в умовах фактичної єдності її (проблеми) з внутрішнім світом особистості, що розвивається. “Ухопити” цей плин, цю специфіку і єдність і дозволяє генетико-моделюючий метод.

Окремою і зовсім новою для психології проблемою є взаємодія людини з сучасними носіями інформації. З одного боку, наявність таких засобів, безумовно, відповідає сутності нужди людини, яку ми розглядаємо (нагадаємо) як єдиний енергетично – інформаційний феномен, не насичуваність якого забезпечує постійний живий рух і саморозвиток людської істоти. З іншого боку, ефективно й адекватне використання таких носіїв вимагає серйозної готовності особистості як в біологічному, так і в соціальному плані. Мова йде про особистісну зрілість і сформованість життєвих планів. Людина опиняється перед безодньою інформації з найрізноманітніших напрямів і великою проблемою є утримання мети й завдань, що спонукали звернення до інтернету. Адже оформлення інформації спеціально є конкуруючим, спрямованим на відволікання суб’єкта на те чи інше джерело.

З іншого боку, в таких носіях інформація подається дуже яскраво, наочно. Вона розкладається на різні складові частини і

складається враження легкості та ефективності її засвоєння у порівнянні, скажімо, з таким носієм інформації, як книга. Однак – це хибний ефект. Адже при читанні книг у людини дуже активно працюють власні процеси – мислення, уяви, емоції, отже відбувається їх постійний саморозвиток, особистість у взаємодії з книгою завжди виступає як нероздільна цілісність. У випадках використання інтелекту ця цілісність і обов'язковість розвитку, зазвичай, порушується. Інформація подається у такому вигляді, який не вимагає психологічних зусиль її осягнення. Тож тут порушується, перш за все, принцип креативності, і отже – цілісність процесу саморозвитку особистості. Спосіб життя – це одна з найважливіших біосоціальних категорій, що поєднують уявлення про певний вид (тип) життєдіяльності людини. Його можна охарактеризувати особливостями повсякденного життя людини, які охоплюють його трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь в громадському житті, норми й правила поведінки. Спосіб життя – один з критеріїв суспільного прогресу. Нині доведено, що з суми усіх чинників, що детермінують здоров'я людини, 50-55% припадає на спосіб життя.

У свою чергу, до основних чинників, що визначають спосіб життя людини, слід віднести: рівень загальної культури людини і його вченість; матеріальні умови життя; статеві, вікові і конституціональні особливості людини; стан здоров'я; характер екологічного середовища існування; особливості трудової діяльності (професії); особливості сімейних стосунків і сімейного виховання; звички людини; можливості задоволення біологічних і соціальних потреб.

Таким чином головним в способі життя людини є те, як вона проводить своє життя, яка його спрямованість. Також визначними являються основні способи і форми життєдіяльності. Спосіб життя, зумовлений значною мірою соціально-економічними умовами, особливостями перебігу психічних процесів людини, станом здоров'я та функціональних можливостей організму. При цьому слід пам'ятати про те, що певна соціальна група має свої особливості в способі життя, свої цінності, установки, еталони поведінки тощо.

Рівень життя або рівень добробуту характеризує розмір, а також структуру матеріальних і духовних потреб, у такий спосіб кількісну, що піддається вимірові умов життя (міра задоволення матеріальних, культурних, духовних потреб).

Під укладом життя розуміється порядок громадського життя, побуту, культури, у рамках якого відбувається життєдіяльність людей (спосіб життя людини, що визначається типом власності на засоби виробництва, політичними, економічними, соціальними відносинами, провідною ідеологією і т.д.).

Стиль життя відноситься до індивідуальних особливостей поведінки як одного з проявів життєдіяльності (поведінкова особливість життя людини, тобто певний стандарт, під який підлаштовується психологія і психофізіологія особи). Стиль життя – це усталена єдність, цілісність, а в найрозвиненіших формах гармонія певних елементів системи життєдіяльності особистості, що виявляється в таких кількісних та якісних характеристиках цієї життєдіяльності, як інтенсивність, ритм, темп, розподіл бюджету часу, домінуючі “наскрізні” орієнтації, міра та рівень засвоєння (інтеріоризації) різних способів життєдіяльності тощо. В аспекті стильових особливостей життєдіяльності особистості суб’єктивний бік життєвого процесу виявляється, зокрема, в можливості індивідуальної інтерпретації системи життєдіяльності відповідно до власних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій. Суспільство (у стабільному, нормальному стані) стимулює або обмежує лише крайні прояви активності в окремих сферах, у цьому діапазоні існують різноманітні шляхи особистісного самовизначення і санкції покарання.

Якість життя є оцінкою якісної сторони умов життя; це – показник рівня комфорту, задоволеність роботою, спілкуванням і т.ін. Характеризуючи сутність якості життя як соціально-економічної категорії необхідно підкреслити ряд її особливостей:

По-перше, якість життя надзвичайно широке, багатоаспектне, багатогранне поняття, незрівнянно більш широке, ніж “рівень життя”. Це категорія, яка далеко виходить за межі економіки. Це, перш за все соціологічна категорія, яка охоплює всі сфери суспільства, оскільки всі вони містять в собі життя людей і її якість.

По-друге, якість життя має дві сторони: об'єктивну і суб'єктивну. Критерієм об'єктивної оцінки якості життя слугують наукові нормативи потреб та інтересів людей, за співвідношенням, з якими можна об'єктивно судити про ступінь задоволення цих потреб та інтересів. З іншого боку, потреби і інтереси людей індивідуальні і ступінь їх задоволення можуть оцінити тільки самі суб'єкти. Вони не фіксуються будь-якими статистичними величинами і практично існують лише в свідомості людей і, відповідно, в їх особистих думках і оцінках. Таким чином, оцінка якості життя виступає у двох формах: ступінь задоволення науково-обґрунтованих потреб та інтересів; задоволеність якістю життя самих людей.

По-третє, якість життя не є категорією, відокремленою від інших соціально-економічних категорій, але об'єднує багато з них, включає в себе їх в якісному аспекті. Так, компонентами якості життя є і спосіб життя, і рівень життя, і навколишнє середовище, збагачені якісними оцінками. Наприклад, характеризуючи якість життя, не можна обмежуватися оцінкою харчування за його поживною цінністю (калорійність, вміст у грамах білків, жирів). Не можна обійти таких якостей харчування, як його регулярність, різноманітність, смакові властивості. Характеризуючи якість трудового життя, не можна обмежитися (як при аналізі рівня життя) показниками зайнятості, безробіття, тривалості робочого дня, тижня, року, рівнем виробничого травматизму, але необхідні оцінки відповідності інтересам працівників змісту і характеру праці, його інтенсивності, взаємин всередині трудового колективу та ін.

Якщо оцінити роль кожної з цих категорій у формуванні здоров'я, можна помітити, що при рівних можливостях перших двох (рівень і якість), які мають громадський характер, здоров'я людини значною мірою залежить від стилю і укладу життя, який великою мірою має персоніфікований характер і визначається історичними і національними традиціями і особовими схильностями.

В процесі життя кожної людини повинні задовольнятися матеріальні і духовні потреби, причому її поведінка буде спрямована на реалізацію цих потреб. У кожної особи при

однаковому на даний момент в будь-якому суспільстві рівні потреб існує свій індивідуальний спосіб їх задоволення, тому поведінка у людей різна і залежить вона значною мірою від виховання.

Практично в усіх складових способу життя присутня висока нормативність, інакше жодна форма життєдіяльності людей не змогла б укорінитися в історії як специфічне явище, спричинене, зрештою, людськими потребами, які також є продуктом розвитку суспільства. Формуючись і розвиваючись у процесі життя, особистість залучається до розгалуженої системи способів життєдіяльності суспільства, кожна з яких має свої правила і витяги, стимули і запобіжники, заохочення. Спосіб життя особистості характеризує наявність та прояв соціального (суспільного) в індивідуальному. На відміну від способу життя як прояву соціального в індивідуальному поняття стиль життя, навпаки, виражає специфіку входження індивідуального у соціальне, суспільне. Стиль життя, власне, є індивідуальною формою функціонування способу життя. Стиль життя особистості найрельєфніше і найяскравіше виражає специфіку життєвого шляху людини, конкретні умови й обставини її формування як особистості, особливості індивідуальних рис характеру, вольових якостей, інтелекту, потреб та інтересів.

За всіх часів у всіх народів світу цінністю людини і суспільства було і є фізичне і психічне здоров'я. Ще в стародавності воно розумілося лікарями і філософами як головна умова вільної діяльності людини, його досконалості. Але, незважаючи на велику цінність, що додається здоров'ю, поняття “здоров'я” віддавна не мало конкретного наукового визначення. І в даний час існують різні підходи до його визначення. При цьому, більшість авторів: філософів, медиків, психологів у відношенні цього явища згодні один з одним лише в одному, що зараз відсутнє єдине, загальноприйняте, науково обґрунтоване поняття “здоров'я індивіда”. У статуті Всесвітньої Організації Охорони здоров'я (ВООЗ) записано, що здоров'я являє собою не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів, але стан повного соціального і духовного благополуччя.

І. Ілліч відзначає, що “здоров'я визначає процес адаптації: “...створює можливість адаптуватися до зовнішнього середовища,

що змінюється, до росту і старіння, до лікування при порушеннях, стражданням і мирному чеканню смерті” . Здоров’я як здатність адаптуватися до умов навколишнього середовища, що є результатом взаємодії із середовищем розглядають Р.М. Баєвський і А.П. Берсенєва. Загалом, у вітчизняній літературі стало традицією зв’язувати стан здоров’я, хвороби і перехідних між ними станів з рівнем адаптації. Л.Х. Гаркаві й Е.Б. Квакіна розглядають здоров’я, донозологічні стану і перехідні між ними стани з позиції теорії неспецифічних адаптаційних реакцій. Стан здоров’я в даному випадку характеризується гармонічними антистресорними реакціями спокійної і підвищеної активації.

Г.А. Апанасенко пропонує розрізняти кілька груп факторів здоров’я, що визначають відповідно його відтворення, формування, функціонування, споживання і відновлення, а також характеризують здоров’я як процес і як стан. Так, до факторів (показників) відтворення здоров’я відносяться: стан генофонду, стан репродуктивної функції батьків, її реалізація, здоров’я батьків, наявність правових актів, що охороняють генофонд і вагітних і т.д.

До факторів формування здоров’я автор зараховує спосіб життя, до якого відносить рівень виробництва і продуктивності праці; ступінь задоволення матеріальних і культурних потреб; загальноосвітній і культурний рівні; особливості харчування, рухової активності, міжособистісних відносин; шкідливі звички і т.д., а також стан навколишнього середовища.

Як фактори споживання здоров’я автор розглядає культуру і характер виробництва, соціальну активність індивіда, стан морального середовища і т.д. Відновленню здоров’я служать рекреація, лікування, реабілітація. Здоров’я людини більш ніж на 50%, відповідно до різних джерел залежить від його способу життя. Д.У. Нистрян пише: “Як вважають деякі дослідники, здоров’я людини на 60 % залежить від його способу життя, на 20 % – від навколишнього середовища і лише на 8 % – від медицини”. За даними ВООЗ, здоров’я людини на 50-55 % визначається умовами і способом життя, на 25 % – екологічними умовами, на 15-20 % воно обумовлено генетичними факторами і лише на 10-15 % – діяльністю системи охорони здоров’я.

Якщо звернутися до історичного аспекту зародження уявлень про здоровий спосіб життя, то уперше вони починають формуватися на Сході. Вже в древній Індії 6 століть до н.е. у Ведах сформульовані основні принципи ведення здорового способу життя. Один з них – досягнення стійкої рівноваги психіки. Першою і неодмінною умовою досягнення цієї рівноваги була повна внутрішня воля, відсутність твердої залежності людини від фізичних і психологічних факторів навколишнього середовища. Іншим шляхом, що веде до установаження внутрішньої рівноваги, вважався шлях серця, шлях любові. Під любов'ю, що дає волю, у бхакти-йозі розумілася не любов до окремої людини, до групи людей, а любов до всього живого в цьому світі як до вищого вираження сутності буття. Третій шлях досягнення внутрішньої волі – шлях розуму, – пропонувався джана-йогою, що затверджує, що жодна з йог не повинна відмовлятися від знання, тому що воно підвищує життєву стійкість. У східній філософії завжди ставився акцент на єдності психічного і тілесного в людині. Так, китайські мислителі вважали, що дисгармонія організму виникає в результаті психічної дисгармонії. Вони виділяли п'ять хворобливих настроїв: гнів і запальність, “затмареність” переживаннями, заклопотаність і зневіра, сум і смуток, страх і тривожність. Схильність до таких настроїв, – вважали вони, – порушує і паралізує енергію як окремих органів, так і всього організму в цілому, скорочуючи людині життя. Радість же додає гармонічну еластичність енергопотоків організму і продовжує життя. У тибетській медицині у відомому трактаті “чжуд-ши” нещасття вважалося загальною причиною усіх хвороб. Нещасття породжує нездоровий спосіб життя, вічну незадоволеність, приводить до тяжких, песимістичних переживань, пагубним пристрастям, несправедливому гнівові, несхвальності до людей. Помірність в усьому, справжня природність і подолання нещасття – основні складові здорового способу життя, що визначають фізичне і психічне благополуччя людини. Східна філософія заснована на розумінні людини як цілого, нерозривно зв'язаного з безпосереднім оточенням, природою, космосом і орієнтована на підтримку здоров'я, виявлення величезних можливостей людини протистояти недугам.

Уявлення про здоровий спосіб життя зустрічаються й в античній філософії. Мислителі античного періоду намагаються виділити в даному явищі специфічні елементи. Так, наприклад, Гіппократ у трактаті “Про здоровий спосіб життя” розглядає даний феномен як якусь гармонію, до якої варто прагнути шляхом дотримання цілого ряду профілактичних заходів. Він акцентує увагу в основному на фізичному здоров’ї людини. Демокрит у більшій мірі описує духовне здоров’я, що представляє собою “благий стан духу”, при якому душа перебуває в спокої і рівновазі. В античному світі існують свої традиції ведення здорового способу життя. Наявність гарного здоров’я було основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підростаючого покоління. Так, юнаки, фізично погано розвинуті, не мали право на вище утворення. У Древній Греції культ тіла зводиться в рамки державних законів, мається на увазі система фізичного виховання. У цей період з’являються перші концепції здорового способу життя: “пізнай самого себе”, “підключися про самого себе”. Відповідно до останньої концепції в кожній людині повинен бути визначений образ дій, здійснюваний стосовно самого себе, який включає турботу про самого себе, зміну, перетворення себе. Особливість античного періоду полягає в тому, що на перший план виходить фізичний компонент здорового способу життя, відтискуючи духовний на другий план. У східній же філософії чітко простежується нерозривний зв’язок між духовним і фізичним станом людини. Здоров’я тут розглядається як “необхідна ступінь досконалості і вища цінність”. Положення східної медицини базуються на відношенні до людини як особистості. Воно виражається у формах ведення діалогу між лікарем і пацієнтом у тих ракурсах, у яких він бачить самого себе, тому що ніхто, крім самої людини не може змінити його спосіб життя, звички, відношення до життя і хвороби. Такий підхід заснований на тому, що багато хвороб мають функціональну природу і їхні симптоми є сигналами серйозних емоційних і соціальних проблем. Але в будь-якому випадку людина виступає активним учасником збереження і зміцнення здоров’я. Тому в постулатах східної медицини особливо підкреслюється, що проблему здоров’я не можна вирішити тільки технічними засобами діагностики і лікування. До неї варто

підходити з обліком індивідуального відношення до здоров'я, що включає усвідомлення себе і власного способу життя. Цей аспект багато в чому втрачений у сучасній медицині, що розглядає хвороба як порушення благополуччя тілесного стану людини, наявність специфічних, локальних відхилень в органах і тканинах, а пацієнту як пасивну особу, що одержує визначені розпорядження, у виробленні яких він не приймав участі. У західній і російській науці проблему здорового способу життя торкалися такі лікарі і мислителі, як Ф. Бекон, Б. Спіноза, Х. Де Руа, Ж. Ламетрі, П.Ж.Ж. Кабаніс, М. Ломоносов, А. Радищев.

Сьогодення характеризується глибокою неузгодженістю природних, соціальних і духовних основ людини і середовища її життєдіяльності. Відбулися істотні зміни у свідомості людини: якщо раніше вона була одночасно і виробником, і споживачем різних благ, то в даний час ці функції розділилися, що відбилося і на ставленні нашого сучасника до свого здоров'я. За старих часів людина, "споживаючи" своє здоров'я у важкій фізичній праці й у боротьбі із силами природи, добре усвідомлювала, що вона сама повинна подбати про його відновлення. Тепер же людям здається, що здоров'я так само постійне, як електро- і водопостачання, що воно буде завжди. І. Брехман відзначає: "Самі по собі досягнення науково-технічної революції не скоротять відставання адаптаційних можливостей людини від змін природного і соціально – виробничого середовища. Чим більшими будуть автоматизація виробництва і кондиціонування середовища, тим менш тренуваними виявляться захисні сили організму. Породивши своєю виробничою діяльністю екологічну проблему, стурбована збереженням природи в планетарному масштабі, людина забула, що вона частина природи, і свої зусилля направляє головним чином на збереження й поліпшення навколишнього середовища". Таким чином, перед людством стоїть задача не займатися утопічними планами захисту людини від усіх можливих патогенних впливів, а забезпечити її здоров'я в реально існуючих умовах.

Для збереження і відновлення здоров'я недостатньо пасивного очікування, коли природа організму раніш або пізніше зробить свою справу. Людині самій необхідно робити певну роботу в

даному напрямку. Але, на жаль, більшістю людей цінність здоров'я усвідомлюється тільки тоді, коли виникає серйозна загроза для здоров'я або воно в значній мірі втрачено, унаслідок чого виникає мотивація вилікувати хворобу, повернути здоров'я. А от позитивної мотивації для удосконалювання здоров'я в здорових людей явно недостатньо. І. Брехман виділяє дві можливі причини цього: людина не усвідомлює свого здоров'я, не знає величини його резервів і турботу про нього відкладає на потім, до виходу на пенсію або на випадок хвороби. Разом з тим, здорова людина може і повинна орієнтуватися у своєму способі життя на позитивний досвід старшого покоління і на негативний – хворих людей. Однак, такий підхід діє далеко не на всіх і з недостатньою силою. Дуже багато людей своїм способом життя і поведінкою не те, що сприяють здоров'ю, а й руйнують його.

Ю. Лисицін відзначає, що здоровий спосіб життя – це не просто все те, що благотворно впливає на здоров'я людей. У даному випадку мова йде про всі компоненти різних видів діяльності, спрямованих на охорону і поліпшення здоров'я. Автор указує на те, що поняття здорового способу життя не зводиться до окремих форм медико-соціальної активності (викорінюванню шкідливих звичок, слідування гігієнічним нормам і правилам, санітарній освіті, звертанню за лікуванням або радою в медичні установи, дотриманню режиму праці, відпочинку, харчування і багатьом іншим, хоча усі вони характеризують ті або інші сторони здорового способу життя).

Здоровий спосіб життя – це, насамперед, діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують матеріальні й духовні умови та можливості в інтересах здоров'я, гармонійного фізичного і духовного розвитку людини. Виділяються ряд критеріїв здорового способу життя, до числа яких відносяться, наприклад, гармонійне поєднання біологічного і соціального в людині, гігієнічне обґрунтування форм поведінки, неспецифічні й активні способи адаптації організму і психіки людини до несприятливих умов природи і соціального середовища. Б.Н. Чумаков відзначає, що здоровий спосіб життя включає типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людей, що зміцнюють і удосконалюють резервні можливості

організму. Водночас, поняття здорового способу життя набагато ширше, ніж режим праці і відпочинку, система харчування, різні вправи що гартують і розвивають вправи; це система відносин до себе, до іншої людини, до життя в цілому, а також свідомість буття, життєві цілі і цінності.

У практичній діяльності при визначенні індивідуальних критеріїв і цілей здорового способу життя існують два альтернативних підходи. Задачею традиційного підходу є досягнення колективної однакової поведінки, яка вважається правильною: відмовлення від паління і вживання алкоголю, підвищення рухової активності, обмеження споживання з їжею насичених жирів і солі, збереження маси тіла в межах, що рекомендуються. Ефективність пропаганди здорового способу життя і масового зміцнення здоров'я оцінюється по числу осіб, що дотримуються рекомендованої поведінки. Але, як показує практика, захворюваність неминуче виявляється різною при однаковій поведінці людей з різним гено- і фенотипом. Явний недолік такого підходу в тім, що він може привести до рівності поведінки людей, але не до рівності кінцевого здоров'я.

Інший підхід має зовсім інші орієнтири, і в якості здорової розглядається такий стиль поведінки, що приводить людину до бажаної тривалості і необхідної якості життя. З огляду на, те що всі люди різні, їм потрібно протягом життя поводитися по-різному. "Здоровий спосіб життя в принципі не може і не повинен бути ідентичним. Будь-яку поведінку варто оцінювати як здорову, якщо вона веде до досягнення бажаного оздоровчого результату.

При такому підході критерієм ефективності формування здорового способу життя виступає не поведінка, а реальне поліпшення кількості здоров'я. Отже, якщо здоров'я людини не поліпшується, незважаючи на, здавалося б, розумну, культурну, суспільно корисну поведінку, вона не може розглядатися як здорове. Для оцінки здоров'я в цьому підході розроблена методика, що дає людині можливість з урахуванням індексу здоров'я і його положень по шкалі здоров'я самій приймати рішення, яку поведінку вважати здоровою. Отже, у рамках цього підходу, здоровий спосіб життя визначається, виходячи з індивідуальних критеріїв, особистого вибору кращих мір оздоровлення і контролю

за їхньою ефективністю. Отже, для осіб з міцним здоров'ям будь-який спосіб життя, що є для них звичайним, буде цілком здоровим.

§3.1. СИСТЕМНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ФАКТОР КОНСОЛІДАЦІЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Генезис науки ґрунтується на накопиченні та синтезі багатогранної системи компетентностей, забезпеченні сприятливих умов для продукування нових наукових знань, прояву креативності науковців, здатних здійснювати ефективну дослідницьку діяльність. Потужну роль в розвитку ключових теорій, традицій науково-дослідної творчості відіграють наукові школи різних галузей знань. Кожна наукова школа, збагачуючи концепції окремих галузей, здійснює власний внесок в загальний розвиток науки. Спираючись на системність наукових знань, інтегрованість у розв'язанні поставлених завдань, наукові школи охоплюють широку предметну площину, яка виходить за межі конкретного наукового напрямку. Фактором консолідації наукових шкіл різних галузей знань є системне мислення. На сьогодні системне мислення має об'єднати фахівців різних наукових напрямків – як природничих, так і соціальних та поведінкових, гуманітарних наук, освіти, інженерії, та інших. Надсучасні наукові дослідження здійснюються на перетині кількох галузей, тож, таким чином, дослідникам варто розуміти специфіку багатоаспектних проєктів, які ґрунтуються на досягненнях різних наукових сфер.

У філософській енциклопедії (за Йолон П.) **системний підхід** розглядається як загальнонаукова методологічна концепція, особлива стратегія наукового пізнання й практичної діяльності, яка зорієнтовує останніх на розгляд складних об'єктів як деяких систем. Формулює певні методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість наукового дослідження і практичне освоєння об'єкта: а) принцип цілісності, згідно з яким досліджуваний об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; б) принцип примату цілого над його складовими частинами, який означає, що ціле визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі;

в) принцип ієрархічності, який постулює субстанційну відносність розрізнення системи та її елементів, оскільки кожен елемент може виступати складним об'єктом і бути системою нижчого рівня в той час, коли кожна система – виступати елементом системи більш високого рівня, внаслідок чого предметна область теорії набуває вигляду деякої ієрархії систем; г) принцип полісистемності, за яким кожен складний об'єкт може розглядатися як деяка сукупність систем, вписаних одна в одну. Реалізуючись через множину системних понять і категорій, системний підхід розгортається в системну методологію. Тож теоретичною базою виступають загальна теорія систем і спеціальні системні теорії.

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не уявного лише) предмету вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука не має головного – методу, який був би адекватним даному предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Метод являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання. Мета генетичної психології людини – вивчити умови, в яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Розпредметнення відбувається вже після того, як за допомогою даного методу дослідник отримає і усвідомить наукову інформацію. Дане концептуальне розуміння методу дозволяє уявити собі логічно-послідовну схему дослідження: уявлення дослідника про психологічну природу особистості, яке виникло у нього на підставі житейських фактів, засвоєних теоретичних знань та усвідомлення власного життєвого досвіду, зустрічаючись з новими фактами і новим досвідом, породжують проблему. Її вирішення вимагає нових наукових емпіричних фактів, і метод з'являється як, з одного боку, опредметнення уявлень, з іншого –

як відображення проблеми, а ще з іншого – як ідеальна технологія, адекватна за своїми ключовими параметрами тій системі, яка має вивчатися – тобто особистості. Дуже типовий і яскравий приклад – Гордон Олпорт і його робота по створенню теорії особистості. Олпорт належить до тих небагатьох персонологів, які розуміли дійсно ключове значення проблеми методу у теоретизуванні з приводу природи особистості і віддавали собі звіт про існуючу вражаючу суперечливість між теоретичними уявленнями і способом зібрання емпіричних фактів, а отже, – і їхньої реальної цінності. Він найбільш чітко і яскраво визначає істотними ознаками особистості цілісність і унікальність, і робить такий необхідний крок у бік розробки адекватних цим атрибутивним ознакам методів. У Г. Олпорта ми зустрічаємо розподіл всіх існуючих методів дослідження особистості на дві полярні групи – номотетичні та ідеографічні. І цей розподіл виявляється настільки важливим, що, як доводить автор, йому відповідають два різні теоретичні підходи до вивчення особистості, які отримують ті самі назви. Ідеографічний (морфогенетичний) підхід полягає у спробі досліджувати особистість як унікальну цілісність і передбачає застосування відповідних методів і методичних процедур. Номотетичний підхід є, власне, традиційно існуючим напрямом – коли особистість штучно розкладається на складові, і якісь узагальнення намагаються отримати лише за допомогою набору великої кількості результатів, щоб вони стали статистично достовірними. Олпорт все зрозумів вірно, але у реальних своїх емпіричних дослідженнях використовував саме останній, номотетичний метод, і тому його наукові тексти читаються, як драматичні твори: ми відчуваємо, як важко йому ставати на той же шлях, який він критикує, – отримувати узагальнення не від емпіричних даних, а завдяки власним роздумам. Г. Олпорт не зміг створити метод, який опрідметнив би його вихідні уявлення, і в цьому – його дійсна проблема. Вона, однак, є загальною для психології особистості. Більшість вчених вбачає її рішення у редукціонізмі.

Це звернення до так званого конститууючого начала особистості, безумовно, було кроком уперед. Але дуже швидко виявилася дивна річ – кожен дослідник виділяв різне

конститууюче начало. Якщо говорити про вітчизняну психологію, то в якості такої вихідної інстанції розглядалася і спрямованість (Л.І. Божович), і відношення (В.М. М'ясищев), і спілкування (О.О. Бодальов), і ієрархія діяльностей і мотивів (О.М. Леонт'єв), і вибірковість (М.Ф. Добринін), і установка (Д.М. Узнадзе), і емоційна спрямованість (Б.І. Додонов) etc. Той самий процес спостерігаємо в зарубіжній психології. Лише З. Фрейд був до кінця послідовним. Безумовно, його підхід – теж редуція, і не дуже проаналізована. Але нас тут цікавить інше: саме Фрейду (і поки що тільки йому) вдалося втілити свої уявлення в метод, застосувати цей метод, отримати результати і саме на їх основі побудувати теорію особистості. Інша справа, що змістовно Фрейд, власне, проігнорував атрибутивні ознаки особистості: і цілісність, і активність, і унікальність. Тому доля його теорії не відрізняється від усіх інших – часткове уявлення, побудоване на аналізі довільно обраної структури, не може дати нічого іншого, окрім того, що воно й сформувало. І якщо це претендує на всезагальність – виходить лише непорозуміння.

Чи може сучасна психологія особистості подолати кризу методу дослідження? Нам здається, що для цього існують всі підстави. “Некласична психологія” Л.С. Виготського (культурно-історична теорія) містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка і осмислення яких впритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. З точки зору даної теорії, культура є ідеальним представництвом реальних здібностей людей, а психіка людини – “соціокультурним і семіотичним утворенням, що розвивається в ситуаціях спілкування”. Для психології це положення, як вважає Ф.Т. Михайлов, виявляється дійсним визначенням власного предмета дослідження: “1) формування в онтогенезі системоутворюючої вихідної здібності цілеспрямованого відношення до свого буття, світу його об’єктивних умов; 2) розвиток цієї здібності в багатствій чисельності її проявів (у мисленні, емоціях, волі, увазі і т.ін.); 3) перетворення їх у цілісність (єдність) усього суб’єктивного світу індивіда”. Мова, таким чином, ведеться про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об’єднує всі психічні явища в єдине й унікальне ціле –

особистість. У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження – цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (postfaktum). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з “проблеми формування людської суб’єктивності, проблеми засад процесу перетворення об’єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб’єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність”. Так виникає ще один суттєвий методологічний аспект – вищі психічні функції людини (тобто – особистість, адже ми визначили її як форму існування людської психіки в цілому), взагалі, не дані як такі, а – задані, їх не можна дослідити, не задаючи індивіду засобів їхньої побудови. В цілому, мова йде про дослідження розвитку і дослідження у розвитку. П.Я. Гальперін зазначав: “Лише в генезисі розкривається дійсна будова психічних функцій: коли вони повністю утворюються, будову їх стає неможливо розрізнити, більше того, вони відходять “у глибину” і приховуються “явищем” зовсім іншого виду, природи і будови”.

Викладені методологічні положення були упередметнені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Сенс цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не “супроти”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С. Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об’єктом. Такий спільний рух, спільно-розподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція

дослідника тут є унікальною – він не “перед”, а “поруч”. Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але – неконтрольовано, ніби мимовільно.

Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, яка присутня в усій особистості і у кожній окремоті, яка специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. В цьому сенсі експериментально-генетичний метод є “типовим” номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається “за дужками”, і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів. Різниця об’єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв’язку з цим виникла необхідність пошуку “одиниць” зовсім іншої природи і було встановлено, що такою є потреба, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування об’єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально “природних” умовах існування особистості й створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку і існування. Жива істота, яка починається в материнському лоні, є відпочатково “плоть від плоті” твором двох людських істот. Соціальне (весь неосяжний досвід

поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – батьках) опредметнюється і втілюється в дивне створіння – нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а саме – біосоціальну. Нужда двох, біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні – творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і забезпечує, в тому числі, і те, що називається “вростанням в культуру”. Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти) і, водночас, вона є витокom особистісної активності – активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті. Коли ми спостерігаємо за дитиною в перший період її існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв’язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве, залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це. Ми знаємо, що це – жива, людська істота, що в основі її існування – дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням всього природного і культурного досвіду, і конкретно – своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно, і соціально). Це знання – не менш_реальне, ніж те, що ми отримуємо в чуттєвому плані, воно просто – інше. В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало – “точна фантазія”: тобто, це наша вільна побудова, але вона, нібито, “не зовсім” вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проєктування цілісного об’єкта вивчення. Але ця “точна фантазія” не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або “мається на увазі”, або підмінюється якимись частковими поняттями – домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об’єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді. Ми вважаємо по-іншому. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномену особистості, немає сенсу ні зупинятися, ні привчати думку до спекулятивних хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: мова йде

не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається. У даному випадку суттєвим є єдність: природа – олюднена, людина – оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї ми не можемо йти далі, вона – точка відліку. Тому що олюднена природа і оприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація), і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його – генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом, і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом. Нам здається, що це ототожнення є непорозумінням, оскільки відображає думку, нібито Л.С. Виготський вживав терміни “експериментально-генетичний метод” і “генетико-моделюючий” як синоніми, що, на наш погляд, є дуже сумнівним). Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності (Г.С. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікуванню.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – “точною фантазією” (або креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: “одиниця” системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих “одиниць”, що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції. Як встановити в аналізі змістовні “одиниці” особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. В своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних “вузликів” її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість. Всезагальний плин людської нужди “зустрічається” з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження нужди – потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості. Таким чином, аналітична складова генетико-моделюючого методу спрямована на

виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – **принцип аналізу за одиницями**.

Згідно нашої методологічної парадигми, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, “повернути людину в психологію”, оскільки метод дає можливість проаналізувати і, водночас, інтегрувати те вихідне системостворювальне начало особистості, яким виступає потреба як унікальна єдність біологічного і соціального та їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На даному етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший з них – “аналіз за одиницями” – тут викладено). Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип **єдності біологічного і соціального**. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю? Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість (1), і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток “зсередини”. Перша площина аналізу являє собою взаємодію “особистість – навколишній світ”. У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) фактори і соціальні. Хоча останні, насправді, ніколи не є чисто соціальними, адже всі вони являють продукт людини (людства), в якому певним чином втілено не лише соціальне, але й біологічне тієї цілісної, біосоціальної істоти, що їх створювала. Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: “усередині” особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможлива поза біологічними

структурами і функціями організму. Так само вірним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського єства, тобто це є те, що відпочатково несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. В.В. Давидов зазначав, що нужда є глибинною основою потреби і проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу. Далі зазначається, що цього ще ніхто в психології не вивчав, і це є правда. В.В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості) як її важливу складову і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи що це “дуже складна майбутня розмова...”. Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опрідметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини). Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є **принцип креативності**. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток

власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – “креативного Я”, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін “креативність”. Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає дати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – **рефлексивного релятивізму**, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості. Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим

відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. В зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють, або яка сама маніпулює. Водночас, **принципи креативності і релятивізму** відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша “гілка” нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрастність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – **єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку**. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала “формувальною”, формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли “в психологію повернеться людина”? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увага: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “врощування-привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як

цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напряму, коли даємо собі звіт, що тут (див. **принцип креативності**) нічого “змоделювати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес **самомоделювання** і **саморозвитку**. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно”-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Проаналізоване вище дозволяє створити змістовне підґрунтя для дослідження: 1) принципу аналізу за одиницями; 2) принципу єдності біологічного і соціального; 3) принципу креативності; 4) принципу рефлексивного релятивізму; 5) принципу єдності генетичної і соціальної ліній розвитку.

Ми отримали дуже багато цінних матеріалів, застосовуючи цей метод. І саме вони засвідчили його недостатність в просторі креативності освітнього процесу. Справа в тому, що сам освітній процес за своєю природою містить антиномічну суперечність: з одного боку, навчання передбачає обов’язкову підпорядкованість вимогам, нормам і є передбачуваним процесом; з іншого ж креативність вимагає свободи, невизначеності і безоціночності. З цим парадоксом зустрічаються всі рефлексивні вчителі. Ретельно описав його К. Роджерс, хоча вирішити ні в теорії, ні в практиці не зміг [9].

Ми виходили з того, що об’єктом дослідження є не окремий учень, група або вчитель, а сукупне переживання учасників освітнього процесу (освітнє середовище). Це переживання за самою природою – суперечливе. Воно містить як обов’язкові компоненти – пізнавальний інтерес (з усіма вимогами, що

забезпечують його задоволення) і креативність, яка передбачає свободу. Як у крапельці води ці суперечності мусять зійтися і розрядитися в вільну дію. Отже, один з принципів генетико-моделюючого методу – креативність ми перетворюємо в напрям і метод дослідження. На етапі теоретичної розробки принципово нового методу, який має робочу назву – “генетико-креативний” – розроблені і визначені основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності і індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту. Розглянемо їх. Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, вихідна сила (потреба), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер. Наш новий метод покликаний дати можливість розкритись цій творчості, не порушуючи процес інтериоризації. **Принцип переживання** є провідним в методі, за визначенням (нагадаємо, що середовище ми розглядаємо, слідом за Л.С. Виготським, як переживання середовища). Наше розуміння переживання ґрунтується на тлумаченнях цього явища в роботах Л.С. Виготського, М.В. Папучі. **Додержання принципу свободи** означає, що процес навчання скеровано на формування вільних дій, тобто таких, що спочатку “інтелектуалізуються”, а вже потім реалізуються як реальні дії. **Принцип взаємодії** означає для нас, що суперечність “нормативність – креативність” може бути реально розв’язана лише в вільних взаємодіях. Один з видів такої взаємодії, а саме, інтерсуб’єктна, продуктивно досліджується в лабораторії і дозволяє мати надію на цікаві результати. **Принцип невизначеності** як опозиція передбачуваності припускає постановку перед учнями завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. **Принцип терапевтичної дії** пов’язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя

кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим позитивно впливатиме на її учасників.

Організаційно **генетико-креативний метод** являє собою спеціальне створення в групі/шкільному класі ситуації, яка набуває значимості події. Тим самим актуалізуються творчі потенціали учасників освітнього процесу, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події. Вважаємо, що впровадження описаного методу сприятиме розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу.

Основою духовного, інтелектуального, фізичного, культурного, економічного потенціалу українського суспільства об'єднаного спільними цінностями і культурою є формування та розвиток творчого, конструктивно мислячого відповідального молодого покоління здатного до успішної самореалізації компетентностей, свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і навколишньому середовищу.

Нами було проведено анкетування учнівської (учні 7-11 класів), студентської молоді, вчителів шкіл, викладачів закладів вищої освіти різних рівнів акредитації (426 осіб). На питання: "Чого не вистачає на Полтавщині для реалізації різнобічного розвитку особистості та її творчого потенціалу?" серед учнівської та студентської молоді отримали такі відповіді: недостатній рівень мотивації до творчості (77,3%); неналежний матеріальний рівень підтримки творчої молоді (81,2%). Педагогічні та науково-педагогічні працівники зазначили: недостатня кількість заходів для розкриття творчого потенціалу осіб з особливими освітніми потребами, відсутність подальшої їх підтримки (89,0%); відсутність потужної просвітницької роботи з популяризації значущості наукової, науково-технічної, господарської діяльності людини, тоді як, в основному, на сьогодні акцентується увага на проєктах шоу-бізнесу та фінансових статках окремих осіб (84,6%); низький рівень оплати педагогічної праці, що знижує її ефективність (75,1%); обмежене фінансування закладів освіти та культури (88,0%).

Переконані, що засадничими в діяльності психолого-педагогічного центру можуть бути принципи генетико-креативного

методу, а саме: розвитку, переживання, свободи, взаємодії, невизначеності і індетермінізму, терапевтичного ефекту.

Таким чином, визначальним для розвитку наукового знання є системний підхід, що консолідує результати досліджень різних галузей знань: суспільних та поведінкових наук; освіти; культури і мистецтва; природничих, гуманітарних наук та ін. Перспективами подальших наукових розвідок в царині психології є комплексні дослідження розвитку особистості на основі генетико-креативного методу. Зв'язок теорії з практикою може бути зреалізовано під час функціонування вищезгаданого центру й може передбачати роботу з українськими та зарубіжними науковими установами, освітніми закладами різних рівнів, культурно-мистецькими центрами, інклюзивно-ресурсними центрами та ін.

§3.2. ПРОЄКТУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто сама моделює і реалізує власну генезу. Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних “вузликів” її структури) має досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Розвиток особистості є визначальним і випереджальним відносно окремих психічних структур і механізмів. Лише дослідження розвитку цілісної особистості може пояснити особливості розвитку її частин і аж ніяк не навпаки.

Особистість створюється (в тому сенсі, що вона – *є твор*) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком людського духу, культури, цивілізації. Так довічне існування особистості при “завершеності” життя окремої людини виводить в дуже актуальну площину – проблему часу. Його дійсними вимірами є соціальне не досліджене в психології. Між тим, воно є неоднорідним і біологічним в людині. Співвідношення цих двох феноменів також виявляється змінним: вихідна одиниця будь-якого соціального – взаємодія – визначає *початок* руху нової особистості. *Соціальне стає біологічним*, і це є кардинальний момент у світлі якого і

соціалізація, і виховання є процесами обов'язковими. Дослідження особистості, як *саморуху* унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є **нужда**. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка “запліднює” собою і визначає нескінчений рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в **нужді**, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток.

Особистість існує як цілісна структура, що забезпечує реалізацію функції саморозвитку, саморуху. Отже, як з'являється дана функція? Всебічний поглиблений аналіз людського існування, а також численних теоретичних уявлень про нього дозволяє нам визначитись в цьому аспекті: витоком саморозвитку (а отже, і особистості в цілому) є **нужда** як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Нужда виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої “запускає” складну систему “особистість” і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини. Нужда породжує не просто існування і не просто онтогенез; саме нужда зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу. Таким чином, нужда визначає наявність в біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування.

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному саморусі і тим самим долає проблему редукціонізму та “елементності” підходу. Генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості. Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: “З чого починається життя?”, “Що конститує саме по собі життя людини?” Не менш важливим є питання “Що є механізмом розвитку особистості?”.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С. Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В. Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя є *нужда*.

Наголосимо, що *нужда* є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиний дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість.

Нужда виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор на якому сходяться і знаходяться в єдиному вихідному біологічне і соціальне. *Нужда* завжди виступає конституантом і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія вміщує в собі всі парадигми і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності: ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі

можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Як встановити в аналізі змістовні “одиниці” особистості? Звернемося знову до “точної фантазії”: *тенеца, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини.* В своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості. ***І саме вони є “пусковими деталями”, що створюють рух складного механізму розвитку особистості.***

Генетико-моделюючий метод не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов’язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – “точною фантазією” (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б *самостійними і самодостатніми*, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: “одиниця” системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих “одиниць”, що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою.

Особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з оточуючим світом. Розв’язання цієї суперечності полягає в одночасному “утриманні” цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується. Але людина, не здатна до глибокої

рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності. Врешті-решт, уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей-масок.

Для нас важливо зупинитися на проблемі прогнозування психічного розвитку, яка є, з одного боку, складовою предмета генетичної психології, а з іншого – системоутворюючим чинником психічного буття особистості. Останнє є, звісно, абстракцією, оскільки людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток. Насправді вона прогнозує дещо інше – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей тощо. Це можна назвати “метапрогнозуванням”.

Ми звертаємось до проблеми прогнозування психічного розвитку, тому що прогнозування є неодмінно включеним у процес розвитку особистості, який здійснюється завдяки дії біосоціальної сили нужди.

Будь-яка активність індивіда тісно пов’язана із прогнозуванням: від елементарних сенсорно-перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідок певного вчинку. Виявляється, що майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (на цьому наполягали такі різні автори, як А. Адлер, Л. Виготський, Г. Олпорт).

Визначення того факту, що прогнозування є обов’язковим і всезагальним чинником життя особистості та дуже важливим для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. З одного боку, слід досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості. З іншого боку, ми маємо врахувати, що побудова прогнозу розвитку особистості обов’язково має ґрунтуватися на тому, що й сама особистість прогнозує своє життя. У будь-якому разі, “метапрогнозування” особистістю власного життєвого шляху повинне бути одним із центральних предметів діагностики під час розв’язання завдань прогнозу розвитку в межах генетичної психології. Така думка дещо змінює центральний аспект проблеми – прогнозуватися має життєвий шлях, і лише у його контексті – розвиток. Але так буде

тільки на тих етапах становлення особистості, коли вона сама може визначити цей шлях. Прогнозування розвитку в дитячому віці повинне мати, у зв'язку з цим, суттєві відмінності. Тут воно буде специфічним проєктуванням об'єктивації, експлікації різноманітних можливостей, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків індивіда.

Ми можемо лише визначити деякі моменти, що актуалізуються у зв'язку із прогнозуванням психічного розвитку.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Чи не вперше спробу пов'язати минуле і майбутнє особистості здійснив А. Адлер (увага до ранніх дитячих спогадів і, водночас, – “фіктивний фіналізм”, креативне “Я”, “соціальний інтерес” – тобто все, що детермінує життя з боку майбутнього). Результати, отримані А. Адлером, є дуже цінними.

Виховання, на думку Л. Виготського, – це суспільне оволодіння природним процесом розвитку. Отже, історія виховання покаже нам, що стало для суб'єкта природним і комфортним. Іншими словами, ця історія покаже нам витоки і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості. Німецький педагог О. Рюле зазначав, що розвиток і формування особистості дитини – це єдиний соціально-спрямований процес. Оскільки з плином часу всі душевні функції починають працювати у зворотному напрямку, утворюється сума тактичних прийомів, прагнень і здібностей, що й окреслюють життєвий план. Це й називається характером, – зазначає О. Рюле. Якщо все це детермінується майбутнім, то нам обов'язково слід знати й витоки, щоб прогнозувати особистість у її власному майбутньому. Але це можливе лише з генетико-психологічної позиції: новоутворення психіки (здібності, характер тощо) виробляються самою особистістю, коли та прагне до свого майбутнього.

Предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її елементи. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі. Здібність існує поруч із особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості в науковій психології. Ми маємо на увазі душевні якості людини. Добре відомі процеси

компенсації і надкомпенсації зовсім неможливо пояснити, якщо базуватися тільки на здібностях. Ми маємо виходити із загального прагнення будь-якої особистості до повноцінного соціального існування. І лише в цьому контексті можна зрозуміти і прогнозувати взаємодію здібностей. Відоме у віковій психології явище переструктурації здібностей у старшому шкільному віці пояснюється не лише прагненням до соціальної повноцінності та тим, що майбутнє стає у цьому віці своєрідним “афективним центром” особистості, як це помітила Л. Божович. Річ у тім, що в даному віці вперше домінуючу роль починають відігравати, власне, душевні якості самих дітей, а також оточуючих їх людей. Виявляється, що це може кардинально змінити здібності особистості.

З іншого боку, цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звернення уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм “не поталаланило”, мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася з цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г. Костюк говорив, що навчання впливає навіть на анатомо-фізіологічні задатки людини.

Найскладніша проблема прогнозування, на наш погляд, зосереджується у площині “особистість – соціальне оточення”. Щодо цього можемо лише зазначити, що дана площина завдань прогнозування дає змогу зовсім інакше поглянути на цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми. Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є системою взаємодії дитини з дорослим, який, фактично, підказує подальший рух. Але ця “підказка” зосереджує в собі не тільки образ еталона розвитку в цьому віці, а й знання індивідуально-генетичних тенденцій конкретної дитини. Таким чином, увага до цих особливостей

кожної дитини повинна стати обов'язковою під час прогнозування її розвитку.

Ще одна важлива проблема в контексті прогнозування пов'язана з часовими параметрами динаміки розвитку. Нині є багато досліджень психологічного часу особистості, але вони мають зовсім інший вигляд у контексті проблеми прогнозу. Останній, як уже зазначалося, є процесом індивідуальним. Отже, індивідуальною має стати і зона найближчого розвитку.

Загалом, наш попередній аналіз засвідчує, що проблема прогнозування не просто може бути вирішена в межах генетичної психології, а й формує інші погляди на процес розвитку взагалі.

Ми можемо окреслити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім, слід визначити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі – становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а й як систему її єдності із соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними особливостями – з іншого. Суттєвим компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя. Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені до належного рівня і прогностична функція не притаманна індивіду.

Проектування-перспектива має базуватися на тих самих показниках, що й реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні та вікові чинники. Особливо важливо мати на увазі власне особистісний чинник (людина як така, що сама прогнозує і здійснює свій життєвий шлях, завдяки дії універсального енергетично-інформаційного утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини – нужди). В аналізі внутрішнього світу чільне місце має бути відведене переживанню, яке виступає центральним компонентом того, що ми називаємо внутрішнім світом особистості, і в психології цей феномен вивчався достатньо довго і по-різному. Традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Натомість Ю. Василюк у дуже цікавій книжці “Психологія переживання” дає розуміння переживання як процесу активного діяльнісного

подолання, проживання особистістю якихось несприятливих ситуацій. Ми можемо сформулювати дещо іншу точку зору. Переживання слід розглядати (за логікою слова) як перенесення чого-небудь в живий стан, тобто переведення події, якогось відчуття, предмета, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення. Тобто, якщо розшифрувати це тлумачення, можна сказати, що процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або “всередині” самої особистості. Таким чином, термін “переживання” фактично виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну “свідомість”.

З іншого боку, можна говорити про переживання як про такий своєрідний місток, який зв’язує неусвідомлювані й усвідомлювані процеси. І якщо, наприклад, мова йде про стани (про це буде окрема розмова у відповідному розділі), то слід відокремлювати їх від переживання. В цій дихотомії, в даному протистоянні понять, переживання виступає як доведення стану до свідомості людини, тобто, спрощено кажучи, так, що я можу бути в стані афекту, але не переживати цього і не знати, що я в стані афекту. Коли ж я переживаю стан афекту, це означає, що мені репрезентований цей стан. У зв’язку з цим виникає ряд дуже цікавих аспектів взагалі щодо тлумачення внутрішнього світу як такого.

Якщо центральне місце в ньому займає переживання (до цього схилився і Виготський у своєму останньому періоді діяльності, до цього схилиються численні персонологи; власне кажучи, і В. Штерн будує свою теорію саме на розумінні переживання як центрального феномену особистості), тоді по-іншому виглядає, наприклад, тлумачення образу. Раніше ми говорили про нього як центральне явище психіки і згадували П.Я.Гальперіна, який вважав образ взагалі предметом психології і, напевне, він не помилявся, але ми хочемо сказати про інше.

Традиційно розуміється це так, що у людини формується певний образ предмета, речі, ситуації і потім цей образ переживається, наповнюючись якимось особистісним смислом, якимись емоційними реакціями. Нам здається, що це потрібно розуміти дещо по-іншому.

В дослідженнях свідомості її функції зводяться зазвичай до породження та відображення. Можна їх дещо подрібнювати, говорячи про смислоутворення, але це, в цілому, і є породження. Чомусь їх відокремлюють, в тому числі і в нових роботах, присвячених свідомості, від дуже важливої функції свідомості, про яку згадував О.М. Леонт'єв. Він писав, що свідомість людини пристрасна. Ми повинні говорити про таку функцію свідомості, як переживання того, що відображається. Можна говорити і так, що між відображенням і породженням є момент (є функція), є етап доведення до людини, як такої, смислу того, що вона відображає. Можливо, це і не так. Але, що стосується образу, то ми б сказали, що послідовність подій є не такою, що людина спочатку будує образ, а потім його переживає, а, насправді, побудова образу, сам образ і його переживання – це, в цілому, є одне й те саме. Образ неможливий без переживання. І, якщо знову згадувати і той дослід Г.С. Костюка, про який ми вже говорили раніше, й інші дослідження, тобто чисто науково-емпіричні дані, і якщо говорити про життєві знання, то ми всюди зустрічаємося з одним і тим самим явищем: образ завжди є пристрасним. Він завжди мій. Тобто вже саме те, що це мій образ, означає, що він пройшов через всю особистісну структуру, через весь досвід, все минуле і майбутнє даної конкретної людини. І тому розділяти явища переживання, відображення і породження образу просто немає сенсу. Ми не переживаємо образ, ми будуємо образ після і в процесі переживання, можна так сказати. А взагалі-то, в часі це просто одночасний акт (це – один акт). І, до речі, у досліді Г.С. Костюка, симультанність побудови образу була розірваною, виходить сукцесивний процес через дуже складні умови побудови образу, і спостерігається зовсім інша річ: спочатку переживається, а потім будується образ. І це переживання дуже гарно видно і в поведінці людини, і у її висловлюваннях, навіть за психофізіологічними показниками, такими, як тиск, підвищення температури, частота пульсу і т.д. Тобто образ переживається. Переживання пронизує досвід. В цьому контексті уявлення про нього як про предмет психології звичайно дещо тенденційне. Якщо формою існування психіки людини є особистість, або, як про це писав С.Л. Рубінштейн, психіка людини особистісна, це означає, що всі

процеси, які відбуваються в психіці людини, є процеси особистісні (і праві були В. Штерн, і Л.С. Виготський, коли говорили, що цілісне виникає і розвивається раніше, ніж частини). Тож психіка людини повинна вивчатися саме “зверху”, тобто від особистості, і потім далі до її компонентів, і тільки такий шлях дослідження є адекватним); в такому разі система переживань є дійсним об’єктом: не предметом, а об’єктом вивчення психології людини, навіть не психології особистості.

Л.С. Виготський схилився до думки, що переживання являє собою дійсну “одиницю” аналізу особистості. Його погляди підтримала і розвинула, як уже зазначалося, лише Л.І. Божович, яка вважала переживання найважливішою психологічною дійсністю особистості. “Переживання, – зазначає вона, – являє собою ніби вузол, в якому зав’язані різнобічні впливи внутрішніх і зовнішніх обставин”. На відміну від Л.С. Виготського, вона не визнавала переживання “одиницею”, тобто цілим, що далі не розкладається, а навпаки ставила завдання аналізу і вивчення “тих сил, що лежать за ним і зумовлюють процес психічного розвитку”. На жаль, такий аналіз не зроблено. Замість цього маємо кілька концептуальних моделей даного явища, жодна з яких не витікає з фактичних наукових даних, а є вільною інтерпретацією поглядів авторів.

Головною проблемою експериментального дослідження особистісних переживань, зазвичай, вважається неможливість досягти цілком адекватної репрезентації людиною того, що саме і як вона переживає. Тому що, коли ми даємо людині задачу описати свої переживання, то тим самим ми породжуємо у неї інше переживання і зовсім інший образ, і отже ця змичка, склейка ніколи не дасть нам об’єктивної картини.

Така проблема, повторимо, існує, але вона зовсім не є невирішуваною. Просто це відбиття дійсної надскладності явища та водночас результат часткового і однобічного підходу до переживання. Вважається, що воно існує і виражається, тож слід “схопити” в досліді це вираження і інтерпретувати “по ньому” саме переживання. Це не вдасться і не вдасться в такій постановці питання. Адже існує й інша сторона процесу: “не переживання, – стверджує М.М. Бахтін, – організовує вираження, а навпаки, вираження організовує переживання, вперше дає йому форму і

визначеність спрямування” . Якщо порівняти це твердження з положенням Виготського відносно того, що думка не просто виражається в слові, а й формується в ньому, стане зрозумілим, що відкривається загальний психічний механізм. Співвіднесення переживання з вираженням, на наш погляд, відкриває дійсний спосіб і простір існування даного психічного феномену. Вираження не є просто функцією особистості, а є її необхідним і базисним атрибутом. Згідно з О.Ф.Лосєвим, нагадаємо, особистість є, перш за все, виразною формою, тобто вона являє собою форму вираження. А “виразне буття є завжди синтез двох планів, одного – найбільш зовнішнього, очевидного, та іншого – внутрішнього, осмислюючого, такого, що припускається. Вираження є завжди синтез чогось внутрішнього і чогось зовнішнього”. На думку філософа, у вираженні особистості представлена тотожність її зовнішнього і внутрішнього. Це виявляється, наприклад, в тому, що сприймаючи особистість суто зовнішньо, ми в той же час ніби охоплюємо і внутрішнє, те, що виявляється в зовнішньому.

Тож маємо три світи особистості: “внутрішнє буття” – сутнісне, смислове (“першообраз” за Лосєвим); “зовнішнє буття” – вигляд, лик, поведінка особистості, і світ зовнішній – простір буття. Вони становлять єдину рухливу цілісність, і переживання виникають “на стиках” цих світів. Отже, з одного боку, вираження породжує переживання, формує його, а з іншого – переживання не виражається, а визначає і наповнює вираження реальним змістом. Спорідненість переживання з вираженням дозволяє зробити припущення щодо його будови. Безумовним є те, що переживання має власну структуру, тобто є психічною субстанцією, оскільки воно може бути представленим у свідомості людини саме як форма. Але, разом з тим, безумовне й те, що воно постійно в русі, і є ніби розмитим водночас в усіх “світах” особистості, і тому не може бути структурою, а являє собою постійне становлення. Така двоїстість (симультанність – сукцесивність) переживання робить зрозумілою неможливість “схопити” його в традиційному експериментальному дослідженні. Сюди слід додати також те, що повне злиття переживання з особистістю не дозволяє виокремити його навіть штучно, заради аналізу, як це ми робимо з іншими психічними явищами. Адже сама особистість ні за яких умов не

може дистанціюватися і стати в опозицію до власного переживання. У випадках, коли їй здається, що така операція вдалася, – мова йде вже про зовсім інше переживання, а не те, з приводу якого виникало “протистояння”.

Особливою проблемою є процес виникнення переживання. Ми вже згадували, що воно з’являється на межі зіткнення “світів” особистості, але в цьому є певні суттєві особливості. Вираження і його вища особистісна форма – втілення – породжує принципово нову форму співіснування людини і оточуючого її світу. Втілення – “це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил в предметі, – зазначає Г.С. Батіщев, – це перетворення логіки дій суб’єкта у власне предметно-зафіксоване зображення й віднаходження суб’єктом своєї дійсності в об’єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння. Результатом такого процесу є те, що світ перестає бути перед і проти людини, а перетворюється в її світ, який існує навколо неї. С.Л. Рубінштейн говорить: “Людина знаходиться всередині буття, а не лише буття є зовнішнім її свідомості”. Можна стверджувати, що переживання виникає саме тоді, коли світ зовнішній став світом навколо, а не навпроти мене. І це є, на наш погляд, абсолютною умовою його виникнення. Разом з тим, з цього випливає і спосіб існування особистісного переживання. Людина втілює себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле, як своєрідну тотальність своєї соціальності. Результат її втілення є її твір. Твір є тим, що робить наше життя і нашу особистість вічним. Причому “твір” слід розуміти широко – це є все те, що залишає навколо себе і після себе людина. Отже, втілення являє собою творчість. Такої ж думки і О.Ф. Лосєв: “Антиномія свідомості і буття синтезується в творчість” .

Отже, якщо вираження – втілення являє собою творчість, то остання і є способом існування переживання, котре цим втіленням породжується. Слід зазначити, що стосунки, які описані для особистості і зовнішнього світу, є, за природою, такими ж самими і у відношенні її до свого внутрішнього світу, який теж створюється особистістю. І він є виключно світом переживань, оскільки, на відміну від зовнішнього світу, в ньому немає нічого об’єктивного

(звісно, лише для даної особистості). Тож **переживання** **виникають у трьох процесах.**

По-перше, в процесі перетворення зовнішнього й відстороненого світу в мій світ навколо мене. По-друге, через створення власного зовнішнього (лику особистості), і, по-третє, в процесі створення власного внутрішнього Я (індивідуація). Світ переживань, незважаючи на свою складність, ніколи не є хаотичним (питання особистісного упорядкування переживань – то окреме і фундаментальне питання, якого ми не будемо тут торкатися). Більше того, завдяки вираженню – втіленню, як всезагальній атрибуції особистісного існування, та переживанням, що народжуються при цьому, не є хаотичним і світ зовнішній (мій світ, який мене оточує, а не стоїть навпроти). Хаос може породжувати тільки й виключно цивілізація, самому ж світові абсолютно не притаманна хаотичність. І людина аж ніяк не може жити ні в хаосі, ні біля нього, як не переносить його і у внутрішній світ. За думкою М.К. Мамардашвілі, людина може існувати, “якщо є можливість і умова світу, котрий вона може розуміти, в якому може по-людськи діяти, за щось відповідати і щось знати. І світ цей є створеним”... то до чого ж тут хаос?

Викладене бачення природи особистісних переживань дозволяє, на наш погляд, визначити об'єкт психологічного дослідження. Зробимо кілька припущень. Свого часу К.-Г. Юнг зазначив, що переживання являє собою нерозривну єдність почуття і розуміння. Але, виходячи з творчої природи цього явища, слід внести ще один необхідний елемент. Структура переживання може складатися з трьох складових – почуття, розуміння і дії. Причому остання являє собою не автоматичну, не суб'єктивну, а вільну особистісну, тобто, власне креативну дію. В цьому припущенні ми спираємося на теоретичне побудування Л.С. Виготського, який в одній з останніх своїх робіт намітив вирішення центральної для себе проблеми єдності афекту і інтелекту саме через добудови цієї системи дією: “ступінь розвитку є ступінь перетворення динаміки афекту та динаміки реальної дії в динаміку мислення”. Нам здається, що ця структура має загальне значення для будь-яких психологічних утворень.

Переживання належить до таких психологічних явищ, у яких в єдиному і миттєвому акті зливаються всі складові. Отже, виникає цілісність, яка далі так і існує, більше не розпадаючись. Навіть ті переживання, що перестали бути актуальними, зберігаються в такому ж цілісному вигляді, утворюючи досвід особистості. Переживання презентується іншим людям і самому суб'єкту у вигляді знаку. За Бахтіним, “переживання не лише може виявлятися за допомогою знаку... але крім цього свого виявлення назовні (для інших) переживання і для самого того, хто переживає, існує лише в знаковому матеріалі”.

Знакова природа переживання може означати лише одне: особистість означає свої переживання, тобто ми маємо справу ще з однією специфічною формою активності. Крім того, це говорить також про те, що переживання в житті людини є специфічними психологічними засобами оволодіння власним внутрішнім світом, поведінкою, та, кінець кінцем, побудови вищих психічних функцій і, на їх основі, складних міжфункціональних систем.

Експериментальна модель психологічного дослідження особистісних переживань може бути такою. Необхідно створити умови вияву творчої активності людини та її вираження – втілення. Сама експериментальна ситуація має моделювати “світ навколо мене”, в котрий можна “увійти” і здійснити вільні (креативні) дії. Ситуація має бути розгорнутою, тобто являти собою специфічну модифікацію генетико-моделюючого методу. Фіксувати переживання необхідно не за самозвітами, а виключно опосередковано, встановлюючи їхні контури і зміст у специфічних продуктах і процесах творчого вираження. Експерименти, що зараз проводяться, можуть дати відповідь щодо психологічної природи особистісних переживань, підтвердивши, уточнивши або відхиливши викладені припущення.

Нижче ми розглянемо специфіку, індивідуальність переживання художнього твору та спроби експериментального вивчення цього явища.

Естетичне переживання, на думку Л.С. Виготського, лишається незрозумілим і прихованим від людини за своєю сутністю. “Ми ніколи не довідаємося, – пише він, – чому нам сподобався той чи інший твір. Все, що ми вигадуємо для пояснення його дії, є більш

пізнім примисленням, абсолютно явною раціоналізацією несвідомих процесів. Сама ж сутність переживання лишається загадкою для нас” (підкреслено нами). З того часу психологія дуже мало нового дізналася про естетичне переживання, хоча зараз здається, що праця Л.С.Виготського просто повинна була стати могутнім імпульсом для дослідження цього феномена. Але не стала... Натомість наука, а особливо педагогіка, надто багато зробили для того, щоб якомога далі відвести людину від вільного, не обтяженого стереотипами і настановленнями сприймання мистецтва. Воно оточене зараз дуже могутнім і буйним ореолом абстрактних інтелектуальних побудов і їхніх наслідків – дидактичних повчань про те, що саме треба сприймати, як саме це робити і яке ж переживання слід вважати дійсно естетичним, а отже, – повноцінним. Щодо останнього виникає велика проблема, оскільки, якщо зібрати всі визначення, які стосуються цього загадкового переживання, і спробувати узагальнити – отримаємо дещо, що, в принципі, не можна не те що пережити, а й навіть уявити. Відбувається це тоді, коли наукове дослідження психічної реальності, частиною якої є переживання, підміняється “роботою” дослідників щодо власних логічних схем і конструкцій. Мабуть, є інший шлях вирішення загадки, яку помітив Л.С. Виготський. Цей шлях має знаходитися у царині психології, а не в емпіреях власної думки дослідника. Напевно, треба спробувати вивчити саме переживання мистецтва як абсолютно конкретне психічне явище. Спробувати відповісти на питання, як переживає мистецтво людина, але відповісти не абстрактно-відсторонено (досліджуючи масу напрацьованих визначень і схем) і не інтроспективно (дослухаючись лише до власних переживань і застосовуючи їх до всіх людей), а відповісти, запитавши про це у людини, яка переживає.

Тут ми торкаємося дуже гострого, суперечливого і давнього аспекту проблеми пізнання психічної реальності (та й пізнання взагалі), сформульованого Е.В. Ільєнковим, як питання про відношення “світу в свідомості” до “світу поза свідомістю”. Це одвічне питання, хоча й було принципово розв’язане ще Б. Спінозою, однак психологія цього вирішення начебто не помітила, за винятком лише Л.С. Виготського. Нагадаємо, що

суперечність полягає в тому, що свідчення про предмет, явище, котрі знаходяться поза людиною, обов'язково стосуються внутрішнього світу того, хто пізнає, і тому об'єктивне, не залежне від суб'єкта знання цих зовнішніх явищ уявляється досить проблемним, а точніше – просто неможливим. Через це, зрозуміло, виникає багато різних пояснень і тлумачень одних і тих самих явищ. “Все це достатньо свідчить, – пише Б. Спіноза, – що кожен судив про речі відповідно до улаштування свого власного мозку, або, краще сказати, стан здатностей своєї уяви приймав за самі речі”. Але чи можна судити про речі тільки відповідно до їхнього влаштування, нехтуючи влаштуванням внутрішнього світу того, хто пізнає? Однозначно ні, оскільки результат пізнання – це завжди “картинка” в свідомості суб'єкта пізнання. Але якщо це так, то ми ніколи не отримуємо об'єктивних знань, а завжди маємо справу з міфом, в якому химерно сплітаються частини об'єктивної реальності й наші власні психічні процеси і стани. Особливо це загострюється під час пізнання психічної реальності, адже той, хто пізнає, прагне він цього чи ні, обов'язково “звіряє” свідчення про певні психічні явища досліджуваних, які, відповідно, мають власний внутрішній психічний простір. І цього ніяк не уникнути. Виходить, що психологічне знання є найбільш міфологізованим. Але виявляється, що не лише воно. Найбільш передові галузі пізнання (квантова фізика, молекулярна біологія, астрофізика) породжують справжні міфологеми (згадаймо хоча б принцип доповнюваності в квантовій механіці). Отже, проблема справді існує, і це виправдовує наше звертання до, здавалося б, давно відомої філософської архаїки.

У психології спроба розв'язати згадану проблему приводить до дуже цікавого і парадоксального явища – побудови численних “авторських теорій”. Цей процес ретельно описав Л.С. Виготський. Він досить простий і існує в двох основних формах: можна побудувати власну теорію, вивчивши ряд інших теорій (взагалі-то це й не теорія, а просто схема), можна ж до вивчення чужих теорій долучити опис певної сукупності психологічних факторів. Головне – створити власну (як відбиток внутрішнього світу дослідника) схему і потім, наче мереживо, накидати її на все розмаїття психологічних явищ, одні вважаючи “правильними” (тобто такими,

що відповідають схемі), а інші, звичайно, – артефактами, та й не зважати на них. Самі явища, звичайно, тут не вивчаються, отже, виходить все точно за Спінозою (див. цитату, наведену вище). Тобто маємо той-таки міф, хоча й нібито з іншого боку. Так виник міф і про естетичне переживання особистості.

Тим часом Спіноза дійсно розв'язав суперечність. Її вирішення, нагадаємо, полягає в тому, що наближення до пізнання природи явища (тобто об'єктивного пізнання) передбачає активне відтворення суб'єктом траєкторії руху “тіла”, що пізнається. І що складніша ця траєкторія, то вона непередбачуваніша, то більш різноманітною повинна бути активність того, хто пізнає. Якщо скористатися сучасною термінологією – суб'єкт пізнання власною активністю мусить “вичерпати” явище.

Як це застосувати до психології, яка вивчає не просто “тіло”, а “мисляче тіло”, тобто інший суб'єкт? Нам здається, що для цього треба, по-перше, відмовитись, врешті-решт, від стимул-реактивної парадигми дослідження і визнати єдиною можливою формою пізнання взаємодію і діалог з таким самим вільним і активним суб'єктом (“мислячим тілом”), яким є й сам дослідник. А, по-друге, відмовитись від створення схем-міфів, визнавши досліджуваного невичерпною і цілісною індивідуальністю, зрозумівши – наукове узагальнення в психології можливе лише тоді, коли отримані факти – це факти життя особистості, а не якісь окремі фантоми. Треба працювати з людиною, а не окремо з її мисленням, окремо – з пам'яттю, окремо – з емоціями і т.ін. Необхідно ставити їй запитання, “змушувати” її запитувати нас – це й буде наш рух за її “траєкторією”, це буде її “вичерпання”.

Такої позиції дотримуються М.М. Бахтін і К. Роджерс: на відміну від предмета природничо-наукового, особистість можна зрозуміти, лише ставлячи їй запитання і ведучи з нею діалог. Стосовно нашого предмета вивчення (естетичні переживання особистості), ми виходимо з того, що кожна людина, якщо її органи сприймання нормально розвинені, переживає художній твір будь-якого виду мистецтва і будь-якого рівня складності. Це безперечно, якщо слідом за В.К. Вілюнасом розуміти переживання як дійсний носій психічних образів. Як таке, суб'єктивне переживання є обов'язковою і сутнісною властивістю психіки, але

водночас воно є суто індивідуальним і специфічним. Це суперечливе поєднання і робить його особливо цікавим. Пережити – це не означає просто суб'єктивно відчутти, а відчутти обов'язково особливо, якимось специфічно, і це “якось” безпосередньо “схоплюється” суб'єктом зрозумілою йому початковою “мовою”. Чи можна серйозно сподіватися, що “схопивши” особливості переживань різних людей, ми зможемо щось зрозуміти про естетичне переживання взагалі і не “розчинитися” в “лихій нескінченності”? Ми сподіваємося довести, що цей шлях можливий і, більше того, набагато ефективніший, ніж спроба вибудувати певну теорію-схему з наступним “підбиттям” під неї емпіричних фактів. Адже складності тут суто методичні, а для експериментальної науки – це річ звичайна. Отже, щоб з'ясувати специфіку естетичного переживання, ми відмовились від орієнтованості на будь-які схеми, а вивчали індивідуальні особливості суб'єктивного переживання художнього твору у різних людей і лише потім намагалися узагальнювати.

Головна, але і єдина методична складність такого підходу полягає в проблемі вербалізації суб'єктом власного переживання, котре має первинно невербальний характер. Причому тютчевське “мысль изреченная есть ложь” – це лише частина проблеми. Дуже суттєвим є також те, що мовлення (і в цьому одностайні Виготський і Потебня) – не лише висловлювання, а й водночас зміна того, що відбиває це висловлювання: думка, як стверджує Виготський, не відбивається, а проростає в слові, сама при цьому істотно змінюючись і добудовуючись (“думка” тут вжито в широкому розумінні, як взагалі будь-який суб'єктивний психологічний досвід, в тому числі і переживання). Таким чином, коли людина намагається висловити переживання, вона не тільки не може зробити це точно, але при цьому реально починає переживати інше: відбувається своєрідне подвоєння переживання. Важливим є й те, що, висловлюючи переживання, людина, хоча вона того чи ні, раціоналізує його, і складається враження, що емоційний компонент переживання зникає (якщо попросити людину, яка радіє, пояснити, що саме вона переживає зараз, вона може спробувати це зробити, але радіти при цьому перестане). Це явище, до речі, дуже вдало описане у художній літературі. Зокрема,

Костянтин Левін (герой “Анни Кареніної” Л. Толстого) дуже глибоко переживає красу природи, але для нього нестерпно про це говорити і він не любить, коли про це говорять інші. Вербалізація (читай – раціоналізація) руйнує його переживання, роблячи їх неприємними, грубими і недоречними. Все це, отже, є нездоланною перешкодою для вивчення психологічного переживання, однак виключно тому, що і дослідник, і досліджуваний, говорячи про переживання, внутрішньо, непомітно для самих себе, розчленовують його, звертають увагу лише на раціональний компонент і тим самим руйнують переживання як таке. Коли ми кажемо “переживання”, то майже завжди маємо на увазі розуміння. Але ж переживання художнього твору являє собою цілісну психічну структуру, “одиницю”, і саме тому спроба його розчленувати знищує його. Подібні спроби є помилкою нашої житейської логіки, яка “підказує”, що, мабуть, переживання складається із розуміння та емоції як самостійних автономних елементів. К. Юнг дуже точно називає художній твір, який народжується в психіці людини, самостійним неподільним комплексом, котрий існує автономно від свідомості, хоча, звичайно, може з нею взаємодіяти. Ця взаємодія і є переживанням, але не розумінням, тому що, “поки ми захоплені процесом творчості, ми не бачимо і не розуміємо: ми обов’язково повинні не розуміти, тому що немає нічого більш руйнівного для безпосереднього досвіду, ніж вивчення”. (До речі, в цій думці є відповідь на питання про особливість тієї діяльності, що дозволяє адекватно пережити художній твір: “безпосередній досвід”).

Це зауваження К. Юнга, оскільки воно стосується не лише творця, а й будь-якої людини, яка сприймає художній твір, дає змогу суттєво уточнити предмет нашого аналізу, тобто відповісти на запитання, що саме (яку психологічну структуру) переживає людина. Щодо цієї психічної структури цілком збігаються уявлення К. Юнга, Л.С. Виготського і О.О. Потебні, хоча вони мали різні теоретичні “світогляди” і, зрозуміло, використовували різну термінологію. Те, що К. Юнг називав “автономним комплексом”, Л.С. Виготський розумів як власний художній образ фантазії, що виникає при емоційному впливі на людину твору мистецтва. На такій динаміці виникнення чітко наголошує О.О. Потебня, стверджуючи: художній

твір не захоплює людину визначеним образом і заданим переживанням, а впливає на неї, зумовлюючи формування індивідуально-специфічної фантазії, яку й переживає ця особистість.

Звичайно, нам можна закинути, що автори, до яких ми звернулися, не просто вживають різну термінологію, але й зовсім по-різному тлумачать природу структури, про яку йдеться. Це, звісно, правильно, особливо якщо виходити зі стереотипних інтерпретацій аналітичної психології Юнга і культурно-історичної теорії Виготського. Але важливіша зараз не розбіжність, а те, що ці три найбільш компетентні в психології мистецтва класики встановили, що реальним психологічним явищем, яке виникає у людини при сприйманні художнього твору, є певна цілісність, психологічний продукт, котрий сама ж особистість і створює. Це – загальне для всіх людей. Індивідуальне ж стосується того, який це продукт, що саме виникає в свідомості; чи обмежується його існування лише психікою суб'єкта; чи він буде матеріалізуватися і стане Твором; наскільки яскраво й гостро він переживається.

Визначившись у найзагальнішому з предметом дослідження, ми можемо тепер повернутися до власне методичних проблем. По-перше, наш вислів “спитати у людини про її переживання” не варто розуміти надто спрощено і буквально, адже в цьому випадку, як ми показали, задача перевизначається і предмет стає не переживання, а розуміння. Мова повинна йти про певну запитувальну ситуацію, котра спричиняла б експлікацію саме переживання. По-друге, проблему висловлення переживання і його зміни при цьому ми розглядаємо не як артефакт, а як показник психологічної особливості переживання. І ця особливість, гіпотетично, може стосуватися лише вербального висловлювання, в той час як інші способи його можуть бути більш адекватними. З іншого боку, психологічний продукт (ми навмисне, тут і далі, коли йдеться про “продукт” або “структуру”, не вживаємо поняття “художній образ”, хоча воно було б тут більш ніж доречним. Справа в тому, що це поняття вживають в літературі, зовсім не пов'язуючи його з психічною реальністю. На жаль...), створений людиною в процесі сприймання – творення художнього твору, весь час добудовується, перебуває в постійному становленні. І якщо це становлення відбувається в розповіді про переживання, то це,

знову ж таки, не недолік, а просто форма існування переживання, і при цьому – саме індивідуальна форма.

Ми можемо тепер зупинитися на деяких попередніх результатах. Виходячи зі зрозумілої речі, що яскравіше і гостріше переживає художній твір саме його автор, ми провели опитування тих людей, які створюють художні твори (застосовувалося вільне опитування – опис з подальшим контент-аналізом). Вивчаючи тексти-ретроспективи і усні розповіді людей, які створюють художні твори, ми не цікавилися їхнім трактуванням мотивації творчості і авторською інтерпретацією змісту твору, оскільки це і є “примислення”. Ми хотіли встановити, як психологічно почуває себе людина в момент творчості, що вона переживає. В розумінні емоційного самопочуття автори дуже своєрідні, але ось що дійсно привертає до себе увагу. Твір мистецтва, коли він створюється, переживається автором як окремий, існуючий в його психіці, живий одухотворений суб’єкт (квазі-суб’єкт). Він відсторонений, з ним ведеться діалог і при цьому він дуже активний, має виражену мотивуючу функцію, аж до того, що “йому й справи немає до моїх проблем, труднощів і бажань – вичерпай мене будь-що!”. Таке “співіснування” іноді дає радість, іноді лякає, але завжди дуже емоційне. Крім того, воно вельми динамічне, неоднозначне і весь час перебуває в розвитку. Об’єктивним підтвердженням такого специфічного діалогу є значно більший, ніж звичайно, розвиток внутрішнього мовлення авторів, незалежно від того, в якій галузі мистецтва вони творять, адже на цьому рівні мистецтво явно амодальне. (До речі, розвиток внутрішнього мовлення можна вважати дуже суттєвим психологічним показником переживання мистецтва, і в цьому напрямку доцільно розгорнути експериментальне дослідження). Тип взаємин автора і твору на цьому етапі являє собою саме переживання один одного, яке не зводиться окремо ні до розуміння, ні до емоції. Наявність у людини даного складного комплексу визначає індивідуальність переживання не стосовно відмінності його від інших, а щодо того, що таке може переживати людина, котра являє собою розвинену індивідуальність. Саме на цьому ми ґрунтувалися, даючи визначення специфіки переживання мистецтва. Крім того, відповіді наших досліджуваних вказують на те, що саме переживання

складається не з двох елементів, а з трьох. Цим третім є уява. “Образ уяви, – вважає Ю.М. Швалб, – є втіленим переживанням”. Більше того, це – саме моє, індивідуальне переживання, оскільки образ завжди суто індивідуальний. Уява ніби “завершує” психологічну структуру переживання мистецтва і “пояснює”, чому воно може бути тільки й виключно індивідуальним. Зрозумілим стає й те, що виникнення цього переживання вимагає від людини вільного, не обтяженого стереотипами і завданнями, споглядання – занурення в твір мистецтва, адже це є умовою створення власного образу. Повертаючись до досліджень авторів, треба говорити, з одного боку, про рівень диференційованості Я: менш диференційоване воно у тих з них, хто відчуває злиття з твором (“я та твір – одне ціле”); тут переживання твору втрачається і перетворюється на переживання себе самого. З іншого боку, є сенс говорити про силу Я: або людина контролює свої переживання, взаємини з “комплексом-образом”, або вона підпорядковується останньому.

Зрозуміло, що переживання авторів – це вищий рівень взаємин з мистецтвом. Він важливий тому, що задає сутнісний критерій: наявність внутрішньопсихологічного предмета переживання – художнього продукту. Наші дослідження особливостей сприймання музики і художньої літератури дітьми різного віку свідчать, що такий продукт створюється лише на певних етапах онтогенезу і залежить у своїй складності (яскравості, розвиненості) від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Зокрема, в молодшому шкільному віці лише незначна частина дітей може створювати внутрішній художній продукт і здатна до рефлексії власного переживання його. Цю особливість ми називаємо естетичною активністю. В літературі можна знайти свідчення про відмінності в переживанні художнього твору у зв’язку з наявністю або відсутністю естетичної активності. Як дуже яскравий (хоча і дещо своєрідний) факт такої розбіжності наведемо, наприклад, різницю в переживанні роману Д. Джойса “Улісс” героєм Е. Хемінгуея, хлопчиком-підлітком, сином художника (Е. Хемінгуей “Острови в океані”) і психоаналітиком К. Юнгом, що описано в його статті, присвяченій цьому роману. Це неочікуване і далеке порівняння все ж таки дуже показове.

Хлопчику роман сподобався, щось приваблює і відштовхує його, але головне для нього – незрозумілість і надія на те, що колись він його зрозуміє. Внутрішній художній продукт не створений, але є емоція, мотивація і надія – такі переживання героя Е. Хемінгуея. К. Юнг, навпаки, демонструє вищий тип естетичної активності. Він начебто здійснює простий і раціональний аналіз твору, та ще й такого, який йому не подобається. Але весь текст роботи – це дійсно надскладне і надтонке переживання того “монстра” – внутрішнього образу, котрий створюється і ніби не хоче завершитися у свідомості вченого. Юнг насправді відображає складний діалог – переживання, котрий він здійснює з незавершеним образом, породженим його психікою під впливом “Улісса”. Тут дуже багато нюансів, почуттів і символів, гіпотез і розчарувань. Видно, як у висловлюваннях переживання автора змінюються, він сам це розуміє і певним чином до цього ставиться, він ніяк не може зупинитися і врешті обриває свій етюд, не завершуючи його. Ознайомлення з цією працею дало нам змогу дещо по-іншому подивитися на причину труднощів сприймання творів типу “Улісса”. Ми припускаємо, що головне тут не в якійсь так званій спеціальній підготовці читача, а саме у співвідношенні розуміння і переживання. Стереотип сприймання більшості людей полягає в тому, що вони прагнуть спочатку зрозуміти твір, тобто досягнути логіку автора власною логічною системою, “прив’язати” до неї частинки власного життя і все це потім пережити. Якщо ж логіка автора вкрай важка і не підлягає цій процедурі (тобто вона просто гранично індивідуальна і тому не стереотипізується), то сприймання найчастіше закінчується після першого ж невдалого контакту. І справа тут не у рівні розвитку раціонального начала, а в його домінуванні. Хлопчик – герой Хемінгуея – хоче саме зрозуміти роман, не може цього зробити і ... переживання не відбувається, адже воно зруйноване самим суб’єктом фактично ще до початку сприймання. К. Юнг, навпаки, декларує бажання зрозуміти, а насправді хоче пережити роман і, завдяки художньому (інакше не скажеш) таланту, намагається вербалізувати це переживання для читача. Але ці дві постаті і схожі між собою, через те, що у них не утворився внутрішній художній продукт – не “спрацював” третій елемент переживання – уява. Тому і Юнг,

попри свою талановитість, рухається весь час всередині своїх відчуттів, а не переживає твір.

Ми маємо змогу вести лонгітюдне дослідження людини, звичайної за рівнем інтелектуального розвитку, безперервно, починаючи з раннього дитинства, протягом вже 20 років. Поряд із раннім розвитком певної схильності до живопису (яка не отримала дальшого розвитку) і гарних музичних здібностей вона вирізняється вражаючою легкістю сприймання традиційно “важких” творів художньої літератури, зокрема таких авторів, як Джеймс, Кафка, Булгаков, Набоков, Гессе, Місіма і т.д. Наші спеціальні бесіди з досліджуваним свідчать, що тут нема хизування і “надриву”. Йому дійсно подобається це і йому це легко. Головне, щоб автор був справжнім художником, митцем. “Я ніби спілкуюсь з цікавою і доброю людиною, котра ось таким чином бачить світ. Мені цікаво порівнювати. Я відчуваю, що і в мені є ці світи. Не треба лише питати, що хотів сказати письменник, чого він вчить і які прийоми використовує”. Нам здається, що в даному випадку ми маємо справу з перевагою саме переживання у сприйманні художнього твору, коли розуміння як суто раціональна операція виявляється просто зайвим. Все “зрозуміло” вже в акті переживання. Мабуть, є сенс говорити про спеціальну здібність до споглядання як необхідну умову переживання мистецтва. Споглядання ми розуміємо як особливе, вільне й непрагматичне сприймання, що не спрямоване на пошуки “корисних, сильних” сторін об’єкта (за С.Л. Рубінштейном).

Ще один аспект вивчення індивідуальності переживання мистецтва пов’язаний з методичною процедурою отримання своєрідного висловлення переживання в ситуації квазітворчості. Ідея полягає в екстеріоризації психологічного продукту – результату сприймання у формах іншого виду мистецтва. Цей процес, з одного боку, стимулює переживання, а з іншого – полегшує їх вираження, обминаючи монологічну вербалізацію. Є в згаданому підході ще один, більш змістовний пласт аналізу, який ми не можемо розглянути в нашій статті, – ця процедура реально ставить людину в позицію творця і специфічно поєднує в ній споглядання та естетичну активність. Така позиція притаманна професіоналам-інтерпретаторам (режисер, диригент, балетмейстер,

музикант-виконавець, перекладач художніх текстів тощо). Ми просили досліджуваних (учнів 10 класу) прочитати невеличкий твір (це було оповідання О. Гріна “Акварель”), а потім придумати, який би вони поставили кінофільм за цим оповіданням. Так ми намагалися створити позицію автора, тобто необхідно було створити продукт – результат сприймання – і продемонструвати його переживання. Дослід довів існування описаного нами механізму переживання твору мистецтва. Він показав також, що це переживання відоме всім без винятку учням, хоча й має індивідуальні відмінності.

Зрозуміло, що наша праця має, так би мовити, постановочно-пошуковий характер, її треба розглядати як наше переживання проблеми більшою мірою, ніж наукову інтерпретацію. Ми не аналізуємо тут якісні відмінності індивідуальних переживань твору мистецтва, адже на даному етапі це не могло бути частиною завдання нашого дослідження.

Але головне можна вважати доведеним: якщо відійти від заданих абстрактних теорій-схем та від епітетів, від яких “перехоплює дух” (“ох, це і є справжнє (!) художнє переживання”), і повернутися до особистості, зібрати емпіричні (тобто науково достовірні, перевірені) факти, можна набагато результативніше вивчити загадковий феномен естетичного компонента нашої свідомості.

Адже у всіх нас виникають переживання в результаті сприймання мистецтва, і це однозначно означає, що вони – естетичні. Далі вже – питання про їхній зміст і можливості дослідження, що, як ми намагалися показати, є проблемою, яка може бути вирішена.

* * *

В цілому, проблематика переживання в контексті дослідження становлення особистості могла б бути експлікована у виразі “переживання нужди” або “нужда в переживанні”, або, якщо звернутись до описаного тут дослідження естетичного переживання, “переживання прекрасного” або “нужди прекрасного бути пережитим”. Розглянемо ці експлікації послідовно.

Нужда, як унікальне інтенціонально-інформаційне джерело і носій життя, психіки, може взяти саму себе, якщо стане фактом моєї особистості (мого досвіду, життя). Вона сама створює в своєму довічному русі, що ускладнюється, ту структуру, той вузлик, який здатен не лише довідатись про неї, але й її прийняти і нести далі, але вже суб'єктно. Отже, повинен виникнути Я, як втілення нужди двох закоханих людей одне в одному і в мені – майбутньому, – щоб зуміти зупинитися, піднятися і – пережити те, що мене породило. Це і є дійсна трансцендентація. Пережити нужду як джерело і силу свого життя – не одне й те саме, що усвідомити її. Пережити – це не тільки взяти й зрозуміти, але й відчути, відкритися, прийняти і змінитися; з іншого боку, пережити нужду не те саме, що пережити інтенцію (потребу, мотив, мету etc), хоча психологічний механізм однаковий. Ми дійсно переживаємо нужду, коли жити стає неможливо, але ...дуже, вкрай необхідно, і ми піднімаємося, поновлюємось, живемо... І ми переживаємо достатньо рідко, хоча це переживання повертається. Для генетичної психології особистості процес виникнення, плину, зміни, припинення, нового виникнення переживання нужди – відкриває дуже багато. Перш за все, хоча нужда, повторимо це, є універсальним джерелом – носієм будь-якого життя (всього життя!), пережити її як таку може тільки людина, і стає зрозумілим важливе – переживання передбачає особистість (хто переживає). Різниця між відчуттям і переживанням якраз проходить по цій межі – відчуття є відображена реальність, а переживання – перетворена реальність, яка стала моєю. Переживання нужди не даремно виникає в кризові, зламні моменти – я вже не можу існувати просто як об'єкт її втілення, я або взагалі припиняю існування, або, відкриваюся, приймаю її, роблю крок їй назустріч і переживаю її. І цим я роблю її своєю (собою), сам при цьому стаю іншим. І вона, нужда, на коротку мить стане об'єктом мого переживання (переведення мною її в своє – живе), а потім ми станемо одним, але я про це вже буду знати. Таким чином, необхідно мати об'єкт (що переживається), але це – особливий об'єкт, адже переживати його я зможу лише в тому випадку, якщо він ще до цього, відпочатково і потенційно буде існувати в деякому відношенні до мене. Нужда повинна, якщо хочете, “нуждатися в

переживанні” і лише за умови, що в неї є така якість, її взагалі зможе хтось колись пережити. Так само і “прекрасне” повинне мати певні атрибутивні характеристики, що визначають його “прагнення” бути пережитим (на цьому дуже сильно наголошував свого часу В. Соловйов). Отже, я зможу пережити тільки те, тільки того, хто вже відпочатково якимось чином визначено входить у моє життя. І, нарешті, що означає “пережити”, що є сам цей процес? Перш за все – це сам процес, а не акт, це – плин. Лише відчутти (тобто – відобразити) можна миттєво, переживання обов’язково триває. І в цей час я його означую і визнаю, відкриваю і відкриваюсь, змінюю і змінююсь, і це й є створення мною свого внутрішнього світу – себе. Взагалі, це процес взаємодії: зустріч (висока емоційність, напруга) – вивчення (внутрішня робота) – звикання (введення до внутрішнього світу, структурування) – переведення в досвід (згасання, втрата актуальності) – нова зустріч.

І саме звідси – “нужда в переживанні”, коли пережита мною одного разу нужда трансформується і “на ній” з’являється новий вектор – “їй” теж потрібні тепер переживання. Не треба це плутати з потребами у враженнях, відчуттях і інш., адже моя нужда в переживанні це, насправді, нужда в діяльності по створенню і розвитку самого себе, це є шлях саморозвитку мене як особистості.

3.3. ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

Аналіз підструктур особистості почнемо з розгляду внутрішнього світу. Взагалі, це поняття не відноситься тільки до психології. Помилковою є точка зору, ніби лише психологічні об’єкти мають те, що ми називаємо внутрішнім світом. Насправді, як це вже вказувалося, будь-який феномен життя і навіть більшість фізичних тіл мають зовнішнє і внутрішнє. Наявність зовнішнього і внутрішнього – це загальний принцип структурування природи, і за цим принципом особистість людини мало чим відрізняється від усіх відомих природних явищ і тіл. Йдеться про рівень розвитку внутрішнього і чіткість розділеності внутрішнього і зовнішнього у психіці людини. Це перший момент.

Л.С. Виготський [69] дає дуже цікаве і красиве визначення особистості: особистість – це те, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, ким вона стає для інших. Якщо проаналізувати цю думку, то можна визначити, що мав на увазі Виготський, говорячи про особистість в цілому. Звичайно, він мав на увазі, перш за все, самосвідомість, він так і пише прямо про це в деяких роботах: саме з появою самосвідомості ми пов'язуємо дійсну появу особистості як такої. Але ж людська істота має внутрішнє спочатку, із самого початку зародження її як істоти, ще з часу запліднення і появи першої клітинки – в ній вже є внутрішнє і зовнішнє. І це існує завжди, впродовж усього життя людини. Л.С. Виготський говорить ось про що: до якогось моменту це внутрішнє в людині і лише для цієї людини розглядається як “предмет у собі”. Тобто той, хто несе внутрішнє, ще не став для себе, тому що він ще не знає, що у нього є внутрішнє. І появу особи Виготський пов'язує з цим переходом: коли я зрозумів, побачив, що у мене є внутрішнє, коли я зрозумів, що у мене є переживання, коли я зрозумів, що у мене є думки, коли я зрозумів, що у мене є ідеї, і побачив їх, і відчув їх, і взнав їх, тоді, власне, і з'явився Я, з'явилась особистість. Фактично, повторимо, йдеться про появу самосвідомості.

Цей перехід кардинально і принципово важливий, і тут Виготським вказаний шлях цього переходу. Він говорить, що людина приходить до цього через те, ким вона стає для інших, і це означає, що коли я ще не знаю про цей свій внутрішній світ, про те, що в мені є, інші вже про це знають, вони вже знають мій характер, мої думки, мої відчуття, вони вже бачать їх, вони знають: розумний я чи ні, спокійний чи неспокійний, багатий у мене внутрішній світ чи бідний, які образи у мене переважають, яка вдача у мене переважає. Отже, Я спочатку став для Них. Виникає дуже цікава річ: у маленької дитини з самого початку дитинства встановлюється з рідними близькими людьми те, що називається особистісними взаємостосунками. В цих взаємостосунках дитина не тільки досягає задоволення своїх потреб, викликаних її *нуждою*, і використовує при цьому інших людей, вона ще й розкривається в цих відносинах. І вона це робить непомітно для себе, звичайно, не спеціально. В маленькій істоті ще немає того, що називається в

соціальної психології процесом самопрезентації, коли людина сама працює над тим, як показати себе іншим, вона просто показує себе – і все. І це якось відображається в ній. Маркс мав рацію, коли говорив, що особистість спочатку як у дзеркало дивиться в іншу людину, і лише після того звертає увагу на себе. Я відображаюся в цих людях, і я по них знаю, який я. По тому, як вони про мене говорять, яке спілкування вони будують зі мною: вони відповідним чином поведуться, включають мене в якісь справи. Головне – що вони говорять і порівнюють; і саме це приводить до того, що я слідом за ними починаю дивитися на себе своїми очима: спочатку я дивлюся очима назовні, на них, бачу їх, повертаю очі і їх очима спочатку дивлюся на себе, в себе, а потім вже і свої очі повертаю в себе. І так я визнаю себе, і стаю людиною для себе. Ось три етапи, три моменти, які фіксує Виготський, і ось що вони означають: я стаю особою тоді, коли я перетворююсь з людини в собі на людину для себе: через те, ким я є для інших, через людину для інших. Це перше, що хотілося сказати про внутрішній світ.

Що стосується самого змісту внутрішнього світу, він існує з самого початку у маленької дитини та є не відкритим нею. Він собою являє те, що ми, слідом за Фрейдом, після його великих відкриттів, називаємо несвідомим. Тобто, це є інстанції, потреби, образи, які не усвідомлюються, але вони при цьому викликають активність. Усвідомлюється дитиною потреба, яка виникає при зустрічі *нужди* з об'єктом, який може задовольнити її (*нужди*) конкретне відгалуження. Наприклад, дитина зараз може навіть не знати, що вона хоче їсти, її просто турбує дефіцит чогось, і лише коли відбувається зустріч з їжею, ця тривога пропадає, виникає перший момент усвідомлення потреби, стану потреби. І потім це диференціюється саме в потребу в їжі. Так виникають і інші потреби, тому що задовольняється *нужда* і за допомогою інших предметів. Отже, вже на початку інтенції є не тільки тим, що побачив Фрейд: бурхливе, похмуре, незрозуміле. Відпочатково там є відтінок і відбиток соціального. У внутрішньому світі маленької дитини ми ніколи не маємо тільки біологічного. І це найбільша помилка, яку повторюють за Фрейдом усі і яку не хочуть усвідомити. Це чисто і виключно біологічне є лише у хворій людині, неповноцінної особистості, і, до речі, глибоко

неповноцінної, тому що вже спочатку весь потяг, усі бажання складаються зі вкладеного в неї батьками і біологічного, і соціального. І тому внутрішній світ не репрезентується дитині, вона про нього не знає, але вона вже виражає його: плачем, діями, іншими видами активності. Вона виражає цей світ, ще не знаючи про нього.

Існує цікаве уявлення І.О. Сікорського [260] про перші акти усвідомлення: дитина прагне до повторення нових рухів, положень тіла тощо, тому що це пов'язане з одночасним виникненням внутрішніх переживань. Повторення дають змогу “вивчати” їх, звикнути до них, зробити своїми. Це і є, вважав Сікорський, першими зародками внутрішнього світу як особливого і цілком реального змісту. І це є першими “спалахами” свідомості. Разом з цим із зовнішнього світу з'являється те, що я знаю про себе. І ось ця єдність усвідомленого й неусвідомленого, складна, суперечлива, але все-таки єдність, і складає власне те, що ми називаємо внутрішнім світом. Він дійсно суперечливий у цьому протистоянні: відпочатковому генетичному протистоянні неусвідомлюваного і усвідомлюваного. Свідомість з'являється як відношення, як пізнавання людиною чогось про себе. Механізм цього феномена гарно вивчений в межах культурно-історичної концепції, тож ми не будемо його обговорювати. Нам важливіше “утримати” уявлення про генетичний рух.

Вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального породжує потреби, цілі, вона породжує потім цінності. Виникають значення, сенси, і все це представлено у вигляді образу. Що є образ, що означає наявність у людини образу? П.Я. Гальперін, між іншим, говорив, що дійсним предметом психології є образ [74]. Це дуже смілива заява, і начебто зовсім далека від глобальності психіки, але якщо вдуматися, що ж означає виникнення і наявність образу? А означає це те, що існує деякий суб'єкт, який будує і споглядає образ. Тобто, є Я, є особистість, перед якою цей образ існує, і це вже надскладно для сучасної психології. Це означає, що у внутрішньому світі існує не тільки свідоме і несвідоме, а саме свідоме дуже складно розчленувалося і в ньому є об'єкт (образ), і є суб'єкт, який його бачить – і все це вкрай ускладнений варіант.

Як виникає образ? Він виникає не від того, що я щось бачу, чую, і це ніби вже є образ. Це ще далеко не образ. Згадаємо, що показав дослід Г.С. Костюка. Це був довгий, дуже довгий процес: образ з'являється в результаті дуже тривалого цілісного активного процесу, і в цьому процесі відбувається ніби вичерпування дійсності, і будується повторно те, що адекватне цій дійсності. Наявність образу означає наявність особи, означає наявність свідомого і несвідомого в ній, отже, означає унікально складну ситуацію і унікально складну структуру. Ми зараз говоримо, що все багатство внутрішнього світу особистості є перетвореним, засвоєним нею з навколишньої дійсності. Але виникає дуже важливе питання: а як виникають образи тих предметів і явищ, які людина не сприймала ніколи? Чому я можу уявити віддалені галактики, віддалені планети, я можу уявити закони всесвітніх процесів, які я ніколи не бачив, про які ніколи не чув і нічого такого не знав? Ми думаємо, що такі побудови, сама їх можливість має велике значення, не оцінене поки що психологією. Різноманітність світу набагато більша, ніж ми можемо уявити; коли ми говоримо про те, що людина включає в себе весь Всесвіт, – це правда. Адже ми дійсно можемо помислити і побачити те, чого ніколи не бачили і про що ніколи не чули. Це не можна пояснити тільки процесом уяви, в усякому разі тим, що під нею розуміє сучасна наука. Це – дійсно проблема.

В будь-якому разі, коли ми говоримо про внутрішній світ, ми стикаємося з дуже серйозними загадками, і однією з них є загадка духовного. Дух є цілковитою реальністю, якщо ми говоримо про особистість, її внутрішній світ. Говорити про особистість і не говорити про дух було б неправильно. Нам здається, що невірно накладати на психологію обмеження, ніби духовне, душевне виходить за межі цієї науки: проблема тут у методах і теоретичних позиціях. А саме духовне є суттєвим атрибутом особистості і, як таке, повинно вивчатися позитивною наукою. Ми говоримо про дух як про те, що відрізняє людину від усієї живої природи, що робить її істотою, яка може продовжитися, народити цінність, народити ідеальне, може вчинити попри біологічні потреби. І це істота, яка тягнеться до любові, до мистецтва, до моральності. Ми говоримо, що це дуже складні речі і вони існують, і складають

внутрішній світ особистості. Що є дух? Нам здається, що ми знайдемо відповідь свого часу, коли зрозуміємо, як соціальне життя насправді контактує з біологією. Як насправді цей контакт породжує психічне, і як це психічне, розвиваючись, стає духом. Справа в тому, що дуже довгий час вітчизняна психологія взагалі не займалася цими питаннями, вирази “внутрішній світ”, “переживання”, “стан” взагалі не входили в наукову термінологію. Тому що був величезний “страх субстанціональності”. Тобто, коли ми говоримо про внутрішнє, ми говоримо, що є реальний його носій, і починаються пошуки “гомункулуса”; якщо це не гомункулус, то це душа, і пошук душі. Це близьке до теології, це близьке до релігії. Л.І. Божович була першою, дуже сміливою жінкою, яка за радянських часів, у своїй монографії, що вийшла в 1968 році, перемогла цей страх. Вона говорила про переживання, як про один з елементів внутрішнього світу, і дуже важливий елемент. Він і складає зміст душевного життя, внутрішнього життя людини. Дійсно, ці питання дуже тендітні, тонкі, але ми не одержимо ніколи відповіді про єство особистості, якщо сміливо не будемо вивчати все, що є в людині. Врешті-решт, наука не повинна боятися, вона повинна відкривати: якщо ми маємо проблему, то повинні її вирішувати.

Якщо в цілому говорити про внутрішній світ як структуру особистості, слід зазначити таке: існують механізми його виникнення, він має тенденцію виявлятися, виражатися, а вираження є лінією розвитку особистості. Вираження внутрішнього через зовнішнє (це дуже точно показав О.Ф. Лосєв) є сутнісною ознакою життя людини: ми шукаємо в особистості виразний рух, виразні слова, виразні дії тому, що внутрішнє існує, як не дивно, тому, що воно виражається. Виражається ж воно через переживання, стани, дії, через слова. Якщо внутрішній світ не буде виражатися, він не існуватиме.

Коли формується внутрішнє, воно одразу змінюється; це формування є водночас і розвиток. І коли ми говоримо про вираз думки, то виражаючись (втілюючись), вона завжди “тягне” за собою іншу думку, сама уточнюється, ускладнюється або спрощується. Вона завжди змінюється. Тобто, вираз внутрішнього завжди приводить до його ж зміни. Ось тому і виходить, що ми не

можемо говорити слідом за Виготським однозначно, що особистість виникає тоді, коли вона усвідомлює наявність у себе внутрішнього світу, тобто стає особою для себе. Для того, щоб це відбулося, це внутрішнє вже повинно бути. Воно повинно виражатися, інакше ніяк і нікому буде його усвідомити, воно не розвиватиметься. Таким чином, ми повинні шукати початок онтогенезу набагато “нижче” (раніше), тому що інакше виникає розрив єдиного руху. Якби не було внутрішнього спочатку, воно б не виражалось, і значить – воно б не формувалося. Тобто, внутрішнє в особистості є завжди, а мова йде про його розвиток-ускладнення.

3.4. ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

На початку короткого аналізу когнітивної складової структури особистості, відзначимо цікавий факт: пізнавальні психічні процеси не розглядаються абсолютною більшістю теоретиків як компоненти особистості!? Сам вираз “позаособистісна психологія” пов’язаний саме з цим: психологія пізнання “не перетинається” в сучасній науці з психологією особистості, тобто – парадокс – із психологією того, хто пізнає. Це має багато цілком логічних і об’єктивних пояснень, але від них проблема не зникає. І факт цей є особливо сумним, оскільки саме в галузі пізнавальних процесів психологія накопичила найбільший емпіричний матеріал і найцікавіші теоретичні узагальнення. Тож синтез тут був би більш ніж доцільним і ефективним. Ми не можемо тут зупинитися на аналізі причин і наслідків даного “розриву”, але, здається, такий аналіз міг би відкрити багато суттєвого відносно витоків кризи в психології, – адже це, власне, стиль наукового мислення: пізнання світу, яке є необхідною атрибутивною ознакою системи “особистість”, чомусь вперто виноситься “за дужки” і вивчається поза цією системою...

Атрибутивність пізнання зумовлена інформаційною складовою *нужди*, і, отже, існує об’єктивна необхідність наявності певних психічних структур, дія яких дозволяє існувати *нужді*, тобто – забезпечує орієнтацію суб’єкта і його взаємодію з оточуючим

світом. Пізнання є функцією існування особистості, і саме в ній слід шукати розуміння його єдності. В нейрофізіології і когнітивній психології існують дані про те, що після народження людини об'єм її головного мозку два рази вдвічі збільшується: під час народження він становить 350 см³, протягом першого року життя досягає 700 см³, а в 12–13 років – 1400 см³. У подальшому збільшується площа його поверхні (особливо це стосується кори великих півкуль).

Що означає ця динаміка? Дуже мало сказати, що вона зумовлена спадково, адже це не відповідь. Ми можемо висунути гіпотезу щодо джерел і механізмів саме такого шляху розвитку мозку людини – органа, який має безпосереднє відношення до пізнання. Від запліднення і до народження людської істоти *нужда* (головним чином, її інформаційна складова) ніби накопичується в мозкових клітинах, створюючи інформаційне підґрунтя існування і водночас могутній енергетичний потенціал готовності (прагнення!) до самооновлення інформації як умови подальшого існування і розвитку. Особистість виявляється в стані готовності до справжнього енергетично-інформаційного вибуху, який відбувається в перший рік її постембріонального існування. Це дійсно вибух – людині неможливо уявити щось подібне тому, що відбувається з нею, з її мозком, з її психікою в такий критично маленький період існування! Ми вже зазначали і скажемо ще раз, що не схильні загострювати ступінь негативності так званої “кризи народження”, принаймні з точки зору інформаційної. Швидше, це схоже на інсайт, раптове відкриття світу. Але дитина виявляється готовою до цього, і таке кардинальне збільшення об'єму мозку в надкороткий час може говорити лише про те, що це є цілком детермінована, спрогнозована, очікувана акція назустріч світу інформації. Цей “рух назустріч” є проявом активності суб'єкта *нужди* до життя, до існування.

Нам здається, що кількісний показник (збільшення на 100%) є “надлишковим” відносно завдань суто адаптивних. Доречніше говорити про тенденцію заволодіння і переживання–перетворення оточуючого в “своє – інше” – у свідомість і самоусвідомлення. Такого розміру змін мозку, як у людини, немає в жодній іншій живій істоті. Це говорить про потенційну могутність інтелекту, і,

зокрема, про готовність сприйняти, точніше – “увібрати в себе” щось набагато більше і різноманітніше, ніж світ природи: це друга природа, світ людини. З перших днів життя дитина сприймає не лише об’єкти – вона сприймає мову, надскладну інформаційну структуру з безліччю контекстів і відгалужень – і дитина виявляється здатною до цього! Унікально-універсальний засіб людського спів-існування, закодований і розгалужений, виявляється “під силу” новонародженій дитині. І наголосимо – лише і виключно людській дитині.

В цьому плані, також адекватно і синхронно в часі, у дитини формується “засіб у відповідь” – власна мова. Входження в світ соціального існування, “соціальне запліднення” виявляється синхронізованим з “вибухом” розвитку когнітивної сфери. Це може говорити лише про те, що на початку онтогенезу когнітивна сфера є домінантною в існуванні і розвитку особистості. (Ми зовсім не відкидаємо при цьому важливість процесів, що відбуваються в інших сферах особистості: мова йде про те, що отримало назву гетерогенності і гетерохронності психічного розвитку).

Перший рік життя, “великий вибух” розвитку пізнавальної сфери породжує кардинальний напрям її подальшого ставлення – диференціацію пізнавальних процесів. Когнітивна сфера як функція пізнання є відпочатково цілісною, тобто – єдиною. Її розвиток являє собою рух від менш розвиненої, недиференційованої цілісності, через диференціацію – до інтегрованої єдності. Ми, власне, маємо на увазі, що функція пізнання і орієнтації в світі ніколи не може забезпечуватися якимось одним, окремим пізнавальним процесом. Коли О.М. Леонт’єв, досліджуючи філогенез психіки, приходять до висновку, що розвиток пізнання починається як суто сенсорний процес, він, безумовно, неправий. Адже для орієнтації живої, цілісної істоти у світі ніколи, навіть на рівні найпростішого організму (амеби чи інфузорії), не може бути достатньо самого лише відчуття: організм орієнтується, і це означає, що він відображає, зберігає інформацію, якимось її актуалізує і перетворює, – сам, уже як суб’єкт. І, отже, мова не може йти про сенсоріку як

таку, сенсорику в нашому сучасному її розумінні, тобто – лише як відчуття.

На низьких рівнях еволюції життя пізнавальна сфера виступає в своїй нерозвиненій і недиференційованій, але – єдності. Хоча єдність цю ще не можна називати цілісністю: пізнання являє собою функціонування єдиного, спрощено-елементарного процесу, в якому є лише елементи й частини тих явищ, які ми знаємо як відчуття, сприймання, пам'ять etc. І далі, якщо вже говорити про філогенез і про О.М. Леонтьєва, який, зазначимо, досліджував у даній роботі розвиток саме пізнавальної сфери – детермінантою розвитку цієї сфери Олексій Миколайович вважає перехід світу до гетерогенності. Але ж звідки береться гетерогенність світу? Питання залишається відкритим, що й не дивно, враховуючи той час, коли створювалась робота.

Нам здається, що гетерогенність, ускладненість світу є, перш за все, наслідком існування суб'єктів життя – істот. Вони “захоплюють” простір життя, освоюють його, змінюють, накопичують, реалізують і знову накопичують інформацію. І, таким чином, ми, в дійсності, маємо один світ живих істот. Тут немає детермінації в її вульгарно-матеріалістичному розумінні, і тут не можна розділити в часі процеси інтеріоризації і екстеріоризації: це саме один світ, і він самодетермінований через суб'єктів, які в ньому живуть і діють... Наслідком відображення світу на цьому етапі не є образ, це швидше, аморфно-складна єдність інформації і її переживання (емоції).

Якоюсь мірою цей рівень розвитку когнітивної сфери повторюється і в онтогенезі. Це відбувається, на наш погляд, в ембріональному періоді, коли на 5–6 місяці існування виникає (і це експериментально підтверджено) явище відображення. Воно є комплексним, недиференційованим і спрощеним: це (якщо вживати сучасні терміни) одночасна дія: уваги, відчуття, сприймання, пам'яті, мислення. При такому пізнанні не формується, як ми говорили, образ, а формується деяке утворення загального характеру, що має швидше емоційно-сигнальний, дуже невизначений і неструктурований зміст. Після народження дитини дуже швидко відбувається диференціація, і експерименти

(численні, особливо в зарубіжній психології) фіксують дію окремих процесів і наявність образів.

Отже, генетично відпочатково когнітивна сфера людини являє собою спрощену неструктуровану (аморфну) єдність, і її подальший розвиток відбувається в напрямі диференціації, тому що такою є необхідність існування людини в біологічному і соціальному оточенні. Разом з тим слід зазначити, що диференціація не означає відокремлення процесів один від одного і від особистості в цілому: вираз С.Л. Рубінштейна, що психіка людини особистісна, означає в даному випадку тісний взаємозв'язок і визначальну роль особистості щодо функціонування і розвитку психічних пізнавальних процесів. Це добре видно в подальшому онтогенезі: вже наприкінці першого року життя дитини пізнавальні процеси, що існують як окремі, водночас починають об'єднуватись у нову, вищу, інтегровану цілісність. Цей процес завершується в підлітковому віці (чи випадковим є те, що він співпадає ще з одним 100% збільшенням об'єму мозку?).

Що мається на увазі? Образи, що утворюються внаслідок відображення світу людиною, у своїй сумі створюють те, що прийнято називати “внутрішнім світом” особистості. Вони мотивують діяльність і виконують функцію саморегуляції, але водночас вони розвиваються самі. Цей момент є до деякої міри ключовим і по-різному тлумачиться в психології. Коли сучасна когнітивна психологія в особі Найссера або інших дослідників говорить про так звані перцептивні схеми, мова йде фактично про наявність певного досвіду, який існує у людини до початку відображення зовнішнього світу, з яким порівнюється це відображення, і, кінець кінцем, формується певний образ. Виникає цілком закономірне для генетичної психології питання: звідки береться схема? Ніколи когнітивна психологія на це питання не відповідала, тому що тут виникає або знову ідея “гомункулусу”, який існує відпочатково, або ідея “дурної” нескінченності, адже можна сказати, що ця схема виникає з попередньої схеми, а попередня схема виникає ще з попередньої схеми, і таким чином ми будемо йти у безкінечність, і ніколи не знайдемо ніяких джерел.

Ми вважаємо, що у даному випадку слід спиратися на дійсне розуміння витоків формування та існування особистості. Схема – це є частина, складовий елемент того соціально-біологічного досвіду, який передається і викликає розвиток та існування особистості в цілому. В принципі, він включає в себе когнітивні моменти, як і інші, і передається це за рахунок так званої “соціальної спадковості”, як її назвав П.П. Блонський, від соціальних істот – батьків дитини. Яким чином зберігається цей матеріал – наука не знає, але це не значить, що цього не слід досліджувати. Отже, наявність того, що когнітивна психологія називає когнітивними схемами (можна назвати це і по-іншому – наявність якогось попереднього, первинного, базального досвіду для того, щоб будувати образ), викликається не якимись позаприродними явищами. Це зумовлено тим, що істота ніколи не народжується з неживого і неособистісного: вона є носієм досвіду. І “когнітивна сфера” є частиною цього досвіду.

Аналізуючи когнітивну сферу в цілому, ми бачимо, що є дуже складні взаємовідносини когнітивного і емоційного на різних етапах онтогенезу особистості. І те, що первинні образи і первинний досвід людини складаються, головним чином, на базі емоційних переживань, є абсолютно вірним, але це означає також, що когнітивна сфера взаємодіє з емоційною сферою, адже без пізнання просто неможливими є хоч будь-які враження. З іншого боку, будь-які сигнали про оточуючий світ, хай би вони були найпростішими, є в той же час емоційними, чуттєвими. Особливо яскраво це видно на попередніх, первинних етапах онтогенезу. Тут ясно проглядає не лише повна єдність окремих елементів пізнання, але й всієї когнітивної сфери зі сферою емоцій.

Проблематичним на даний момент є питання формування образу. Не дивлячись на те, що численні дослідження в психології присвячені проблемі сприймання (про це писав і О.М. Леонтьєв в одній із своїх останніх статей), проблема полягає в тому, що ми так і не знаємо, як формується образ. І різні тлумачення цього процесу не відкривають до кінця його дійсного змісту. Елементарне, здавалося б, питання про те, як людина бачить образ, не може бути вирішене на даному рівні науки, тому що ми не можемо уявити собі це “бачить” чимось іншим, ніж метафорою, адже для нас поки

що цілком очевидно, що бачення пов'язане з певними перцептивними системами. В даному випадку таких систем не існує.

З іншого боку – де орієнтується людина: в системі образів, які складаються у неї про зовнішній світ, чи в самому цьому зовнішньому світі? Іншими словами, що насправді відображається в моїй психіці: людина, яка сидить переді мною, чи я маю справу з відображенням її у моїй психіці, з моїм образом цієї людини? Відомо, що у філософії дуже багато було зламано з цього приводу списів, і створено багато різних гіпотез, аж до абсолютного непізнання світу, буцімто, що людина фактично орієнтується у власних образах і ніякого об'єктивного світу насправді немає. Ми не знаємо відповіді, наприклад, на таке питання: як зоровий образ формується завдяки слуху або іншим рецепторам, як відбуваються ці переходи? Загадок дуже багато. Нам здається, що використання тут явища переживання, про що вже йшлося, може частково допомогти відповісти на деякі питання. Крім того, нам здається дуже евристичною позиція, заявлена у філософії Спінози, і його термін “вичерпування зовнішнього світу людиною”. Йдеться про активну взаємодію людини з предметом, в результаті якої образ формується, постає. Знову-таки ми бачимо, що пояснення будь-якого факту, в даному випадку образу, можливе лише якщо ми “ухопимо” в експерименті процес його виникнення, або процес переходу одного образу в інший, або процес зміни образу. Фактично, йдеться про вивчення генези образу.

Повернімось до проблеми розвитку образу. У вітчизняних дослідженнях (перш за все – О.В. Запорожця і його співробітників) доведено, що образ розвивається, перетворюючись у знак. Це відбувається, починаючи з найбільш ранніх етапів онтогенезу, завдяки тому, що сприйняття дитини супроводжується коментарями дорослого. Що, насправді, являє собою сенсорний еталон? Це – певний об'єкт, явище, властивість (колір, наприклад, або висота звуку), яка в соціальній дійсності для дитини виявляється нерозривно з'єднаною зі словом. Таким чином, образ чи не з самого початку існує у внутрішньому світі одночасно і поруч із відповідним терміном. Поступово він “згортається”, приховується його чуттєво-чутлива насиченість, і так виникає знак.

Ми не можемо “сперечатися” з Виготським, який доводив, що “врощується” саме знак, оскільки не маємо емпіричних фактів. Але генетична логіка говорить сама за себе: знак не врощується (він просто занадто складний і “чужорідний”), а створюється самою людиною за допомогою об’єднання образу і слова. Чому це стає можливим? На це питання культурно-історична теорія відповідає абсолютно вірно – тому що людське пізнання є особистісно-активним процесом (це – не дзеркальне відображення). Активність і діяльність створюють внутрішній світ.

Виготський, аналізуючи психологію сліпої дитини, завершує роботу фразою: “Сліпоту перемагає слово!” [67]. Що мається на увазі? Адекватність відображення людиною світу визначається не світом і не психофізичним станом сенсорних процесів. Вона визначається існуванням цілісної особистості в соціальному оточенні. Вищі психічні функції (опосередкування, довільність) утворюють нові міжфункціональні зв’язки, роблячи особистість напорчуд гнучкою і життєздатною. Це – компенсація, але не завдяки іншим когнітивним процесам, а завдяки іншій природі – культурному середовищу, яке надає можливість існувати буквально “будь-що”, якщо тільки сама людина хоче цього. Створення і використання знаку дозволяє змінювати співвідношення процесів, і рівень пізнання визначається вже не розвитком якогось одного процесу (мислення чи сприймання), а складністю і гнучкістю системи зв’язків.

Розгляд психологічних проблем пізнавальної сфери особистості не повинен стосуватися лише аспекту забезпечення адекватності психічного відображення в плані життєдіяльності. Суттєвим є момент пізнання у межах, власне, наукового осягнення дійсності. Ми можемо констатувати серйозний етап сучасної науки, який, щоправда, зумовлений розвитком не психології, а інших, перш за все, природничих наук.

Безпосереднє відображення дійсності у сприйманні не відкриває нам її суттєвих ознак і потаємних механізмів існування явища або предмета. Це досягається за допомогою мислення, яке дозволяє відкрити, утримати, абстрагувати і узагальнити суттєве як таке. Виникає абстрактне знання, і образ сприймання доповнюється і збагачується. Проте він залишається образом,

маючи всі відповідні властивості (константність, предметність etc.). Цей образ людина “переносить” на дійсність і вивчає, власне, не її, як таку, а її відношення з абстрактним образом. З’являються нові знання і виникає ілюзія пізнаваності світу. Дуже неприємна і небезпечна ілюзія. Світ виявляється таким, що відповідає нашому уявленню про нього. І це необхідно, адже тоді людина відчуває себе впевнено, надійно і комфортно. Але чи дійсно світ є тим, що існує у нашому уявленні? Сучасна наука (перш за все, фізика) приходять до парадоксального висновку: ми не знаємо світу, ми не вміємо його пізнавати, натомість пізнаємо абстракції, які вивчали в школі. Цього вистачає “для життя”, але не всім і не завжди. Механізм, завдяки якому людина стала людиною, створила культуру, цей механізм, схоже, вичерпує себе і перетворюється на гальма для подальшого розвитку. Необхідно змінювати стратегію вивчення пізнавальної сфери. Існують деякі факти, які засвідчують потенційну можливість людини щодо подальшого пізнання світу.

Покажемо два з них. Добре відомий процес опосередковування, що став “загальним місцем” психології. Але от один аспект: коли людина створює засіб, вона вже знає, навіщо він їй, тобто вона знає якийсь “шматочок” майбутнього (коли дикун робить зарубку на дереві, він же здійснює це даремно: він знає, що йому не вистачить пам’яті (!?), що колись він подивиться на неї). І це є справжня і велика загадка людської особистості: світ, мабуть, даний нам не лише в перцепції і сенсоричці. Інший момент. Ми говоримо – талановита, геніальна людина відкриває приховані таємниці світу... А можливо – це зовсім не так, можливо, талановита людина просто бачить світ таким, яким він є, а не таким, що відповідає засвоєним попередньо схемам? С.Л. Рубінштейн писав якимось, що сприймання людини влаштоване доволі прагматично – є так звані “сильні” сторони предметів і явищ, які відповідають найближчим життєвським потребам і на які орієнтується людина. Виникає нібито точка відліку. Але ж будь-який предмет, явище є безмежним у своїх властивостях і якостях. Чому ми не бачимо їх? І чому їх побачив геній? Так виникає проблема споглядання: світ – не супроти мене як комора корисних, шкідливих, приємних або небезпечних речей; він – ще й навколо

мене (і я – в ньому), і якщо подивитися незацікавлено (з прагматичної точки зору), можливо, ми зможемо побачити...

3.5. ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ. ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ЛЮДИНИ

Науково обґрунтоване, виважене передбачення подальшого розвитку особистості дитини – питання, яке так чи інакше постає перед фахівцем у галузі практичної вікової психології. Оскільки в межах наукової психології дана проблема майже не розглядається, спеціаліст-практик мусить щоразу створювати власну концепцію майбутнього розвитку клієнта, яка містить у собі справжній конгломерат окремих положень різних теорій, власного досвіду та емпіричних психодіагностичних даних, зібраних під час роботи з індивідом.

Ще Л. Виготський у роботі “Діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства”, написаній 1931 року, визнавав прогноз подальшого розвитку дитини основним завданням вікового психологічного консультування. Відтоді ця проблема не вивчалась як наукова, хоча не можна сказати, що вона була неактуальною. Ми вважаємо, що основна причина відсутності уваги до проблеми наукового прогнозу психічного розвитку особистості зумовлена загальним кризовим станом теоретичного знання в галузі психології особистості та її розвитку [72].

Розмаїття теоретичних схем, кожна з яких претендує на абсолютність, багатозначність понять, термінів, і, головне, продовження панування у психології преформістських і епігенетичних уявлень, в основі яких – погляди на розвиток як на просте розгортання вже наявних підвалин – усе це, а також явна спекулятивність окремих побудовань, які відображають просто власні уявлення дослідника, не маючи жодного відношення до дійсності, – унеможлиблює серйозну роботу в галузі прогнозування. Звісно, усі ці питання не можуть бути вирішені відразу, але, на наш погляд, уже є підстави для того, щоб, принаймні, поставити проблему наукового прогнозування в галузі психології розвитку.

Ці підстави надає генетична психологія. Розуміючи цю галузь знання як систему поглядів, що зумовлюють формування уявлень про психіку як таку, що розвивається, ми вже предметом дослідження визначаємо виникнення психічних явищ, їх проходження, становлення у життєвих процесах, функціонування та відновлення після втрати їх дієвих функцій. Іншими словами, генетична психологія покликана вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених перспектив і (або) проєктів розвитку. Саме створення перспектив (проєктів) становить органічну складову процесу дослідження. Отже, прогнозування своєрідно вплітається у предмет генетичної психології. Теоретичне осмислення реалізації генетичного підходу, зокрема в галузі експериментального навчання, дало змогу створити систему принципів побудови експериментально-психологічного дослідження, серед яких найсуттєвішими є принцип історизму (єдність експериментальної та генетичної лінії дослідження) та принцип проєктування (активне моделювання форм психічного у спеціально створюваних умовах).

Свого часу ми вже зазначали, що вихідною перспективною ідеєю розвитку генетичної психології є вивчення психологічних закономірностей керування розвитком особистості впродовж усього життя. Нині можна здійснити наступний крок і підійти до прогнозування розвитку особистості як до наукової проблеми.

Що є дослідженням у межах генетичної психології? Логіка експериментально-генетичного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм вияву психіки, а активне моделювання й відтворення їх в особливих умовах. Це допомагає розкрити їхню сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Теоретичний рівень вивчення психічних процесів у експериментально-генетичному методі спеціально задається через конструювання змістово-операціональних сторін предметної діяльності. Специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Це означає, що досліджуваний психічний

процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта.

Критерієм якісного психологічного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу його моделі. Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає подібні структури (у вигляді способів аналізу) психічного. Насправді ми ще дуже далекі і від прогнозування, і від керованого розвитку.

Застосування експериментально-генетичного методу на даний момент дало змогу отримати певну схему: якщо ми маємо загальні емпіричні й змістово-теоретичні закономірності розвитку психіки до “втручання” дослідника, знаємо основні закономірності цього процесу після “втручання” (ці знання ми беремо з попередніх досліджень і з літератури), а також знаємо основний механізм розвитку вищої психіки (інтеріоризацію – екстеріоризацію), ми дійсно можемо моделювати подальший розвиток. Усе це, однак, зовсім не стосується прогнозування: і щодо минулого (“до втручання”), і в моделюванні майбутнього (“після втручання”) генетичний психолог спирається на загальні теоретичні знання, а зовсім не на знання конкретної особистості, що перед ним. Цей номотетичний за своєю сутністю підхід цілком припустимий для суто наукових досліджень загальних закономірностей. Утім, він майже нічого не дає для психологічної практики, де і аналіз, і прогноз слід будувати стосовно конкретної дитини.

Генетична психологія зможе дати реальний інструмент психологу-практику, якщо вона, не втрачаючи предмета, принципів і методів, спиратиметься на унікальну індивідуальність дитини – носія і суб'єкта цих закономірностей. Попередні здобутки генетичної психології дають змогу ставити цю проблему як гостру й актуальну. Тим більше, що теоретичні уявлення про альтернативний номотетичний, ідеографічний підхід досить активно розробляються як у світовій (Г. Олпорт), так і у вітчизняній психології. Слід згадати ранні, педологічні роботи Г. Костюка, у яких було сформульоване

уявлення про предмет психології: це унікальна цілісність як специфічна риса особистості. Подібну позицію обстоював О. Лазурський, розробляючи так званий “клінічний підхід” у психології особистості.

Таким чином, генетична психологія (і генетико-моделюючий метод як її основа) є тією галуззю психологічного знання, яка може забезпечити прогнозування розвитку особистості, але лише за умови реалізації ідеографічного підходу (у вітчизняній психології даному термінові відповідає словосполучення “клінічний підхід”). Зауважимо, дещо відхиляючись від теми, що переорієнтація генетико-психологічних досліджень у даному напрямі викликана не лише необхідністю вирішення проблеми наукового прогнозування у психології. Оскільки єдиною галуззю, де реалізуються генетико-психологічні дослідження, є навчання, зі збільшенням експериментальних даних усе актуальнішим стає питання про те, що ж насправді відбувається з учнем, стосовно якого було здійснено експериментально-генетичне дослідження? У науковому плані все зрозуміло: такі роботи дають змогу встановити важливі закономірності генези вищих психічних функцій. А учень, який через це пройшов? Що змінилося в ньому, що він пережив і як продовжується його життєвий шлях? До певного часу це питання нас не цікавило, і учні залишалися поза увагою. Але цей час минув. У суто науковому плані генетико-психологічні дослідження багато чого дали, але ще більше вони могли б дати, якби індивідуальність не ігнорувалася. У практично-прикладному аспекті ці дослідження дуже корисні, адже психолог-практик враховуватиме у віковому консультуванні той факт, що розвиток вищих психічних функцій відбувається як присвоєння культурних засобів-знаків у особистісній активності дитини. Із цього легко зробити висновок, що зрозуміти минулий розвиток і спрогнозувати майбутній не можна, ігноруючи соціальну ситуацію або вважаючи її лише одним із чинників. Але реально генетична психологія може дати набагато більше.

Нам слід виходити з того, що проблема прогнозування психічного розвитку є, з одного боку, складовою предмета генетичної психології, а з іншого – системоутворюючим чинником психічного буття особистості. Останнє є, звісно, абстракцією,

оскільки людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток. Насправді вона прогнозує дещо інше – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей тощо. Це можна назвати “метапрогнозуванням”.

Будь-яка активність індивіда виявляється тісно пов’язаною із прогнозуванням: від елементарних сенсорно-перцептивних актів відображення до складних особистісних акцій, коли треба спрогнозувати наслідок певного вчинку. Виявляється, що майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (на цьому наполягали такі різні автори, як А. Адлер, Л. Виготський, Г. Олпорт).

Визначення того факту, що прогнозування є обов’язково притаманним і всезагальним чинником життя особистості, є дуже важливим для постановки проблеми і завдань прогнозування психічного розвитку індивіда. З одного боку, слід досліджувати саме явище прогнозування як функцію особистості. З іншого боку, ми маємо врахувати, що побудова прогнозу розвитку особистості обов’язково має ґрунтуватися на тому, що й сама особистість прогнозує своє життя. У будь-якому разі, “метапрогнозування” особистістю власного життєвого шляху повинне бути одним із центральних предметів діагностики під час розв’язання завдань прогнозу розвитку в межах генетичної психології. Така думка дещо змінює центральний аспект проблеми – прогнозуватися має життєвий шлях, і лише у його контексті – розвиток. Але так буде тільки на тих етапах становлення особистості, коли вона сама може визначити цей шлях. Прогнозування розвитку в дитячому віці повинне мати, у зв’язку з цим, суттєві відмінності. Тут воно буде специфічним проектуванням об’єктивації, експлікації різноманітних можливостей, зокрема й анатомо-фізіологічних задатків індивіда.

У даній роботі ми можемо лише визначити деякі моменти, що актуалізуються у зв’язку із прогнозуванням психічного розвитку.

Прогнозування передбачає ретельне вивчення індивідуальної історії розвитку і виховання особистості. Чи не вперше спробу пов’язати минуле і майбутнє особистості здійснив А. Адлер (увага до ранніх дитячих спогадів і водночас – “фіктивний фіналізм”, креативне “Я”, “соціальний інтерес” – тобто все, що детермінує

життя з боку майбутнього). Результати, отримані А. Адлером, є дуже цінними.

Виховання, на думку Л. Виготського, – це суспільне оволодіння природним процесом розвитку. Отже, історія виховання покаже нам, що стало для суб'єкта природним і комфортним. Іншими словами, ця історія покаже нам витoki і перспективи характеру та індивідуального стилю діяльності особистості. Німецький педагог О. Рюле зазначав, що розвиток і формування особистості дитини – це єдиний соціально-спрямований процес. Оскільки з плином часу всі душевні функції починають працювати у зворотному напрямку, утворюється сума тактичних прийомів, прагнень і здібностей, що й окреслюють життєвий план. Це й називається характером, – зазначає О. Рюле. Якщо все це детермінується майбутнім, то нам обов'язково слід знати й витoki, щоб прогнозувати особистість у її власному майбутньому. Але це можливе лише з генетико-психологічної позиції: новоутворення психіки (здібності, характер тощо) виробляються самою особистістю, коли та прагне до свого майбутнього.

Предметом прогнозування може бути тільки цілісна особистість, і аж ніяк не окремі її елементи. Будь-яку здібність ніколи не можна прогнозувати саму по собі. Здібність існує поруч із особистісними структурами, серед яких найважливішими є такі, що не мають поки що чіткої верифікованості в науковій психології. Ми маємо на увазі душевні якості людини. Добре відомі процеси компенсації і надкомпенсації зовсім неможливо пояснити, якщо базуватися тільки на здібностях. Ми маємо виходити із загального прагнення будь-якої особистості до повноцінного соціального існування. І лише в цьому контексті можна зрозуміти і прогнозувати взаємодію здібностей. Відоме у віковій психології явище переструктуризації здібностей у старшому шкільному віці пояснюється не лише прагненням до соціальної повноцінності та тим, що майбутнє стає у цьому віці своєрідним “афективним центром” особистості, як це помітила Л. Божович. Річ у тім, що в даному віці вперше домінуючу роль починають відігравати, власне, душевні якості самих дітей, а також оточуючих їх людей. Виявляється, що це може кардинально змінити здібності особистості.

З іншого боку, цілісний підхід до прогнозування розвитку особистості передбачає звернення уваги на анатомо-морфологічні та фізіологічні якості. Нам ще треба досліджувати й усвідомлювати справжнє місце і значення цих якостей у житті особистості. Слід сказати, що історично їм “не поталанило”, мабуть, найбільше. Вітчизняна педологія свого часу нібито визначилася з цим важливим питанням, але це не сподобалося владі. Тут ми бачимо необхідність залучення історико-психологічних, генетичних і навіть кібернетичних досліджень для вирішення завдань прогнозування. Свого часу Г. Костюк говорив, що навчання впливає навіть на анатомо-фізіологічні задатки людини.

Найскладніша проблема прогнозування, на наш погляд, зосереджується у площині “особистість – соціальне оточення”. Щодо цього можемо лише зазначити, що дана площина завдань прогнозування дає змогу зовсім інакше поглянути на цю проблему. Ми вважаємо, що виховання та навчання як процеси, що започатковують розвиток психічних структур, матимуть своє пояснення в контексті вирішення нашої проблеми. Так, зона найближчого розвитку як реальний простір прогнозування становлення особистості в дитячому віці є системою взаємодії дитини з дорослим, який, фактично підказує подальший рух. Але ця “підказка” зосереджує в собі не тільки образ еталона розвитку в цьому віці, а й знання індивідуально-генетичних тенденцій конкретної дитини. Таким чином, увага до цих особливостей кожної дитини повинна стати обов’язковою під час прогнозування її розвитку.

Ще одна важлива проблема в контексті прогнозування пов’язана з часовими параметрами динаміки розвитку. Нині є багато досліджень психологічного часу особистості, але вони мають зовсім інший вигляд у контексті проблеми прогнозу. Останній, як уже зазначалося, є процесом індивідуальним. Отже, індивідуальною має стати і зона найближчого розвитку. Що це твердження змінює? Скажімо, відомі “феномени Піаже”, які досліджені емпірично, клінічним чином, отже – вони надійні й характерні для певного віку. Але що буде, якщо клінічно-діагностичний метод ми замінимо клінічно-генетичним, тобто – індивідуально-формульальним? Гіпотетично можна уявити, що ми

не тільки відшукаємо ці феномени, а й зможемо проєктувати їх подолання кожною дитиною. Це стане можливим, якщо, зокрема, нам буде відомий темп розвитку, який звичайно є індивідуально специфічним.

Загалом, наш попередній аналіз засвідчує, що проблема прогнозування не просто може бути вирішена в межах генетичної психології, а й формує інші погляди на процес розвитку взагалі.

Ми можемо окреслити загальну картину нашого підходу до прогнозування розвитку особистості. Передусім, слід окреслити простір аналізу: ми говоримо про цілісну особистість, що перебуває у постійному русі – становленні. Далі ми розглядаємо цілісність не лише як атрибут особистості, а й як систему її єдності із соціальним оточенням, з одного боку, та з біолого-генетичними особливостями – з іншого. Суттєвим компонентом цієї структури є динамічний показник часового плину життя. Важливо відокремити прогнозування як спільну діяльність дослідника і дорослої особистості від прогнозування в дитячому віці, коли віддалені життєві перспективи ще не розвинені на належному рівні і прогностична функція не притаманна індивіду.

Сама діяльність дослідника (того, хто прогнозує) має складатися з таких основних компонентів, як діагностика (психологічна, соціально-психологічна, біологічна, генетична), проєктування-реконструкція, проєктування-перспектива, моделювання. Слід зазначити, що ці частини є послідовними в часі, кожна наступна повинна слугувати підґрунтям для попередньої. Так, багатокomпонентна система діагностики забезпечує проєктування-реконструкцію. Мається на увазі своєрідний екскурс дослідника в минуле особистості. Головна мета цього руху полягає у встановленні основних генетико-динамічних тенденцій розвитку. Віднайдені тенденції слід розглядати як підґрунтя для проєктування-перспективи. Важливо зазначити, що тенденції, віднайдені у процесі реконструкції, мають важливе, але обмежене значення. Тож у цьому пункті ми принципово відходимо від А. Адлера [3].

Проєктування-перспектива має базуватися на тих самих показниках, що й реконструкція, але тут визначальну роль відіграють соціальні та вікові чинники. Особливо важливо мати на

увазі власне особистісний чинник (людина як така, що сама прогнозує і здійснює свій життєвий шлях). На відміну від реконструкції, проєктів-перспектив може бути кілька.

Модель завершує і конкретизує проєкт. На нашу думку, в людей домінуючими мають бути чинники зовнішнього соціального впливу на особистість. На цьому процес прогнозування не завершується, принаймні для психолога-практика. Він має здійснювати прогноз, використовувати власну діяльність (консультативно-корекційний вплив), організовуючи діяльність оточення (наприклад, педагогів, батьків), здійснюючи постійний моніторинг.

Нарешті, деякі міркування щодо прикладного аспекту проблеми. Найпріоритетнішими слід вважати такі галузі: професійний відбір, медицина, юриспруденція, педагогічна діяльність, сімейні стосунки. У цих галузях уже є запит на прогнозування розвитку особистості. Причому важливими і цікавими є дві форми прогнозування. Перша з них може бути визначена як “прогноз-плин” – вірогідне передбачення тривалого розвитку людини в певній галузі її активності. Друга форма може умовно визначатись як “прогноз-подія” – вірогідне передбачення поведінки людини у випадку, коли відбувається важлива, кардинальна подія, що змінює основні параметри цього шляху. Так, наші співробітники працювали в хірургічних клініках за запитом персоналу, сутність якого полягала в тому, що у деяких хворих після важкої хірургічної операції розвиваються не притаманні їм форми поведінки, зокрема, несподівано агресивної. Перед нами ставилося завдання спрогнозувати поведінку хворого після, скажімо, ампутації. Ми встановили, що одних лише загальних знань про екстремальні стани, психотравматизм тощо для цього недостатньо. Необхідний індивідуальний прогноз цілісної особистості, процедура якого дає результати високого ступеня вірогідності. Зрозуміло, що кожна з указаних тут галузей застосування вірогіднісного прогнозування має специфічні особливості.

Питання про те, яких успіхів можна очікувати від дитини або молодшої людини (якщо це стосується вузівського навчання), є вельми актуальним, перш за все, у плані прикладному. Адже

значущим є відрізок часу в житті людини, коли навчання є головним видом діяльності і головним виміром активності особистості. У цей час особистість переживає формувальні зміни, які визначають її подальшу долю.

Тенденції розвитку сучасної системи освіти в Україні дуже загострюють практичну актуальність проблеми прогнозування успішності у навчанні. Якщо раніше це питання найгостріше поставало перед учнем і його батьками у випускних класах загальноосвітньої школи і мало вигляд суто конкретного запитання – чи зможе дана дитина навчатися у ВНЗ і який саме навчальний заклад їй найбільше підходить, то зараз освітня система надає можливість вибору мало не від самого початку навчання (спеціалізовані класи, школи, гімназії, ліцеї, дистанційне, домашнє навчання тощо). Таке часове “зниження” межі вибору призводить до того, що сама дитина практично не бере в ньому участі з об’єктивних причин – відсутність хоча б якогось життєвого досвіду й нерозвиненість самосвідомості. Отже відповідальність лежить на дорослих – батьках та педагогах.

Ключовим є питання критеріїв, якими користуються у виборі освітньої системи для дитини. Зазвичай ці критерії дуже далекі від особистості майбутнього учня. Вони визначаються, передусім, соціальними факторами, зокрема, престижністю. Але так чи інакше, питання про те, чи зможе дитина навчатися в тій чи іншій школі і наскільки вона буде успішною, завжди постає перед “зацікавленими особами”. Так само воно постає і під час вступу до ВНЗ. Але як же вони вирішуються? Практика здійснення вірогіднісного прогнозування успішності у навчанні як дітей, так і майбутніх студентів не має ніякого відношення до наукових закономірностей учбової діяльності і розвитку особистості.

Покажемо це детальніше. Є три вузлових моменти, які “задіюються” у будь-якій системі відбору (до речі, не лише на навчання). Два з них розглядаються як очевидні, “аксіоматичні” і взагалі не аналізуються, а третій – може варіювати. Що належить до “аксіом”? *По-перше*, твердження: якщо людина (дитина) вступає до даного навчального закладу, це означає, що вона дійсно цього хоче. Чи має це відношення до прогнозування успішності? Так, безумовно, адже йдеться про мотивацію.

По-друге, переконання, що будь-яка освітня система є об'єктивною у плані оцінювання навчальних успіхів і гнучкою, а учні є абсолютно пасивними. Проте, з огляду на проблеми прогнозування, насправді освітні системи не є ні об'єктивними, ні гнучкими.

Таким чином, можемо констатувати, що уявлення про два з трьох вузлових моментів, пов'язаних з прогнозуванням навчальної успішності, у педагогічній практиці є хибними. Складається парадоксальна ситуація: ми не можемо здійснювати прогнозування без урахування суттєвих моментів, але ми не можемо його здійснювати й спираючись на ті уявлення про них, що існують. Саме тут стає зрозумілою необхідність поглибленого теоретичного аналізу проблеми. Це усвідомлюється під час розгляду третього вузлового моменту: що є суттєвим в особистості самої дитини для її відбору до того чи іншого навчального закладу? Логіка тут дуже проста – відбір означає віднаходження тих учнів, які мають якості, що забезпечать успішність навчання. Які ж це якості? Без спеціального аналізу можна говорити, що під час відбору на будь-яке навчання взагалі не йдеться про якості. Вивчається наявний рівень знань (набагато рідше – умінь) майбутніх учнів. Чим вищий цей рівень, тим успішнішим буде подальше навчання.

Свого часу (маємо на увазі 20-ті роки ХХ століття) в нашій країні усвідомили безпідставність такого прогнозу і було застосовано суто психологічний критерій – рівень розумового розвитку. Дітей почали відбирати на навчання, спираючись на показник IQ. Саме вимірювання розумового розвитку, як зазначав свого часу Л.С. Виготський, полягає в тому, що “передбачається існування зв'язку між висотою розумового розвитку і шкільною успішністю дитини”. Виготський [70] провів всебічні експериментальні дослідження, результати яких є показовими. Він встановив, що існує висока кореляція між IQ і успішністю у навчанні, але вона є доволі складною і суперечливою. Лонгітюд засвідчив зниження рівня розумового розвитку протягом навчання у дітей, у яких він був спочатку найвищим. У дітей з початковим низьким IQ він підвищується, а середні показники взагалі залишаються незмінними. Виготський експериментально довів, що явище успішності у навчанні не є однозначним і однорідним. Слід

розрізняти успішність “абсолютну” і “відносну”. “Абсолютна” успішність встановлюється за двома параметрами – відповідність педагогічним вимогам та порівняння з іншими учнями класу. “Відносна” ж успішність є показником руху дитини відносно самої себе, тобто цей параметр фіксує дійсні позитивні або негативні зміни, що відбуваються в процесі навчання. Виявилось, що ці дві форми успішності дуже відрізняються одна від одної і в динаміці своїй підпорядковуються різним закономірностям. Таким чином, “абсолютна” успішність є показником зовнішнім і фіксує ступінь адаптованості суб’єкта до освітньої системи. Вона нічого не говорить про дійсні внутрішні зміни, про розвиток особистості у навчанні. Натомість “відносна” успішність виявляється психологічним корелятом реальних змін у процесі навчання й виховання. Можемо констатувати, що школа фіксує саме “абсолютну” успішність, і система навчання загалом не придатна до того, щоб головною вважати успішність “відносну”. Виникає запитання щодо нашої теми – яку успішність ми маємо на увазі, коли говоримо про прогноз?

У своїх експериментах Виготський здійснив спробу прогнозування обох форм успішності, відштовхуючись, як від ключового, від показника IQ. Було встановлено, що протягом певного часу діти з найвищим показником розумового розвитку мають найбільшу “абсолютну” і найменшу “відносну” успішність; зворотна логіка була встановлена в групі дітей з найнижчими показниками IQ. Складається враження про те, що прогноз успішності в різних її формах можливо будувати на підставі показників IQ. Але виявляється, що чітко визначені групи дітей як за показниками IQ (високі, середні, низькі), так і за показниками успішності є дуже неоднорідними, а на успішність кардинально впливають інші, зокрема суто “зовнішні”, фактори.

Виявляється, успішність в обох формах існування залежить від того, до якої навчальної групи потрапляє особистість. Використовуючи два параметри (IQ та показник успішності навчання), Виготський встановлює закономірності.

Нарешті, експеримент торкається IQ, і Виготський доводить емпірично, а потім і узагальнено, що даний показник дуже мало

дає для прогнозу успішності, оскільки фіксує наявний рівень розвитку і зовсім нічого не говорить про подальші можливості.

Так виникає поняття зони найближчого розвитку як особливого соціопсихологічного простору особистості, в якому вона виявляє внутрішні потенції у формі співпраці з іншими людьми. За певних умов вони можуть перетворитися на власні самостійні (актуальна зона) надбання. І саме це Виготський вважає ключовим моментом прогнозування. І вже зовсім не IQ, а соціальне оточення та зона найближчого розвитку виходять на перше місце як ключові фактори прогнозу успішності навчання. Ідеї Виготського щодо соціальної ситуації розвитку та зони найближчого розвитку чомусь не розроблялися в педагогічній психології [70].

Успішність є безумовним і важливим індикатором внутрішніх змін, які відбуваються з учнем у процесі навчання. При цьому поділ самої успішності на “абсолютну” і “відносну” є дуже умовним і корисний швидше в суто педагогічному аспекті – він звертає увагу вчителя на те, що дуже важливим є власний рух учня. Зараз ми можемо лише вказати, що, на жаль, цей рух не враховується і не прогнозується. Але ж тільки врахування цього буде означати, що успішність стане виявом і показником розвитку. Мало сказати, що невирішеність даного питання унеможлиблює вирішення прикладних завдань, зокрема, прогнозування. Слід зазначити: насправді це питання завжди вирішується в практичній педагогіці, і те, як воно вирішується, визначає всі дійсні особливості побудови навчально-виховного процесу. На початку статті ми змалювали, як відбувається прогнозування успішності учнів у сучасній педагогіці.

Г.С. Костюк, на наш погляд, був найбільш точним і обережним, коли висловлював ідею про відношення, у якому перебувають процеси навчання й розвитку. Це відношення виступає як їх єдність. При цьому навчання найбільшою мірою пристосовується до закономірностей розвитку, а сам розвиток природним чином активізує процеси навчання [134].

Термін “сполученість”, який вживав Г.С. Костюк, є дуже вдалим. Цим поняттям описується складна й суперечлива єдність. Якщо навчання й розвиток є сполученими процесами, це означає, що вони не просто доповнюють одне одного. Ці процеси не можуть

існувати поодиноці, вони передбачають наявність одне одного. При цьому кожен з них залишається самостійним і між ними завжди існує напруга. Отже, сполучення означає суперечливість і певну конфліктність через наявність різних цілей “суб’єктів” цього сполучення. Тож напрочуд вдалий термін Костюка вимагає подальшого дослідження і пояснення.

Що ж дає таке розуміння співвідношення навчання й розвитку для вирішення проблеми прогнозування успішності? Насамперед, нагадаємо, як Г.С. Костюк розумів навчання: “Навчання – це керування учінням, тобто навчальною діяльністю учнів, спрямоване на оволодіння знаннями, вміннями й іншими суспільними цінностями, а через нього й керування психічним розвитком учнів, становленням їхніх розумових, ідейних, моральних, трудових та інших якостей” [135,75]. Звідси зрозуміло, чому взаємовідношення навчання і розвитку є, власне, сполучальним: адже учень є суб’єктом власного розвитку, а керують цим розвитком ззовні, через навчання. Зрозуміло, звідки виникає сполучальність як напружена суперечлива єдність. Нам здається, що Г.С. Костюк вважав сполучальність зв’язку навчання й розвитку визначальною характеристикою педагогічної ситуації незалежно від того, яким є навчання. Інша справа, що сама сполучальність набуватиме різного забарвлення, залежно від того, яким чином здійснюватиметься керівництво.

Пояснимо це докладніше. Те, що прийнято називати традиційною системою навчання (авторитарність, декларативність, репродуктивність, відсутність належної уваги до індивідуальності), фактично являє собою керування. Але це керування тут спрямоване на маніпуляцію і “придушення” суб’єктивності учня: вона виявляється просто зайвою і недоречною, адже головне – чітко виконувати завдання вчителя і відповідати еталонам. Такий тиск породжує форму сполучальності, головними показниками якої є прагнення учня адаптуватися до жорсткої системи, а з іншого боку – опір цій системі як захист суб’єктності. Г.О. Балл [21] правильно зазначає, що і учень, і вчитель у своїй взаємодії завжди є водночас і суб’єктами, і об’єктами її, отже, жорстко розділяти процес навчання на його суб’єкт і об’єкт – недоречно. Можна говорити, що традиційна система навчання спрямована на те, щоб

максимально “об’єктувати” учня. Це таке навчання, яке дуже мало сприяє розвитку, а якщо й зумовлює його, то лише через опір (адже адаптація і активний саморозвиток – речі практично несумісні).

У такій системі навчання успішність є показником відповідності учня висунутим вимогам. Отже, це й має стати дійсним об’єктом наукового прогнозування.

Тепер ми можемо повернутися до початку і зрозуміти, що орієнтація під час різних вступних іспитів на наявний рівень знань і умінь має певний сенс: їхній рівень реально означає міру адаптованості дитини, тобто ступінь ефективності пристосування до наявної управлінської педагогічної системи. Це прогноз суперечливої єдності “адаптація – опір”. Чому такий “прогноз” часто буває хибним? З трьох основних причин: *по-перше*, сама система, хоч і є єдиною, але в своїх варіантах (різні типи закладів, різні стилі викладання тощо) може значно відрізнятися, отже, навіть тут приймати її за константу – недоречно. *По-друге*, ми вже зазначали, що одні й ті самі досягнення можуть виникати різними шляхами, а отже увага до індивідуальності має бути виявлена і в цьому “прогнозуванні”. Нарешті, *по-третє*: тут зовсім не враховується той момент, що учень усе одно залишається суб’єктом власного розвитку і власної діяльності. Більше того, ця здатність його з переходом до “вищих” вікових періодів явно збільшується, стає інтенсивнішою. Тож можна сказати, що відбувається розбалансування відношення “адаптація – опір”: акцент явно зміщується в бік опору (прагнення проявити суб’єктність, самостійність). Поява власних цінностей, прагнень, можливостей, а головне – життєвих планів і перспектив просто не може бути врахована жорсткою системою. “Вони виходять з-під контролю”, – говорять про учнів педагоги і виявляються при цьому цілком правими і цілком безсилями. Тут, звісно, руйнується будь-який прогноз.

Але навчання як керування навчальною діяльністю учнів може бути й принципово іншим. Вивчення спадщини Г.С. Костюка засвідчує, що він прагнув показати можливість протилежного підходу до управління навчанням. Ще в роботі 1937 року, присвяченій дослідженню психологічних проблем індивідуального підходу у навчанні, він загострив проблему: індивідуальний підхід

має полягати не у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, а у розвитку цих особливостей. Це має бути сприяння становленню індивідуальності як унікальної неповторної цілісності.

Головне тут – не “придушення” суб’єктивності кожного учня, а якраз навпаки – зусилля для її підтримки й розвитку. Як зазначає Г.О. Балл: “Поняття управління... позбавлене авторитарного звучання...”.

Слід додати, що управління умінням, за Костюком, має забезпечити не лише функціонування учня (об’єкта управління) у певних параметрах, а й сприяти його всебічному розвитку як суб’єкта даної форми активності. Далі Г.О. Балл фактично й приходиться до даного положення: “Способи управління мають повною мірою враховувати специфічні характеристики об’єкта (якщо останнім є людина, то це, зокрема, її індивідуальна своєрідність, її суб’єктивні властивості, в тому числі, здатність до творчості)” [21,114]. Останнє, креативність, і є, власне, підґрунтям саморозвитку. Г.С. Костюк говорить і про спосіб такого управління: “Учитель виховує своїм ставленням до навчання, його організацією, стосунками з учнями, спілкуванням з ними, своєю ерудицією, багатством духовних інтересів, принциповістю, вимогливістю” [135,29]. Описане є нічим іншим, як характеристикою діалогічної взаємодії.

Звісно, що і в цьому випадку співвідношення між навчанням (керуванням) і учінням (і через нього – розвитком) буде сполучальним, тобто напруженим і суперечливим. Адже, згадаємо Виготського, “навчання ніколи не збігається повністю з розвитком, ніколи не є тотожним йому”. Проте тут ця сполучальність набуває зовсім іншого сенсу – це не опір і не прагнення адаптації, це – узгодження різних уявлень і прагнень двох особистостей (дорослого і дитини) щодо життя і напряму власного становлення. З іншого боку, це ще й те, про що писав Виготський, – впливи, які здійснюються навчанням, по-різному присвоюються суб’єктам і викликають різні зміни в розвитку психіки. Сполучальність залишається, але перестає бути антагонізмом, антиномією. Крім того, в аспекті вчення Костюка набуває, нарешті, дійсного змісту і значення поняття “зона найближчого розвитку”. Виготський говорив, що це те, що може робити дитина за допомогою

дорослого, але залишалося незрозумілим, що приховане за терміном “допомога”. Тепер ясно, що йдеться про таку систему стосунків, коли дорослий сприяє розвитку суб’єктності, а отже, й індивідуальності.

Якщо уявити собі систему навчання, побудовану на викладеній парадигмі Костюка, то що являє собою в ній успішність учня? Вона – не міра адаптованості до системи, а міра суб’єктності у власному русі: міра самостійності, оригінальності, творчості, гнучкості тощо. І зрозуміло, що саме це має виступити для нас дійсним об’єктом наукового прогнозування успішності у навчанні.

3.6. ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ЛЮДИНИ

Послідовність фаз життєвого шляху становить його часову структуру. Кожна фаза – якісно новий рівень розвитку особистості. Вона ускладнюється багатовимірністю життєвого шляху, переплетенням у ньому багатьох ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти значення певного періоду життя, треба порівняти його з цілісною структурою життєвого циклу, врахувати найближчі і найвіддаленіші, найглибші його наслідки для розвитку особистості. Долаючи життєвий шлях, людина розвивається як особистість і суб’єкт діяльності, а разом з тим – як індивідуальність. Сукупність таких “вимірів” становить просторову структуру життєвого шляху.

Серед безлічі концепцій життєвого шляху виділимо три, що найповніше відбивають процес розвитку людини:

1. *Життєвий шлях – самоздійснення людини (Ш. Бюлер).*
2. *Мотиваційні регулятори життєвого шляху людини (С.Л. Рубінштейн).*
3. *Сенситивні періоди в житті людини і їхні коди числа Фібоначчі (В.В. Клименко) [329;330].*

Шарлотта Бюлер з’ясувала закономірності (“регулярності”) у зміні фаз життя, у зміні домінуючих тенденцій (мотивацій), у зв’язку зі зміною обсягу життєвої активності, її дослідження стоять осторонь в історії психології, хоча викликали резонанс у науці.

Рушійною силою розвитку, за Ш. Бюлер, є природжене прагнення людини до самоздійснення або виконання всебічної реалізації “самої себе”. Самоздійснення – підсумок життєвого шляху, коли цінності і прагнення людини усвідомлено або неусвідомлено дістали адекватну реалізацію.

Поняття самоздійснення близьке за змістом до поняття самореалізації або самоактуалізації. Але самореалізація є лише моментом самоздійснення.

Самоздійснення тлумачиться як результат і як процес, що для кожного віку має свої особливості:

- 1. Хороше самопочуття (0–1,5 року).*
- 2. Переживання завершення дитинства (12–18 років).*
- 3. Самореалізація (25/30–45/50 років).*
- 4. Самозавершеність (65/70–80/85 років).*

Повнота, ступінь реалізації себе залежить від спроможності індивіда ставити мету, адекватну його внутрішній суті, собі самому. Така спроможність називається самовизначенням. Чим зрозуміліше людині її покликання, тобто чим чіткіше виражене самовизначення, тим повніше самоздійснення. Становлення цільових структур є вихідним в індивідуальному розвитку, і його можна досягнути, вивчаючи основні закономірності цього становлення і зміну життєвої мети особистості.

Усвідомлення життєвої мети – умова збереження психічного здоров'я особистості. Це необхідно тому, що причиною неврозів є не стільки сексуальні проблеми (як це видається З. Фрейду) або почуття неповноцінності (за А. Адлером), скільки недостатність спрямування, самовизначення. Поява життєвої мети приводить до інтеграції особистості.

Для обґрунтування своєї концепції самоздійснення через самовизначення Ш. Бюлер застосовує теорію систем Л. Берталанфі, особливо його ідею про властиву живим системам тенденцію до підвищення напруження, необхідного для активного подолання середовища. Адже біологічні процеси, спрямовані на підвищення напруження у відкритій системі “особистість”, дають енергію для досягнення самоздійснення.

Концепція спонтанної активності психофізичного організму суперечить фрейдівському розумінню чинників, що спрямовують поведінку людини як прагнення зменшити напруження.

Вивчивши сотні біографій різних людей, представників різноманітних соціальних класів і груп, бізнесменів, робітників, фермерів, інтелігентів, військових, Ш. Бюлер висунула концепцію про фази життєвого шляху людини [330].

Поняття фази вказує на зміну напрямку розвитку, на його перервність. Вивчалися в біографіях три аспекти:

- 1) *зовнішній, об'єктивний хід подій життя;*
- 2) *історія творчої діяльності людини;*
- 3) *вікові зміни у внутрішньому світі особистості, особливо у ставленні людини до власного життя.*

Концепція розглядає життєвий шлях людини як процес, що складається з п'яти фаз. Сенс життєвого циклу людини полягає в наступному. Фази життя мають в основі розвитку цільові структури особистості – самовизначення.

Усього дослідниця виявила і описала п'ять фаз життя.

Перша фаза (вік 16–20 років) – період, що передує самовизначенню. Він характеризується відсутністю в індивіда власної сім'ї і професійної діяльності, тому виноситься за межі життєвого шляху.

Друга фаза (з 16–20 до 25–30 років) – період спроб. Людина пробує себе в різних видах діяльності, заводить знайомства із представниками протилежної статі, шукає супутника життя.

Багато спроб і помилок указують на функціонування мотивації самовизначення, що спочатку має випереджувальний, дифузний характер. Тому особливість внутрішнього світу молодої людини – надія прогнозування можливих шляхів подальшого життя.

Вибір життєвих цілей і шляхів у юнацькому віці нерідко призводить до розгубленості, невпевненості у собі і водночас зумовлює прагнення людини братися до значних справ і звершень.

Третя фаза (від 25–30 до 45–50 років) – це пора зрілості. Вона настає в той період, коли людина знаходить своє покликання або просто постійне заняття, коли вона має вже власну сім'ю.

Періоду зрілості людини властиві:

- 1) *реальні сподівання від життя;*

2) *твереза оцінка власних можливостей;*

3) *суб'єктивне бачення цього віку як апогею життя.*

У період зрілості відбувається специфікація самовизначення – людина визначає конкретну життєву мету і має деякі реальні результати, впевнено просувається до бажаного самовизначення. У 40 років усталюється самооцінка особистості, яка є результатом життєвого шляху в цілому, життя як процесу вирішення завдань. Тобто підбиваються перші підсумки життя і дається оцінка власних досягнень.

Четверта фаза (від 45–50 до 65–70 років) – фаза старіння людини. У цій фазі вона завершує професійну діяльність, її родину покидають дорослі діти. Для людини настає “тяжкий” вік душевної кризи, втрати репродуктивної здатності, скорочення часу подальшого життя.

У людей, які старіють, посилюється схильність до мрій, самотності, спогадів. Наприкінці цього періоду завершується шлях до самоздійснення, відбувається порушення мети життя, життєвої перспективи.

У **п'ятій фазі** (від 65–70 років до смерті) – старість. Більшість людей залишає професійну діяльність і замінює її хобі.

Послаблюються і руйнуються всі соціальні зв'язки. Внутрішній світ людей похилого віку звернений до минулого, у ньому переважають тривога, передчуття близького кінця й бажання спокою. Тому п'ята фаза не зараховується до життєвого шляху.

Розуміння п'ятої фази життя як пасивного очікування смерті суперечить фактам активної і творчої старості.

Фази життя Ш. Бюлер пояснює, користуючись поняттям типу розвитку [329].

“Вітальний” чинник детермінується внутрішніми особливостями особистості. Пік творчих досягнень збігається з біологічним оптимумом, тобто тип розвитку визначається домінуванням біологічного чинника.

“Ментальний” чинник детермінує інший тип розвитку – психологічний і характеризується тим, що творча активність людини досягає апогею і стабілізується на високому рівні наприкінці біологічного оптимуму або в період згасання організму.

Детермінанта життєвого шляху людини зосереджена у внутрішній духовній сутності людини. А саморозвиток духовного єства приводить до розгортання фаз життя, до самоздійснення іманентних потенційних можливостей людини.

Отже, концепція виходить з природжених властивостей людини до самовизначення і прагнення до самоздійснення, що становлять основні рушійні сили розвитку особистості. А життєвий шлях значною мірою є результатом саморозвитку духу.

Життєвий шлях має просторово-часову структуру. Він складається з вікових і індивідуальних фаз, що визначаються за багатьма параметрами життя.

Питання самореалізації (самоактуалізації) особистості традиційно пов'язуються з гуманістичною психологією, у якій навіть даний термін є центральним. Звернімо увагу на представленість ідеї самореалізації у вітчизняній психологічній науці. Зазначимо одразу, що аналіз дає змогу відкрити глибокі й змістовні філософсько-психологічні підвалини розуміння даного явища. Єдине, що слід враховувати при цьому, – достатньо нечасте вживання самого терміна “самореалізація”, але ж нас цікавить не епістемологія, а сутність речі.

В основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо. Таким чином, ми маємо справу із сутнісним, вихідним компонентом життя особистості, причому таким, що не може існувати в межах індивідуального буття людини. Реалізувати вдалі прагнення можна лише вийшовши за ці межі, але “вихід за межі індивідуального буття для окремого індивіда – лише шляхом приєднання до чогось більшого, що не закінчить свого існування з фізичною смертю індивіда”. Але що являє собою це “приєднання”? Ще О.Ф. Лосєв зазначав: “Особистість, якщо вона є, взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою” [156,73]. Отже, “особистість є завжди виявленням”. При цьому вираження не є просто функцією особистості, а її необхідним й базисним атрибутом. Як бачимо, за О.Ф. Лосєвим, особистість є, перш за все, виразною формою. Виразне буття є завжди синтезом двох класів,

одного – зовнішнього, очевидного і іншого – внутрішнього, осмислюючого, такого, що припускається. Вираження є завжди синтезом чогось внутрішнього і чогось зовнішнього.

У контексті даної ідеї розробляє свою теорію “особистісних внесків” В.А. Петровський [219]. Вважаючи його погляди загалом адекватними розумінню процесу самореалізації у вітчизняній філософсько-психологічній традиції, ми повинні зауважити наступне. Будуючи свою теоретичну схему в межах, як він сам зазначає, “концепції персоналізації”, В.А. Петровський спирається на уявлення О.М. Леонтьєва про особистість як “системну якість” індивіда. “Ми конкретно характеризуємо цю особливу якість, – пише В.А. Петровський, – перш за все як здатність людини обумовлювати зміни значних аспектів індивідуальності інших людей, бути суб’єктами перетворення поведінки і свідомості оточуючих через свою відображеність (“персоналізованість”) у них” [219,440].

Далі автор вводить центральне для себе поняття “відображена суб’єктність”, яка “втілює в себе уявлення про особистісний аспект буття людини у світі як форми активної “ідеальної” присутності людини в житті інших людей, “подовженості людини в людині”. А потім уточнює: “Відображена суб’єктність є, таким чином, формою ідеальної представленості саме даної людини в моїй життєвій ситуації, яка визначається як джерело перетворення цієї ситуації в значущому для мене напрямі”.

Якщо розглядати думки В.А. Петровського в контексті явища самореалізації особистості, слід визнати, що ним актуалізовано дуже важливий аспект. Дійсно, людина “опредметнює” не лише зовнішні об’єкти, але й інших людей, які теж стають деякою мірою її твором. І тут проблема саме в мірі. Виходячи з тлумачень В.А. Петровського, можна прийти до думки, що особистість, взагалі-то, є ніщо інше, як “відображена суб’єктність” великої кількості суб’єктів, які свого часу були значущими для даної особистості, тобто – зробили свої “особистісні внески” в неї. Але чи так це насправді? На наш погляд, тут може бути лише діалектичне вирішення, адже перед нами виникає антиномія: особистість, безумовно, є певною сумою “відображених суб’єктностей”, оскільки вона від початку існує в ситуації впливу

інших особистостей. Але, водночас, вона не є і не може бути лише сумою цих внесків, адже в останньому випадку ми мали б механізм, але не особистість.

Вирішення цієї антиномії, на наш погляд, полягає у визнанні того, що особистість долає відображену суб'єктність, а це і є, власне, самореалізацією. Отже, по-справжньому важливим є не кількість і сутність “внесків” в особистість інших людей, а здатність її, приймаючи ці внески, долати їх у власній активності, у якій переплавляються і перетворюються ці внески. Тобто, фактично, сутність проблеми вирішує саме процес самореалізації.

Однак, ми так ретельно зупиняємось на аналізі поглядів В.А. Петровського не лише тому, що вони актуалізують суттєвий аспект життя людини. Справа ще й у практичних наслідках.

Беручи до уваги погляди автора в їх “чистому” вигляді, можна досить легко зробити висновок, що, наприклад, професійна самореалізація вчителя або вихователя полягає в прагненні здійснити якомога більше впливів на особистість учня і залишити “багато” відображеної суб'єктності. На жаль, саме так це й розуміється більшістю вихователів і взагалі дорослих людей. Звідси можна було б і конкретизувати психологічний предмет: мотив професійної самореалізації вчителя – це прагнення залишити максимум “особистісних внесків” в особистостях учнів.

Однак ми вважаємо таку постановку питання абсолютно некоректною та антигуманною. Учитель, насправді, самореалізується в самореалізації своїх учнів. Іншими словами, учень як мій твір – це людина, якій я допоміг відчути себе самоцінною і неповторно-унікальною індивідуальністю, вільною, такою, що ставить свої цілі і досягає їх своїми зусиллями (тобто – долає відображену суб'єктність). Звісно, подібне часто пригнічує і дратує вчителів, а особливо батьків, оскільки дуже часто самореалізація того, кого виховуєш, розуміється буттєво (тобто, за теоретичною схемою В.А. Петровського, як ступінь відповідності поведінки тому, що привнесено в людину). Нам здається, що правий, усе ж таки, К. Роджерс.

Розглянуті теоретичні положення дають змогу суттєво уточнити вихідну проблему: самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є “природною” і тотально-всезагальною якістю

(ознакою) будь-якої особистості. Не може стояти питання про її додаткове формування. Більше того, виявляються відомими й основні механізми цього процесу. Тож проблема полягає в тому, що люди далеко не завжди розкривають (а отже – і формують) усі свої сутнісні сили – якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу. Іншими словами, аналіз основних положень вітчизняної філософсько-психологічної традиції дає змогу встановити: самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези щодо того, що нібито дуже невелика кількість людей (3% за Маслоу) – самореалізується, оскільки це “роблять” усі).

Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмістовному становленню (отже, самореалізації) особистості. І саме це є соціально-психологічною проблемою. У цьому плані дуже важливим вважаємо аналіз поглядів українського психолога Т.М. Титаренко. “Моє “Я” як синтез скінченого і нескінченного, – пише вона, – спочатку існує реально, потім, для того, щоб рости, воно проектує себе на екран уяви, і мої мрії, фантазії, химерні марення розкривають мені безмежність, нескінченність можливого. Моє “Я” містить у собі силу-силенну потенцій, воно є необхідністю і тим, чим я можу стати” [273,256]. Але це “можливе” реалізується завжди лише дуже частково. Що ж є обмеженням? З одного боку “Я” обмежує саме себе: “Існує небезпека надмірного розростання сфери можливого, коли за імажинітарними побудовами не залишається часу для їхньої реалізації. Так “Я” поступово перетворюється на суцільний міраж через брак почуття реальності... Людині слід усвідомлювати свої внутрішні межі, природні границі, щоб даремно не тішити себе калейдоскопом можливостей”. Зауваження це, на наш погляд, доволі цінне: самореалізація має ґрунтуватися на внутрішніх базисних особливостях людини. Уточнюється думка А. Маслоу про те, що самореалізація – процес, у ході якого людина мусить стати тим, ким вона може стати. Виявляється, що кожна людина не може стати ким завгодно, детермінація все-таки існує, і вона являє собою не що інше, як сукупність класичних “внутрішніх умов” (С.Л. Рубінштейн), від анатомо-фізіологічних до психологічних. Однак це ще не все.

Самореалізація детермінується також і зовнішніми особливостями життєвих обставин. Аналізуючи “буденне” і “екзистенційне” буття особистості, автор фактично відстежує механізми самореалізації особистості на різних рівнях її існування. Приваблює неоднозначність і складність позиції дослідниці. З одного боку, “людина залишається в межах безпосереднього”, не розвивається, не зростає. Підкреслюється “вульгарність обивателя”, його застиглість і “рослинність” такого життя. Ніби доцільно й логічно обґрунтовується необхідність у цьому житті свят, карнавалів, обрядів, гри – всього того, що дає змогу самореалізуватися людині, залишитись особистістю. Це, у принципі, традиційна й розповсюджена точка зору. Але Т.М. Титаренко йде далі, і тоді виявляється, що “сірі будні є тим фундаментом, який забезпечує змогу поступового виходу з полону ситуативності, прориву до справжньої свободи”.

Крім того, “зануреність у буття, природній синкретизм світосприймання дають відчуття сталості, тривкості, правильності того, що відбувається”. Усе це, справді, так необхідне в житті кожної людини. Буденність формує цілком своєрідний тип особистості, для якої вирізнитися, демонструвати свою неповторну індивідуальність, виходячи із загального контексту, є небажаним. Простіше й надійніше бути як усі, бути схожим на інших.

Отже, нібито маємо суцільний конформізм і знеособлювання. Продовжуючи яскраво характеризувати даний тип особистості, дослідниця зазначає: “Вони (ці особистості) вміють застосовувати свій хист, вчасно орієнтуватися в мінливих обставинах, заощаджувати гроші та вигідно вкладати їх у цінні папери. Ці люди вже досягли успіху або, не без підстав, збираються досягти його, їхній адаптованості можна позаздрити, їхнє існування здається майже гармонійним” [273,157]. Та чи є вони воістину собою? Останнє питання – ключове, і ми обов’язково повернемося до нього після огляду всієї логіки автора як цілісної структури.

Виявляється, що поряд із життям буденним існує зовсім інше життя – життя “вчинку”. Людина здійснює “вчинок” – і в цей час живе в зовсім іншому життєвому вимірі, і сама вона є принципово іншою. Але здійснення “вчинку” – завжди обмеження в часі, і після цього акту людина... “повертається до буденності”. Повертається,

як справедливо зазначає Т.М. Титаренко, вже іншою, внутрішньо збагаченою, такою, що зросла як особистість.

Отже, маємо своєрідну дискретність життєвого шляху людини: буденне (“безучинкове”?) існування переривається “вчинком” і потім знову повертається до буденності, якісно змінивши особистість при цьому.

Є дуже велика спокуса розглядати “вчинок” як акт самореалізації особистості, і так воно і є за логікою так званого “вчинкового підходу”, що доволі активно розробляється деякими українськими авторами, які вважають себе послідовниками В.А. Роменця [249]. “Вчинок істини”, “вчинок краси”, “вчинок добра”, “вчинок екзистенції” тощо – так виглядають дискретні моменти існування особистості, у яких вона дійсно зростає і самореалізується. Ми не аналізуватимемо теоретичних поглядів В.А. Роменця, хоча вони заслуговують на увагу. Принаймні, у нього ми не зустрічаємо перерахованих форм учинку, та й не можемо зустріти, адже його уявлення було дещо іншим, ніж те, що експлікується в цих формах.

В.А.Роменець указував на такі форми вчинку: “вчинок ризику”, “вчинок віри”, “вчинок фаталізму”, в іншому місці “вчинок самопожертви”. Логіка дуже відрізняється від вищевказаної. Важливіше, однак, інше: В.А. Роменець розглядав можливість аналізу дуже схожих явищ – учинку і самореалізації. Даючи психологічне визначення вчинку, він зазначає: “...Він є також провідною формою й головним, свідомим механізмом, способом духовного розвитку”. Вважаючи ідею самоздійснення вчинку “досить абстрактною”, він висловлює цілком слушне, на наш погляд, зауваження: “Терміни “самоздійснення” і “самореалізація” мають преформістський відтінок і вказують на розгортання вже наявного змісту...” [249].

У роботі Л.І. Анциферової знаходимо характеристику самореалізації як творчості: “Особливе спрямування творчості людини – це створення нею самої себе, свого внутрішнього світу, власного душевного життя” [17,30]. На певному етапі онтогенезу відбувається ніби подвоєння самореалізації як системи особистісних дій. З одного боку, людина продовжує активно формувати зовнішні умови власного розвитку (опредметнення –

розпредметнення), з іншого ж її власний внутрішній світ тепер виступає об'єктом формувальних зусиль. “Чи не є індивід автором, творцем тих психічних утворень, котрі на певних стадіях його особистісного розвитку починають усвідомлюватися, а отже, й інтегруватися? І чи не бере участі сама людина у створенні – а не лише у відшуканні – власної самості, істинного себе?” [17,36] – запитує Л.І. Анциферова, полемізуючи з К.-Г. Юнгом і А. Маслоу. Дійсно, слід зазначити, що ініціативно-творче начало, яке лежить в основі самореалізації особистості, має насправді екзистенційне значення для людини, виступаючи умовою її існування. Центральною виявляється проблема реального змісту тієї внутрішньої діяльності, що здійснює особистість, розвиваючи і змінюючи себе. Важливою формою такої активності є самореалізація. У дослідженнях Ю.Б. Гіппенрейтер, О.Т. Соколової та інших показано, що вже сам акт самоспостереження приводить до помітних змін внутрішнього світу особистості. Враховуючи це, ми в даному випадку розглядаємо самопізнання та формування адекватної “Я-концепції” як важливий засіб процесу самореалізації та її діагностичний корелят.

Останнім часом у вітчизняній психології активно досліджується соціально-психологічний аспект самореалізації особистості. Зокрема це стосується особливостей взаємодії людини із соціальним оточенням та психологічного аспекту професійної діяльності. Є.І. Головаха досліджує самореалізацію в контексті життєвої перспективи особистості [82].

Остання розглядається автором як “цілісна картина майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність і індивідуальний сенс свого життя”. Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим фактором її розвитку та самореалізації. Життєва перспектива не задається особистості, а створюється нею, змінюється і уточнюється протягом життя, проходячи у своєму плині напружено-кризові моменти. Цікавим і продуктивним у цьому плані є, на наш погляд, дослідження так званих відмінних альтернатив на життєвому шляху особистості.

Г.М. Андреева [14] звертає увагу на важливість середовища в особистісних процесах: “ідентифікація з певним типом середовища є найважливішим компонентом образу “Я”. На її думку, середовище органічно включене в життєвий світ особистості й певним чином впливає на її існування й розвиток. Зазначається, що взаємовідносини особистості і середовища можуть відбуватися як шляхом гомеостазу, так і гетеростазу, тобто – присвоєння і перетворення – створення соціального середовища. Останнє стосується процесу самореалізації більшою мірою, ніж гомеостаз, хоча цей процес ще недостатньо вивчений і, на нашу думку, передбачає значну внутрішню перетворюючу роботу, що має відношення до самореалізації. Н.В.Чепелева, аналізуючи концепцію Л.С. Виготського, доходить висновку: “Соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов... Це співвідношення визначає і динаміку психічного розвитку протягом певного вікового періоду, і якісно своєрідні психологічні новоутворення, котрі виникають наприкінці цього періоду” [298,120]. У кожній людині формуються протягом життя типові форми поведінки і емоційного реагування на конкретні життєві ситуації, які Н.В.Чепелева називає “концепціями”. Важливою з точки зору психології є психологічна ситуація, яка “виникає, коли реальні обставини перешкоджають досягненню мети, задоволенню потреб або вони тлумачаться як такі, що містять певні перешкоди, проблеми тощо”. Психологічні ситуації можуть виникати також через наявність внутрішніх перешкод. Н.В. Чепелева цілком слушно, на наш погляд, розглядає психологічну ситуацію як “завдання на сенс” [299]: мається на увазі, що їхнє подолання передбачає акт смислоутворення, а отже, якщо виходити з уявлень В.Франкла, – акт самореалізації. Нам здається, що аспект, який розглядає Н.В. Чепелева, має центральне значення для вирішення проблеми самореалізації особистості – саме розв’язання численних психологічних ситуацій приводить до того, що світ перестає сприйматися відчужено, як такий, що стоїть “навпроти”, натомість виникає позиція “особистість усередині свого світу” (С.Л.Рубінштейн). Заслуговує на увагу дослідження проблем людини в нових життєвих ситуаціях.

На основі аналізу літератури ми виділили такі характеристики потреби в самореалізації: потреба в самореалізації належить до розряду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; дана потреба актуалізує потенційні можливості особистості; вона сприяє розвитку особистості; потреба в самореалізації підтримує внутрішній стан напруження індивіда, вона має суперечливу природу; потреба в самореалізації існує у варіанті “для інших”, тобто має соціальний характер; потреба в самореалізації – це цінність; вона має постійний, безперервний характер, потреба в самореалізації володіє здатністю цілеспрямованого формування в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю.

Фундаментальні потреби створюють активність поведінки. Активність, за висловом К.О. Абульханової-Славської, “здійснюючись особистістю в дієвому плані життя,... набуває форми самореалізації” [2]. У даному випадку ми акцентуємо увагу на проблемі активності, яку А.В. Петровський визначає як реалізацію потреб особистості, як пошук предметів потреб. Активність визначає діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її “потенціалів”. Активність викликається потребою в діяльності, являє собою вищий щодо діяльності рівень, але її характер визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Таким чином, потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких дана потреба задовольнятиметься.

Розділ 4

ОСНОВИ ТЕОРІЇ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇЇ ПЕРСПЕКТИВИ

4.1. Експериментально-генетичний метод та принципи його побудови



§4.2. ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧИЙ МЕТОД: ЙОГО ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Сучасна українська психологія переживає особливий період становлення, обумовлений, головним чином, двома взаємопов'язаними факторами. З одного боку, відбуваються значні і неочікувані зміни в житті суспільства (а отже – в житті людини), які зовсім не пов'язані з історичними традиціями і отже вимагають креативного підходу, нових, нетрадиційних рішень і поворотів життя. Це, повторимо, відбивається на житті кожної людини. При цьому, вказані зміни, на жаль, (відносно існування особистості) за незначними винятками слід вважати негативними. Так, свобода,

яка так приваблювала, обертається фінансовою залежністю, розгубленістю, неготовністю формувати і здійснювати відповідні рішення. Ми відмічаємо більш жорстку раціональність у стосунках, різке зниження емпатійності, формування особистісних квазіцінностей, різке зниження духовного потенціалу людини. Якщо звернутися до філософсько-психологічної літератури, достатньо привести думки М. Бубера щодо подвійної природи людської свідомості і зазначити, що відношення Я-Воно все більше домінує (а воно означає дистанціювання, пізнання, використання, маніпулювання). Натомість відношення Я-Ти, що означає духовне єднання, дійсну дружбу та любов зустрічаються все рідше.

С.Л. Рубінштейн говорив про таке положення речей, що в цьому випадку світ і інші люди є чужими, все перетворюється на щось зроблене, використане, штучне і втрачає слід особистості. Не дивно, що така ситуація породжує глибокі негативні зміни особистості, адже фруструються вищі, буттєві потреби (А. Маслоу), що породжує “вихід” активності через агресію, маніпулювання, квазітворчу активність в “ніби”-мистецтві, навчанні тощо. З іншого боку, цілком закономірним є те, що значно впливає на становлення психології, широке і глибоке проникнення в психологічний простір психологічної практики. Фактор цей є неоднозначним. З одного боку, безумовно позитивним, адже ще Л.С. Виготський наголошував, що єдиним надійним критерієм успішності науки є позитивні практичні результати. З іншого боку, напрями і технології прикладної психології, як правило, не мають надійного теоретичного обґрунтування, всі вони запозичені з інших культур (що є важливим недоліком), фахівці, що здійснюють допомогу, відзначаються дуже різним рівнем підготовки і часто, на жаль, дуже низьким. В наш час психологічна наука розвивається по логіці науково-практичних парадигм, які породили той чи інший напрям і таким чином цілісний підхід до особистості в межах практичної психології залишається декларацією.

Ми впевнені, що прогрес сучасної психології пов'язаний з серйозною методологічною переорієнтацією. Якщо згадати В.І. Вернадського, центральна ідея переорієнтації має полягати в тому, що наука на сучасному етапі має розвиватися не по

напрямам, а по проблемам, причому саме на стиках проблем слід очікувати найбільш яскраві і кардинальні нові результати. Такий підхід, до речі, забезпечить, нарешті дійсну а не декларовану лише цілісність підходу до вивчення психіки людини.

Потенція психіки особистості є прихованою можливістю бути не чим вона є, а дійовим її органом-здатністю здійснити рух процесів, або процесів через: а) виникнення, б) якісні змінювання, або ставати, в) “інакше видимою”, г) рости і деградувати тощо.

Таким чином, видів актуалізації потенції психіки особистості виявляється стільки, скільки виявів виникнення і енергії “актів” для цього потрібних. Вона як можливість тісно пов’язана з наявними: енергією, засобами і здатностями, що можуть в її актуалізації використовуватися. Зокрема для визначення меж і потенцій нужди, її життєтворчої сили, життєвих ознак, креативного компонента, який виступає у ролі інтенції, активності і саморозвитку.

Виявити адекватні новим проблемам теоретико-методологічні засади розгортання предмету і сучасних методів генетичної психології, – окрема нова проблема потенцій психіки особистості.

Серед проблем, що є найбільш гострими і актуальним для сучасної психології можна відзначити наступні:

- проблема становлення особистості;
- проблема психічного здоров’я людини;
- проблема інтимно-особистісних взаємовідносин людей;
- проблема існування людини в організації;
- проблема “інформаційного вибору” і реагування людини на необроблений, не дозований і неперевірений потік інформації;
- проблема впливу політичних проблем на існування людини;
- проблема перевиконання і психокорекції (в тому числі пов’язана з делінквентністю);
- проблема відношення до майбутнього і адиктивність;
- проблема дійсного дослідження сучасних психологічних особливостей людини (як показує практика, зокрема, дані вікової психології, які використовуються, в тому числі і для навчання студентів, є такими, що не відповідають дійсним

сучасним психологічним особливостям дітей, юнацтва та дорослих людей).

В основу такого, проблемного, а не галузевого підходу, пропонується покласти генетико-моделюючий метод, розроблений нами. Його сутність та основні принципи дозволяють вирішувати вказані (і інші проблеми) в межах цілісного підходу, в їх розвитку і становленні. Вирішення проблеми викличе інтенсифікацію і наукових напрямів.

Пропонований підхід є схожим на те, що намагалися зробити в Радянському Союзі педологи. Але подібність ця більш зовнішня, настільки протилежно-різним є суспільство, і настільки змінилася психологія, як наука. Його реалізація, наголосимо, можлива, на наш погляд, на основі дійсного впровадження генетико-моделюючого методу наукового вирішення реальних проблем.

Чому на впровадженні саме цього методу ми наголошуємо? Головне полягає в тому, що кожна з перерахованих (і не перерахованих проблем), так чи інакше є проблемою особистісною. Тобто – вона стосується не окремих компонентів існування людини, а цілісної особистості як такої. З іншого боку, проблема завжди існує в розвитку вона має власні витoki, динаміку плину, тенденції завершення і весь цей процес протікання проблеми проходить в умовах фактичної єдності її (проблеми) з внутрішнім світом особистості, що розвивається. “Ухопити” цей плин, цю специфіку і єдність дозволяє генетико-моделюючий метод.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування.

Жива істота, яка починається в материнському лоні, є споконвічно “плоть від плоті” твором двох людських істот. Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – (батьках) опредметнюється і втілюється в дивне створіння – нову біологічну

істоту, але... не лише біологічну, а саме – біосоціальну. Нужда двох біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні – творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і забезпечує, в тому числі, і те, що називається “вростанням в культуру”. Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти) водночас, вона є витокom особистісної активності – активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті.

Коли ми спостерігаємо (досліджуємо) людську дитину в перший період існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв’язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве, залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це. Ми знаємо, що це – жива, людська істота, що в основі її існування – дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням всього природного і культурного досвіду і конкретно – своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно, і соціально). Це знання – не менш реальне, ніж те, що ми отримуємо в чуттєвому плані, воно просто – інше. І-В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало – “точна фантазія”, тобто, це наша вільна побудова, але вона нібито “не зовсім” вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проєктування цілісного об’єкта вивчення. Але ця “точна фантазія” не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або “мається на увазі”, або підмінюється якимись частковими поняттями – домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об’єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді. Ми вважаємо інакше. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномена особистості, немає смислу ні зупинятися, ні привчати думку до спекулятивних хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з

існуючої парадигми то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається.

Уданому випадку суттєвим є єдність: природа – олюднена, людина – оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї ми не можемо йти далі, вона – точка відліку. Тому що олюднена природа і оприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація), і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності.

Особистість сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності: ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – “точною фантазією” (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй

сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: “одиниця” системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих “одиниць”, що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і разом з тим абсолютно точно кажучи, вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не слід забувати, що й сама особистість є дійсною “одиницею” існування та розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі ніж декларація).

Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею носієм особистісної природи психіки людини. В своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними і біологічними факторами оточення людини і дає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликами структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особисті (змістовних “вузликів” її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Всезагальний плин людської нужди “зустрічається” з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження нужди – потреби, які реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Згідно нашої методологічної парадигми, застосування генетико-моделюючого методу дозволить нарешті “повернути людину в психологію”, оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системостворювальне начало

особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного і соціального і їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На даному етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування.

Важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічною та соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю?

Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість, і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток “зсередини”. Перша площина аналізу являє собою взаємодію “особистість – навколишній світ”. У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) і соціальні фактори.

Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: “усередині” особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможлива поза біологічними структурами і функціями організму. Так само вірним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського єства, тобто це є те, що одвічно несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витокami є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість.

Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. В.В. Давидов зазначав, що нужда є глибинною основою потреби... Проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу. Далі зазначається, що цього ще ніхто в психології не вивчав, і це – правда. В.В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості), як її важливу складову і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи, що це “дуже складна майбутня розмова...” Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – “креативного Я”, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, сама здійснює формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін “креативність”. Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її

життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що не все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу.

У цілому це явище є добре відомим, згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф.М. Достоевського про неосяжну глибину і непередбачуваність “дійсної, ґрунтовної особистості” кожної людини. Разом з тим, прагнення позитивної науки до

прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими, ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. В зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють, або яка сама маніпулює.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша “гілка” нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрастність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, у “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала “формувальною”, формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо (?), наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза

увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли “в психологію повернеться людина”? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам’ятовування способом “врощування – привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціально?

Саме цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут нічого “змоделювати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно”-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування – привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Повернемося знову до Л.С. Виготського, який стверджував (і абсолютно справедливо), що новий концептуальний підхід вимагає нового, адекватного методу дослідження. Ми вважаємо, що генетико-моделюючий метод (у нашому його розумінні) відбиває ті сутнісні ідеї, які ми намагаємося реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі генези психології особистості лежить дія нужди як генетично вихідної одиниці розвитку і існування особистості. Являючи собою енергетично ємний інформаційний потік, нужда специфічно з’єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Постійний енергетичний плин нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те, що біологічне і соціальне в особистості являють собою не співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не метафоричну лише!) єдність і соціальне в онтогенезі людини стає біологічним. Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, опрідметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками і це робить її людською живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф. Лосєв).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з'єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, відносно раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина. Плідне з'єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо природу релігійного світогляду, механізму творчості, вищі форми духовного досвіду.

І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру, очевидна: будь-яка складна

система обов'язково являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і водночас набуваючи все більш розвинених, витончених форм. Нам дуже хотілося подолати спрощений логіко-механістичний підхід до визначення структури особистості. Підхід, відносно якого Г. Олпорт зауважив, що кожен дослідник штучно вносить до структури особистості будь-які психічні явища, з тих, які йому більше “подобаються”. Нам здається, що ця штучність долає одна коротенька, але фундаментально значуща думка – структура особистості виникає, як своєрідне відображення світу, в якому доведеться жити...

Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, урахування динамічної єдності біологічного й соціального як суперечливої одиниці особистості, що фіксується в нужді, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості – (генетико-психологічна теорія існування і зростання особисті).

Сила нужди, як сила життя розгортається в часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає сензитивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що і є дійсним механізмом розвитку особистості. Пояснимо це. Відпочатково біологічне створює соціальну готовність індивіда до побудови психологічних засобів, які стають одиницями свідомості, що морфологічно фіксуються, стаючи таким чином біологічним (або створюючи біологічне підґрунтя для соціального), і так продовжується вічно.

Нужда в продовженні роду та взаємодії з іншою людиною є творення самого себе та іншої істоти і виступає творчим проявом особистісного зростання.

Це прагнення до любові, особистісного продовження самого себе і живої диво-істоти є ключовим у генетичній психології.

Разом з тим, генетико-моделюючий метод може бути на наш погляд, успішно і продуктивно застосований не лише для вирішення питань генезису як такого, але й інших проблем психології.

Зокрема і в першу чергу це стосується численних і різноманітних форм взаємодії людини з оточенням. Так ми впевнені, що більшість прикладних досліджень проблем спілкування є малоефективним в зв'язку з тим, що вивчається лише поверховий шар цього складного процесу (поведінка, рольова та статусна взаємодія тощо). Розгляд даної проблематики через призму принципів генетико-моделюючого методу (єдність біологічного і соціального, рефлексивний релятивізм, креативність) дозволяє побачити цей процес зовсім в іншому ракурсі. З одного боку, особистість завжди сама моделює і розвиває процес взаємодії, саморозвиваючись в ньому. Причому, це відбувається саме завжди, навіть в умовах найбільшого авторитаризму і тиску. Так відбувається тому, що існує нескінченний потяг нужди до зустрічі з іншою людиною і її нуждою. Ці зустрічі призводять до виникнення особистісних переживань і змін внутрішнього світу індивіда. Це – перш за все. З іншого боку, взаємодія як правило проблемна, отже на соціальному рівні особистість практично завжди опиняється в ситуації, що вимагає креативності як відносно цілепокладання, так і стосовно формування засобів взаємодії. Ці внутрішні зміни в процесі спілкування і взаємодії є набагато важливішими і змістовнішими, ніж зовнішні. В свій час К. Левін говорив про “внутрішню” подію”, стверджуючи і емпірично доводячи, що її переживання є набагато важливішими і продуктивнішими стосовно спілкування, ніж реагування на події і впливи зовнішні. Тож саме це коло проблем, на наш погляд, має вивчатися для забезпечення вирішення як наукових, так і суто прикладних питань.

Окремою і зовсім новою для психології проблемою є взаємодія людини з сучасними носіями інформації. З одного боку, наявність таких засобів, безумовно, відповідає сутності нужди людини, яку ми розглядаємо (нагадаємо) як єдиний енергетично-інформаційний феномен, ненасичуваність якого забезпечує постійний живий рух і саморозвиток людської істоти. З іншого боку, ефективно і адекватне використання таких носіїв вимагає серйозної готовності особистості як в біологічному, так і в соціальному плані. Мова йде про особистісну зрілість і сформованість життєвих планів. Людина опиняється перед безодньою інформації з найрізноманітніших

напрямів і великою проблемою є утримання мети і завдань, що спонукали звернення до інтернету. Адже оформлення інформації спеціально є конкуруючим, спрямованим на відволікання суб'єкта на те чи інше джерело.

З іншого боку, в таких носіях інформація подається дуже яскраво, наочно. Вона розкладається на різні складові частини і складається враження легкості і ефективності її засвоєння у порівнянні, скажімо, з таким носієм інформації, як книга. Однак – це хибний ефект. Адже при читанні книг у людини дуже активно працюють власні процеси – мислення, уяви, емоції, отже відбувається їх постійний саморозвиток: особистість у взаємодії з книгою завжди виступає як нероздільна цілісність. У випадках використання інтелекту, ця цілісність і обов'язковість розвитку, зазвичай порушується. Інформація подається у такому вигляді, який не вимагає психологічних зусиль її осягнення. Тож тут порушується, перш за все, принцип креативності, і отже – цілісність процесу саморозвитку особистості. Ми впевнені, що використання експериментального-генетичного методу в цій сфері буде результативним і дозволить зрозуміти дійсні психологічні механізми, які тут діють.

Екологія і психічне здоров'я.

Психологія взаємин соціальних груп і колективів (соціально-психологічний аспект).

Психологія формування лідерів. Структурні компоненти лідерів:

1. Допитливість;
2. Творча особистість;
3. Комунікабельність;
4. Характер (мужність і правильний вибір);
5. Сміливість;
6. Переконавання (як вогонь душі);
7. Харизматичність;
8. Компетентність;
9. Здоровий глузд.

§4.3.ПРОЦЕДУРИ ТА МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОГО МЕТОДУ

Застосування експериментально-генетичного методу, хоча і здійснюється досить вузько (навчальна діяльність), разом з тим дозволяє помітити факти, яким поки що не надано дійсної уваги: формування тієї чи іншої психічної функції завжди супроводжується реальним включенням її в ансамбль інших функцій і механізмів. Фактично, метод дозволяє емпірично зафіксувати виникнення і розвиток цілісності. Ця якість визнається ключовою ознакою особистості і, отже, теза С.Л. Рубінштейна про те, що “психіка людини – особистісна” набуває завдяки застосуванню генетичних принципів реального підґрунтя. Ми хотіли б підкреслити: маємо принципово нову позицію. Якщо традиційні дослідження виокремлюють (“вихоплюють”) ті чи інші функції, лише “маючи на увазі існування цілісності”, в нашому випадку можна бачити утворення цілісності через виникнення міжфункціональних систем. Інша справа, що цей, методологічно кардинальний аспект “виступає” з поля зору практично всіх формуючих досліджень, що здійснюються в даному напрямі. Увага вчених зосереджується на самому механізмі привласнення-формування, натомість, найголовніше і найцікавіше залишається поза нею. І коли серед недоліків теорії розвивального навчання називають відсутність цілісно-особистісної позиції досліджень, ми хотіли б уточнити: це не недолік даної теорії, а особливість її реалізації в конкретно-експериментальній сфері.

Сама ж теорія якраз передбачає цілісність, а отже, й особистісність підходу. Викладені методологічні положення були упереджені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження – експериментально-генетичному. Смісл цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції – він організовує розвиток певного психічного процесу, він – поруч, а не “попереду”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л.С. Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник – перед об’єктом. Такий спільний рух, спільнорозподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як

виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною – він не “перед”, а “поруч”. Із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках).

Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод, покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно. Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення та становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент. Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу. Тут родовий психічний процес, будь-то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства. Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) безпосередньо психічному. Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дозволяє експериментально зв'язати в єдиний

органічний вузол вікову та педагогічну психологію, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності.

Тому актуальним є завдання: вичленувати принципи побудови цього методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації. Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі вищезгаданого підходу, спонукає до необхідності вичленування системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують. Основними принципами є такі: 1) принцип аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); 2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); 3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); 4) принцип проєктування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах). В експериментально-генетичному методі “аналіз за одиницями” поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження призвів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси. Отже, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку “одиниць” зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є потреба як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування соціального об'єкта вивчення: неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності

генетичної й експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально “природних” умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування. Якщо в процесах навчання конституюючим є експериментально-генетичний метод, в цілому в дослідженні особистості найбільш адекватним є генетико-моделюючий метод. Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць.

Використання цього методу дозволило “впритул” підійти до розуміння таких глобальних питань, як витoki особистості та співвідношення біологічного і соціального в ній. Коли Л.С. Виготський аналізував в своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення цілісної особистості, що саморозвивається. Принципи побудови методу відбивають природу існування об’єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально “природних” умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування. Генетико-моделюючий метод відбиває ті сутнісні ідеї, які потрібно реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості. Отже, аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від

встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – принцип аналізу за одиницями. Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме розуміється під єдністю? Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей.

Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – “креативного Я”, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф. Лосев називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження водночас насправді є і актом створення цього світу. Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає дати собі звіт у тому, що все однозначно прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості.

Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості. Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості – єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку.

На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники й учні. І даремно: психологія стала “формуальною”, формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли “в психологію повернеться людина”? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно а формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “вращування- привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент: як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального? Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємося до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. принцип креативності) нічого “змодельовати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самоделювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно”-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самоделювання.



Важливою складовою внутрішнього світу є інтенції, в широкому значенні цього терміну. Все, що об'єднується під поняттям рушійних сил, джерел активності, джерел розвитку, в науці називається мотивами, потребами, схильностями, інстинктами. Ця складова психіки, складова особистості, безумовно, повинна розглядатися як компонент внутрішнього світу. В психологічній науці існує багато підходів до розгляду даного явища. Мабуть, буде правильним сказати, що психологія особистості і взагалі сучасна психологія – це майже на 90% психологія мотивації. Кожна теорія особистості розглядає мотиви як один з найголовніших компонентів. Потрібно відзначити, що в різних теорія вони розглядаються настільки різнопланово, що серед них неможливо встановити майже ніякої кореляції. В принципі, це закономірний процес, не можна сказати, що це погано. Щось подібне було з біологією, коли в середні віки була епоха завоювання нових земель, епоха відкриттів. Було зібрано величезний матеріал про рослини і тварини. І вчені не знали, як з ними бути. Так виникла задача систематизації. Через дослідження Ліннея і Ламарка виникла теорія Дарвіна і люди щось почали розуміти про біологію. В контексті нашого підходу до розуміння особи ми також можемо виказати свої погляди на інтенції, на мотиваційно-потребову сферу особистості як компонент саме внутрішнього світу. Але спочатку пояснимо, чому ми відносимо це саме до внутрішнього світу особистості, хоча традиційно у вітчизняній психології це відноситься до спрямованості. Ми вважаємо, що це помилка, тому що, кажучи про спрямованість, ми говоримо про свідомо поставлені далекі цілі, сенси і цінності особистості і це звичайно має відношення до потребової сфери, але як і до всієї іншої сфери, не більше. Між потребою і метою, між потребою і мотивом, між потребою і цінністю є величезна відстань. Ми не можемо говорити про те, що в систему спрямованості ми повинні включати інстинкти, схильності, прагнення, потреби і так далі. Тому ми вважаємо, що це є внутрішній світ. З другого боку, звичайно ж, якщо ми говоримо про переживання як про

конституююче явище внутрішнього світу, то перш за все, людиною переживається саме інтенція.

Початковим компонентом мотиваційно-потребової, інтенціональної сфери особистості, є постійний, стабільний, динамічний, енергетичний стан, який ми називаємо потребою. Це є деякий носій, енергетично ємний, деяка сила, яка забезпечує рух, існування живої істоти взагалі, і робить його впорядкованим, передбаченим і нескінченно існуючим, тим, що розвивається. Тобто фактично її розвиток, її зростання закінчується тільки тоді, коли фізичне тіло не може вже далі існувати. Але цей носій, ця потреба існують завжди.

Ми вважаємо, що це дуже близько до розуміння ортогенезу, яке існує в сучасній біології і яке означає, в принципі, що розвиток будь-якої живої істоти є завжди спрямованим. В дослідженнях учених початку ХХ – кінця ХІХ століття, учених біологів-еволюціоністів, була встановлена дуже цікава річ, яка суперечить, в принципі, дарвінівському закону. Справа полягає в тому, що насправді еволюція живого не є випадковою. Вона є направленою. Причому цікаво, що тут не йдеться ні про яку теологію і надприродність. Була знайдена абсолютно емпірична спрямованість. При всьому тому, що по всіх системах організму є випадковість – і в морфології, і у фізіології, і у внутрішній структурі, і у всьому іншому, є одна система, в якій випадковості немає. Це є система нервова. Вся еволюція живого на планеті спрямована у бік ускладнення і розвитку нервової системи. Це однозначний, абсолютно чіткий показник і вектор існування і життя на Землі. Ось це і є ортогенез. Тобто він означає спрямованість розвитку і він означає ускладнення розвитку. Фактично теорія ортогенезу не особливо приймається в сучасній біології і взагалі не розглядається в сучасній психології. Проте ми вважаємо, що факти показують, що її потрібно обов'язково враховувати. І ось у зв'язку з цим ми маємо дуже цікаве явище розвитку особистості. Ми бачимо, що форма співіснування біологічного і соціального є в людині завжди, прямо починаючи не від її народження, а з зародження як живої істоти, проходить через все її життя, її смерть і переходить у щось інше. Ця форма зв'язку змінюється. Вона одна під час розмноження при злитті двох кліток

людей, які обов'язково несуть на собі якісь соціальні впливи, соціальні особливості цих людей, вона абсолютно інша тоді, коли організм розвивається усередині матері, але знову-таки це обов'язково біосоціальні зв'язки. Тому що ми знаємо, що плід дуже рано починає чути, плід дуже рано починає сприймати. Тому, що всі системи організму, які пов'язані з мамою, є людськими системами, а значить, в осяжному майбутньому вони все одно походять від біосоціальних істот. Тобто виходить, що особа, у принципі, нескінченна в тому плані, що вона завжди включена в процес єдності біологічного і соціального. Тому, на відміну від Фрейда, який вважав, що початковим, інтенціональним елементом людини є чисто біологічне, чисто біологічні потреби, ми вважаємо, що чисто біологічних потреб у людини взагалі немає і ніколи не було, і не може бути. І в цьому ми дійсно солідарні з Фрейдом. Але річ у тому, що початково це не є біологічна сила. Маслоу говорив, полемізуючи з Фрейдом, що інстинктивні, біологічні потреби у людини дійсно існують, але вони, на погляд Маслоу, настільки слабкі, що на відміну від усієї решти тварин вони не допоможуть людині вижити, і вона вимушена дуже швидко набувати якісь інші інтенції, які виникають через поєднання біологічного з соціальним оточенням. Спроба А. Маслоу здається дуже цікавою, але вона дещо механістична в плані спростування точки зору Фрейда. Все набагато глибше. Дійсно, початкова інтенціональна сила (і тут ми відносимося до першої групи теорій за Олпортом) – це є потреба як енергетичний носій. Потреба – це просто прагнення жити, прагнення існувати. Але, на відміну від Фрейда, ми вважаємо, що це прагнення не є чисто біологічним, воно є саме біосоціальним, тому що воно є прагненням біосоціальної істоти. І передано воно цій істоті соціальними істотами, а не біологічними. Це принципово змінює справу. Виходячи з цього, вся подальша теоретична концепція Фрейда повинна зазнати серйозних змін, тому що вона вся виявляється невірною і односторонньою. І тоді дійсно зрозуміло, чому ця теорія є теорією невротичної особи, тому що, дійсно, можливо, у такої особистості, хоча ми нічого не знаємо про таких особистостей, і є чисто біологічні потреби.

Інтенціональна сфера будується у людини таким чином. Це є деяка тяга, яка існує відразу. Вона передається в запліднену

клітину від двох клітин батьків. Разом із структурою передається функція, передається прагнення. І вона-то викликає розвиток. І вона існує у людини завжди. Вона ніколи не опредмечується вся. І це дуже цікава закономірність. Л.С. Виготський свого часу був дуже близький до такої точки зору. Описуючи підлітковий вік, він запропонував дуже цікаву схему, що на єдиному носії інтенціональному, у людини виникають як би незаповнені осередки. І ось коли цей носій, який викликає активність, в цій активності існує дитина, зустрічається з тим предметом або явищем, яке може частково задовольнити цю тягу, яка викликана цим носієм, то в цьому осередку виникає потреба. Так виникає, наприклад, потреба в їжі, потреба у враженнях, потреба в іншій людині. Ми вище вже говорили про те, як Лісіна знайшла, що, звісно немає початкової потреби в спілкуванні у дитини, вона зводить цю потребу знову-таки тільки до біології. І доросла людина стає на шляху задоволення цієї потреби. Потреба в дорослому виникає тільки на восьмий – десятій тиждень життя дитини саме як потреба в дорослому, тому що він просто весь час знаходиться поряд. Таким чином, ось ці осередки весь час розгалужуються. Виникають все нові і нові потреби і вони, на відміну від загальної потреби, вже наочні і конкретні. Але конкретика ця виникає тільки тоді, коли початкова потреба зустрічається з тим, що її частково задовольняють. Саме частково, тому що вся вона опредмечується тільки один раз, у зрілої людини при зустрічі з подібною їй зрілою людиною, і тоді вся біосоціальна потреба їх опредмечується один на одному. І результатом цього опредмечення є продукт і продуктом цим є нова жива істота – дитина. Отже, ми вважаємо, що вся в цілому потреба у людини опредмечується тільки один раз в житті. Ну, в принципі, не один раз, якщо багато дітей, значить, кілька разів. Але обов'язково повинна бути любов, тобто, це повинно бути ціннісне і цілісне відношення до іншої істоти. У всій решті випадків цей носій ніколи не задовольняється весь в цілому. Він задовольняється частково, залишаючись енергетичним весь час. І тут потреба виникає саме так. Вона може виникати і по-іншому. Вона може виникати, наприклад, коли якоїсь визначеної, спрямованої тяги немає, але

перед людиною може просто виникнути образ або предмет, якого вона захотіла.

Зустріч з потребою може відбутися не зсередини, коли йде як би пошукова активність, коли я зустрічаюся з об'єктом, і тоді народжується потреба, а може бути і в спокійному стані, коли такої пошукової активності немає, але раптом виникає об'єкт, і людина розуміє, що вона хоче цей об'єкт. І тоді виникає потреба. Так, напевно, виникає у дитини потреба в іграшці. Це зовсім не потреба в спілкуванні. Потреба в спілкуванні виникає закономірно зсередини. А ось потреба в іграшці цілком може виникати зовні. Так у дорослої людини виникає маса решти інших потреб, коли, грубо кажучи, у мого сусіда є те, чого у мене немає і мені цього теж захотілося. Але це знову-таки осередок. Потреба завжди є і знову посилаємось на Виготського, який дійсно дуже близько підійшов до такого трактування життя, зіткнення з соціальною системою, знаковою системою, коли відбувається фактично подвоєння психічного світу особистості, і тоді ми говоримо про самосвідомість.

У цілому ми виходимо на таке розуміння інтенції: інтенція починає переживатися, коли виникає потреба. Тобто ось цей осередок заповнюється, і тоді виникає переживання. Ми не можемо говорити про потреби неусвідомлювані, безумовно, не можемо, і так само не можемо говорити і про мотиви неусвідомлювані. Нам здається, що все це пов'язано в літературі просто з багатозначністю підходів. Але якщо взяти чіткий, строгий генетичний, ортогенетичний критерій, то можна говорити про те, що потреба переживалася б завжди. А значить, вона усвідомлена. А це значить, що взагалі-то кажучи, ми стоїмо перед тим, що питання про виникнення свідомості не повинно ставитися в коректному психологічному дослідженні. Вона, безумовно, не виникає. Це точно. Як і вся особистість. Вона не виникає з неособистості, так само як живе тіло не виникає з неживого, так само точно, як свідомість не виникає з несвідомого. Існує деякий постійний процес, просто міняється форма представленості цих явищ.

§4.5. МЕТАКОГНІТИВНІ ПРОЦЕСИ ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОГО МЕТОДУ

Традиційний для будь-якої науки шлях спеціалізації, при якому відкриття робилися на підставі розчленування цілісного об'єкта на окремі частини та пізнання кожної з них до кінця ХХ ст. так само традиційно вичерпав себе в психології, як і в інших науках: різнобічні факти не вкладалися в рамки існуючих теорій. Так виникла проблема формулювання предмета психології як науки і методів її дослідження.

Розуміння, що психіка в цілому, свідомість і несвідоме зокрема, виникли в ході пристосування до світу функціональні органи діяльності суб'єкта, тому вивчати закономірності психічних явищ окремо від діяльності немає сенсу з першої половини ХХ ст. стало в психології основоположною концепцією для досліджень. Оскільки психіка не може існувати окремо свого носія, для вивчення психологічної одиниці, що зберігає всі основні властивості цілого, нами була обрана особистість: “І в цій своїй іпостасі вона далі не розкладається”.

Психіка людини – особистісна, і цей вислів означає, що будь-яке дослідження, будь-якого часткового процесу або явища – буде адекватним лише тоді, коли це останнє буде розглядатися як змістовне розгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим. Такий вибір “одиниці” ґрунтується на культурно-історичній теорії Л.С. Виготського і позиції П.Я. Гальперіна, відповідно до яких психіка людини – це цілісне соціокультурне і семіотичне утворення, яке розвивається в процесі діяльності та спілкування. При цьому “складна суперечлива взаємодія біологічного і соціального є сенс розглядати в двох площинах – як фактори, які діють на особистість, і як фактори, які утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток “зсередини”.

Цілісність особистості проявляється в її здатності до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, до створення свого унікального внутрішнього світу. Тому в особистості формуються принципово нові механізми, які свідомо керуються самою людиною. Ці ж якості виділяє в особистості Л.І. Божович, визначаючи її як “такий рівень розвитку людини, що дозволяє їй управляти і обставинами власного життя, і

самою собою”, однак принцип дії отих верховодів-механізмів методологічно не розкривається.

Проблема управління в будь-якій сфері діяльності пов'язана з вибором необхідних параметрів, що характеризують процес, і контролем їх функціонування. Ідея про наявність в психіці процесу, керуючого когнітивними процесами, піднімалася на протязі історії розвитку психології всього ХХ ст.: “Реальна таємничість і загадкова унікальність свідомості особистості полягає в її здатності до моделювання і самоделювання.

На наш погляд, виявлення механізмів довільної регуляції когнітивних процесів і ланки, яке виробляє цю регуляцію, найбільш детально провів Ж. Піаже. Щоб розумові операції стали зворотними (тобто, щоб ми могли відновити їх перебіг від початку до кінця), вони повинні бути, перш за все, цілеспрямованими на пошук певного рішення конкретного завдання: “Соціальне життя сприяє тому, щоб зробити розумові процеси оборотними і викликати цим появу логічного міркування”.

Досліджуючи механізми формування оборотності розумових операцій і засвоєння нових знань, впритул до відповіді на нього підійшов Ж. Піаже, виявивши механізми розвитку довільної регуляції розумових процесів, але зупинився на значенні “зовнішнього чинника” як першоджерела поштовху до розвитку.

Здатність психіки людини контролювати виконуваним ним пізнавальні процеси і таким чином керувати своєю пізнавальною діяльністю, перебувати над процесом, “поза ним” (meta), найбільш чітко сформулював Джон Флейвелл, визначивши як метапізнання (metacognition) – “пізнання про пізнання”. Надалі Флейвелл виділив чотири компонента метапізнання, метакогнітивного процесу: – метакогнітивні знання – цілі, завдання і дії пізнавальної діяльності і знання про власні індивідуальні особливості сприйняття, пам'яті, рішення задач;

- метакогнітивні дослідження – це будь-які свідомі дослідження, пов'язані з інтелектуальним процесом. Ці два процеси забезпечують здатність суб'єкта інтроспективно переглядати і відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності.

Ще два процеси, метакогнітивні, мети і стратегії – це процеси, які спрямовані на контроль і регуляцію пізнання. У цьому полягає

їх відмінність від когнітивних процесів, які, на думку Дж. Флейвелла, покликані здійснювати пізнавальний процес.

Ці розробки стали предметом теоретичного і експериментального дослідження нового напрямку “метакогнітивної психології”. У своїй роботі Д. Рідлі, П. Шетц, Р. Гланц і С. Вайнштейн визначають метакогніції як процес використання рефлексії для свідомого вивчення свого мислення, усвідомлення власних стратегій розумової діяльності. Метакогніції включають в себе планування, вибір стратегій діяльності та моніторинг пізнавальної діяльності.

При цьому, визначаючи метакогніції як управлінсько-контролюючі процеси, автори не тільки не розглядають механізми управління цими процесами, але навіть не відзначають, що вони теж потребують управління. Викладене вище приводить нас до висновку, що в психології метакогнітивних процесів (процесах з управління процесами) не визначена сама керуюча система, що і визначає мету теоретичного дослідження: розглянути особистість як систему управління метакогнітивними процесами.

Управління будь-яким процесом включає в себе три основних компоненти:

- суб'єкта, який керує та контролює вплив, в тому числі механізми, що реалізують цей вплив;
- об'єкта, на який це вплив направлено;
- і стійкого зворотного зв'язку між ними, що дозволяє отримати об'єкт з необхідними суб'єкту параметрами.

А сама система управління в будь-якій сфері діяльності визначається вибором необхідних параметрів, що характеризують процес, контролем їх функціонування і механізмами, що забезпечують ці параметри.

Формування керуючих механізмів і, відповідно, підвищення рівня керованості системи як один із напрямів її розвитку – один із законів розвитку штучних систем, що дозволяє нам застосувати для аналізу проблеми і пошуку її рішення функціонально-системний підхід. В пошуках вирішення поставленої проблеми розглянемо особистість як функціонуючу систему, яка управляє “сама собою”.

Ознака “керованість” є однією з ознак, на основі якої можна створювати класифікацію систем. Узагальнюючи аналіз літератури за класифікацією систем на основі цієї ознаки, ми можемо розділити їх на пасивні, керовані елементами, що знаходяться поза системою, автономні (самоврядні), керовані елементом – органом управління, що входить до складу системи, і комбіновані.

Відзначимо при цьому важливий аспект: орган управління, як елемент системи, структурно знаходиться всередині неї, але функціонально, як керуючий елемент – над системою, на більш високому рівні.

У термінології функціонально-системного підходу особистість за своїм походженням, розвитком і критерієм керованості, будучи соціально-біологічно освіченою, може розглядатися як автономна природно-штучна (соціально-культурна) система, що саморозвивається, тобто веде себе творчо: вона сама ставить собі цілі і завдання, сама моделює і реалізує власний розвиток, знаходячи рішення нових проблем, відсутніх в її досвіді, і виступаючи для системи когнітивних процесів метасистемою.

Прийнявши, що особистість керується “сама собою”, будемо надалі розглядати тільки автономні системи. Принципова відмінність автономної технічної системи від особистості як автономної соціально-біологічної системи в чотирьох словах визначив письменник Михайло Анчаров: “Машина може – людина хоче”. Технічна система управляється програмою, закладеною ззовні при її конструюванні, і управління нею направлено на найкраще виконання основної функції даної системи. Якщо навіть в програмі і передбачено розвиток цієї системи, то воно все одно детерміновано її основною функцією. І в ситуації, не передбаченої програмою, технічна система просто зупиняється – вимикається.

Порівняємо структуру і специфіку різних систем управління: якщо елементами матеріальних і “ідеальних” систем виступають елементи речові – пристрої, деталі, матеріали, слова, фарби, звуки і т.д., то в системі управління психічними процесами в якості елементів виступають безпосередньо самі психічні процеси.

Ще однією відмінністю психічних систем управління від штучних систем, створених для управління матеріальними об’єктами, є те, що людина при необхідності контролює та

управляє своєю як зовнішньою, так і “внутрішньою” психічною діяльністю, виступає одночасно і суб’єктом, і об’єктом управління. Як приклад такого виду діяльності розглянемо, як в діях суб’єкта проявляється управління процесом виготовлення нового виробу – матеріального або “ідеального”, наприклад, поетичного образу. На першому етапі, етапі аналізу, йде оцінка (контроль) – порівняння вихідного, “чорнового” варіанту заготовки або образу з необхідним суб’єкту видом цього виробу, і між ними виявляються відмінності. На підставі цих відмінностей по ланцюгу зворотного зв’язку вноситься коригування в “оброблюваний продукт”, потім подальша обробка і нове порівняння – до тих пір, поки параметри виробу, що коригувався не співпадуть з такими, які необхідні суб’єкту.

Визначимо метасистему як систему (комплекс) психічних процесів суб’єкта, що виникають і функціонують тільки при потребі суб’єкта контролювати і управляти своїми когнітивними процесами. Метасистема існує тільки в процесі, під час виконання своєї функції, тому форму її існування можна розглядати як метасистемну функцію – психічну функцію, що виконує управлінсько-контролюючі дії в процесах метапізнання (метакогнітивні знання, метакогнітивний досвід, завдання або цілі й стратегії або дії, необхідні при створенні штучної системи як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішньому світі суб’єкта).

У східноєвропейській літературі метакогнітивні процеси конкретизовані в таких поняттях, як “мислення про мислення” (метамислення), “пам’ять про пам’ять” (метапам’ять), “вторинна увага”, “метакогнітивний моніторинг” і традиційно визначаються як рефлексивні процеси і феномени, що забезпечують здатність до самоорганізації, що включають контроль над зовнішньою взаємодією з навколишнім середовищем, і внутрішній – над пізнавальною діяльністю.

Використовуючи ідеї Флейвелла про метакогнітивні процеси і поняття “метасистемний рівень”, запропонований (але без чіткого визначення) ще Л. Берталанфі в роботах із загальної теорії систем, А.В. Карпов, розвиваючи системний підхід як методологію психології, сформулював концепцію структурно-рівневої

організації системи психічних процесів, яка включає процесуальну освіту.

На думку А.В. Карпова, “в самому змісті систем (в тому числі і психіки), може існувати такий рівень, який одночасно є і її власним рівнем, і рівнем, який виходить за її межі (метарівня) “, і пропонує розглядати процеси і механізми, які закладені в психіці, не тільки як внутрішні, а й як “об’єкти активних впливів з боку їх же самих”.

Як “фундаментального і унікального психічного феномена в цілому “, що забезпечує таке метапізнання, Карпов розглядає рефлексію і робить висновок: “Отже, саме метасистемний рівень, його наявність в структурі психіки роблять можливими рефлексивні явища, рефлексивність як здатність, унікально притаманну людині”. В результаті, з точки зору системи управління, рефлексія, по Карпову, є компонентом, що здійснює управління психічними процесами.

У підході А.В. Карпова до розгляду психіки як самокерованої системи, функціонуючої при цьому на різних рівнях, на наш погляд, є деяка логічна некоректність з визначенням понять, що спричинило за собою відповідне спотворення сенсу описуваного процесу. Перш за все “рівень – це горизонтальна площина, поверхня як межа, від якої вимірюється висота “, тому перебувати одночасно на двох рівнях площини не може. Тим часом Карпов підкреслює, що метасистемний рівень є саме рівнем, має статус рівня і включений в загальну ієрархічну структуру рівневої організації системи – психіки. Важливо і те, що метасистемний рівень (по визначенню) є не “рядовим” рівнем, а рівнем ієрархічно вищим.

Відсутність морфологічної включеності, яку також відзначає Карпов, означає, що немає конкретного елемента, відповідального за виконання цього “Змісту”. Це дозволяє нам розглядати “метасистемний рівень” тільки як “Функціональний”, на чому акцентує увагу і сам Карпов, припускаючи саме функціональну “включеність метасистемного рівня в структурно-функціональну організацію психіки, в її зміст, в її власну структуру “.

При цьому “функціональність” метасистемного рівня полягає в його здатності управляти психічними процесами, що відбуваються на різних рівнях психіки, що, в свою чергу, дозволяє нам

розглядати запропонований Карповим метасистемний рівень як функцію, що виконує комплекс управляючих впливів. Специфіка метакогнітивних процесів як процесів з управління процесами дозволяє нам визначити їх як особливий, “ідеальний” клас систем, представлених тільки своєю функцією. Структурно “ідеальні” системи являють собою комплекс визначених психічних операцій (дій), взаємодія яких створює нову, системну властивість, що забезпечує суб’єкту здатність контролювати та управляти процесом. Такі системи існують тільки “в русі” як процес, і тільки при потребі суб’єкта управляти й контролювати своїми когнітивними процесами, що, на наш погляд, і є істотною відмінною ознакою даного класу систем.

При цьому виникає питання: а як справляються самі метакогнітивні процеси? Для пошуку відповіді на це питання перейдемо з психології метакогнітивних процесів на методологічний аналіз управління пізнавальними процесами.

Здатність психіки виконувати метакогнітивний процес – процес по управлінню процесами і тим самим управляти своєю пізнавальною діяльністю включає в себе активний контроль над виконуваними суб’єктом пізнавальними процесами і їх взаємодію у напрямку до поставленої мети. Виходячи з того, що основна функція метакогнітивного процесу – доволіно управляти когнітивними процесами з метою досягнення бажаного результату, розглянемо метакогнітивні процеси з точки зору функціонально-системного підходу як системи управління. Як ми вже відзначали, в автономній системі орган управління є елементом системи, але, виконуючи управлінсько-контролюючі функції, тим самим функціонує по відношенню до неї як надсистема. У термінології метасистемного підходу надсистема, що виконує управлінсько-контролюючі функції, визначається як метасистема – комплекс (система) дій, що функціонує при потребі контролювати і управляти процесами, для яких створено систему.

Однак, розглядаючи особистість тільки в контексті методології функціонально системного підходу, ми втрачаємо цілісний погляд на особистість, на її здатності до саморозвитку, самовизначення, до створення свого внутрішнього світу – ті самі якості, які створюють саме її “унікальну неповторність”. Теоретичною основою, що

дозволяє зберегти можливість вивчення особистості як цілісного явища, на наш погляд, є п'ять принципів генетико-моделюючого методу.

Ми вважаємо, що генетико-моделюючий метод відображає ті суттєві ідеї, які необхідно реалізувати в дослідженні особистості як цілісності.

Застосування функціонально-системного підходу для аналізу особистості як системи управління дозволяє нам визначити особистість не просто як складну відкриту систему, а як метасистемну освіту, яка виконує функцію управлінням етакогнітивними процесами.

Теоретико-методологічною основою, що дозволяє зберегти можливість вивчення цілісності особистості як унікального метасистемного феномена, є дотримання принципів генетико-моделюючого методу.

§4.6. ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ МЕТОД ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ПОБУДОВИ

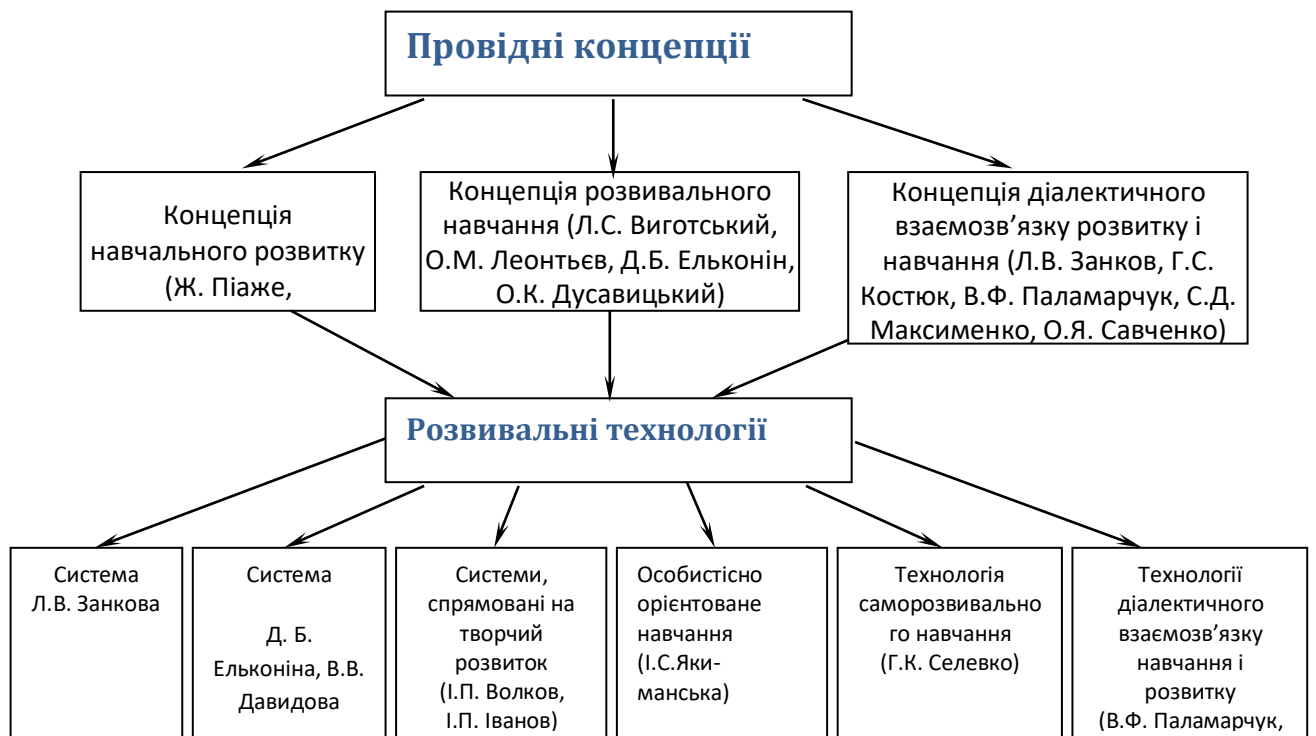
В дослідженні функціонування особистості слід звернути увагу на генетико-креативний метод. Мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. **Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому.**

Ефективність функціонування освітніх систем, розроблення і впровадження технологічних форм та способів навчання, показники особистісних творчих досягнень майбутніх учителів залежать від відпрацьованих технологій. Психолого-педагогічні дослідження, які стосувалися розвитку особистості, показують, що між навчанням і розвитком є безумовний зв'язок. Він лежить в основі створення дидактичних технологій, що дають змогу систематизувати процес розвитку творчості, надати йому рис послідовності, поетапності, соціальної відповідності.

Сутність взаємозв'язку навчання і розвитку полягає в розумінні його діалектичного характеру: навчання веде за собою розвиток, а продуктивний загальний розвиток сприяє успішному навчанню (див. рис. 1.2.).

Загальним для технологій розвивального навчання є розуміння його як активно-діяльнісного способу навчання на протиположності пояснювально-ілюстративному.

Рис. 1.2. Взаємозв'язок навчання і розвитку особистості



В.В. Давидов і Д.Б. Ельконін є авторами теорії змістового узагальнення, розвитку логічного, теоретичного мислення. В основі технології є багатогранність фактичного матеріалу, виокремлення у змісті навчання деяких загальних “клітин”, із яких поступово виводяться окремі. У дидактичній структурі навчальних предметів переважає дедукція на основі змістових узагальнень.

З усіх технологій розвивального навчання саме проблемне навчання як на Заході, так і в школах колишнього СРСР, у 80-90-х рр. знайшло найбільше поширення й утілилось у конкретні методики. Проблемне навчання базується на організації навчальної діяльності зі створення проблемних ситуацій, внаслідок чого особистість оволодіває знаннями, уміннями, навичками й розвиває мислительні здібності. На Україні це – відомі наукові школи А.І. Зільберштейна, І.П. Федоренко, А.М. Алексюка та інших учених [178].

Вдало ця технологія втілювалася саме в старших класах, завдяки віковим особливостям мислення старшокласника. На жаль, здобутки проблемного навчання 80-х рр. на початку ХХІ ст. ще не знайшли гідного продовження (за винятком деяких навчальних програм і підручників нового покоління).

Усі вищезгадані технології набувають більшої розвивальної ваги за умов урахування суб’єктивного досвіду життєдіяльності студентів. На цій ідеї побудовано технологію особистісно орієнтованого розвивального навчання (М.В. Гриньова, І.С. Якиманська, О.Я. Савченко та інші.).

Суттєвим у технології є положення про те, що “вектор розвитку” будується від студента до визначення індивідуальних технологій, що сприяють його розвитку. Зміст, методи, прийоми навчальної діяльності спрямовані на те, щоб розкрити суб’єктивний досвід кожного майбутнього вчителя у цілісній навчальній діяльності. Для студентів особливо цінними є створення індивідуальних освітніх програм, побудованих на можливостях особистості. Методична основа технології – індивідуалізація та диференціація навчального процесу, а основний метод – діалог викладача і студента. Реальною ця технологія стає за наявності адекватного дидактичного забезпечення.

Значний інтерес у розв'язанні проблеми ефективного розвитку студентів XXI ст. викликає технологія саморозвивального навчання Г.С. Селевко. Ця технологія вміщує сутнісні характеристики розвивального навчання і доповнює їх важливими положеннями].

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості, генетико-креативний підхід за С.Д. Максименком.

Окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя.

Творча компетентність майбутнього вчителя – найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно.

Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних структурних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду (рис. 5.1.).

Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення.

На основі визначених показників, критеріїв, психологічних та педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у освітньому процесі.

Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та розвивального етапів. Розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у навчально-виховному процесі ЗВО: а) психологічні: розвиток творчого мислення; прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя

як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення; б) педагогічні: організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; встановлення партнерського педагогічного спілкування; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу; діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу з метою більш глибокого оволодіння студентами навчальним матеріалом

На етапі теоретичної розробки принципово нового методу, який має назву – “генетико-креативний” – розроблені і визначені основні його принципи, а саме: принцип розвитку, принцип переживання, принцип свободи, принцип взаємодії, принцип невизначеності та індетермінізму, принцип терапевтичного ефекту. Розглянемо їх.

Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, **вихідна сила (потреба), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер.** Наш новий метод покликаний дати можливість розкрити цю творчеськість, не порушуючи процес інтериоризації. Ми вважаємо, що потреба, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Потреба породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції потреби, втіленої в людській істоті.

Таким чином, потреба, як генетично вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма потреби

реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди стати особистістю ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто “вхоплюють” окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л.С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конституює відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке.

Принцип переживання є провідним в методі, за визначенням (нагадаємо, що середовище ми розглядаємо, слідом за Л.С. Виготським, як переживання середовища). Наше розуміння переживання ґрунтується на тлумаченнях цього явища в роботах Л.С. Виготського, М.В. Папучі. Варто враховувати, що кожна людина потрапляє в особливі життєві ситуації, які її спонукають до переживання. Як зазначає М.В. Папуча, в таких ситуаціях перед людиною в тій чи іншій мірі постає “задача на смисл” як задача

здобуття осмисленості, пошуку джерел смислу, “розробки” цих джерел. Автор підкреслює, що зовнішні дії здійснюють роботу переживання через зміну свідомості суб’єкта та в цілому його психологічного світу. Важливими тут є емоційні процеси, сприйняття, мислення, увага та інші психічні “функції”. Отже, переживання являє собою особливу діяльність, специфічну роботу, що реалізується зовнішніми та внутрішніми діями процесу перебудови психологічного світу. Переживання спрямоване на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якого є підвищене осмислення життя (Л.І. Анциферова). Діапазон можливих носіїв переживань включає в себе безліч форм та рівнів поведінкових та психологічних процесів, таких як гумор, сарказм, іронія, сором, порушення константності сприйняття і т.п.

Дотримання **принципу свободи** означає, що процес навчання скеровано на формування вільних дій, тобто таких, що спочатку “інтелектуалізуються”, а вже потім реалізуються як реальні дії.

М.М. Бахтін свого часу писав: “... не можна перетворювати живу людину на безголосний об’єкт заочного завершеного пізнання. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню”. Мова йде про незавершеність “внутрішньої” особистості людини.

В стані дійсної особистісної активності, “на порозі” справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини (“вершини” – сказав би Л.С. Виготський) особистісної природи. Достоевський недаремно відмовляється від психології: сучасна йому (та й нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану відпочатково зумовлює особистість як можливість, далі, по життю, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незабгненною і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але

дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Здатність до **саморегуляції** поведінки – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою людиною. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. В ситуації боротьби різних, а часто й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий рух. Виникнення такого механізму є справжнім і значним надбанням особистості. Але виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння. В експериментах доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії повністю не припиняється і стан психологічного комфорту, як правило, не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруга і внутрішня конфліктність супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж, в такому випадку, існує багато ситуацій, коли напруження дійсно спадає і особистість виявляється самовідрегульованою? Вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю – цілісною і інтегрованою. Отже, можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція.

Принцип взаємодії означає для нас, що суперечність “нормативність – креативність” може бути реально розв’язана лише в вільній взаємодії. Мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок

нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту упредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини. Креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ.

Принцип невизначеності та індетермінізму, як опозиція передбачуваності, припускає постановку перед особистістю завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості. Творчі завдання мають бути зорієнтовані на розвиток здатності до виявлення і постановки проблем; спроможності до генерування великого числа ідей (не боячись осуду); гнучкості – продукування різноманітних ідей; оригінальності – спроможності відповідати на подразники нестандартно; здатності вдосконалити об'єкт, додаючи деталі; вміння вирішувати проблеми.

Принцип терапевтичної дії пов'язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливатиме на його учасників. Погоджуємося із думкою Р. Стернберга, що розвиток творчості пов'язаний зі спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність щодо непевності, готовність протистояти думці навколишніх. Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище [187]. Творчість, реалізація

креативного потенціалу сприяють відчуттю гармонії, психологічному благополуччю особистості.

Організаційно генетико-креативний метод являє собою спеціальне створення в групі/шкільному класі ситуації, яка набуває значимості події. Тим самим актуалізуються творчі потенціали учасників освітнього процесу, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події. Вважаємо, що впровадження описаного методу сприятиме творчому розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу.

Розділ 5

ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ



§5.1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ УЧБОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вивчаючи психологічні закономірності навчання та розумового розвитку, вікова і педагогічна психологія має – справу з численнями різноплановими явищами. Щоб пізнати механізм цих явищ, закони їх розвитку та формування, фактори, що їх спричинюють, необхідні відповідні таким складним завданням методи дослідження, які давали б можливість не лише відтворювати ці явища у вигляді певних моделей, але й керувати ними.

Таким активним методом дослідження є експеримент та його численні різновиди. Психологія, в тому числі вікова і педагогічна, своїми досягненнями завдячує саме експериментальним методам дослідження.

Науковий експеримент визначається як об'єктивний інструмент пізнання психічної дійсності. В експерименті здійснюється відтворення об'єктивних явищ у “чистому вигляді” і в потрібних досліднику умовах. У ході експерименту можливе також створення нових штучних предметів вивчення, нових зв'язків та відношень, яких у природних умовах не існує.

Структурними компонентами експериментального дослідження є спостереження, фіксування, вимірювання дослідних даних, співставлення результатів дослідної та контрольної груп за допомогою спеціальних прийомів.

Експеримент – це чуттєво-практична діяльність, здійснювана теоретично пізнаними засобами. Експеримент є методом, способом, інструментом пізнання суб'єкта. Саме ж пізнання своєю основою має єдиний життєвий процес – процес, у якому поєднані чуттєвість і діяльність.

Покладення чуттєво-практичної діяльності в основу пізнання має своїм логічним наслідком розуміння методу пізнання та експерименту, зокрема, як особливої форми існування цієї чуттєво-практичної діяльності.

Як різновид практичної діяльності експеримент виходить, за межі чистої науки. Сьогодні експеримент є важливим засобом наукового дослідження і належить до емпіричних методів наукового пізнання, хоча в класифікації методів щодо цього нема єдиної точки зору.

Методи розділяються на конкретно-наукові (спеціальні) та філософські. При цьому до конкретних методів відносять ті, які досліджують спеціальні науки в їх взаємозв'язку. За допомогою теоретичних методів досягається найвищий синтез знань (у формі наукової теорії). Це є вищим ступенем пізнання. Але межі між рівнями досліджень умовні, оскільки вони мають тенденцію проникати один в одного. Експеримент, вплетений у теорію, нею ж спрямовується: теорія визначає напрям експерименту. В експерименті діє механізм абстракції, який нагадує той механізм, що ним оперує теоретичне мислення. Ось чому експеримент можна розглядати як практичну абстракцію.

Невід'ємною частиною експерименту є ідеалізація. В процесі його проведення використовуються поняття, судження, міркування, умовиводи. Особливу роль в експерименті відіграють ідея, теорія, гіпотеза, наукове передбачення. Ось чому він є чистим емпіричним дослідженням. Експериментатор попередньо осмислює хід експерименту, уявляє певну послідовність операцій, зважає технічні можливості, експериментальні засоби й т.ін. Експеримент виступає продовженням науково-теоретичної діяльності. Остання є органічною структурною одиницею здійснення експерименту.

Результати експерименту стають дослідною основою загальнотеоретичних положень та формулювань. Експеримент є логічно обґрунтованим продовженням теорії; без нього теорія не може дістати свого повноцінного наукового оформлення.

За допомогою цього методу дослідження перевіряється та обґрунтовується певна наукова ідея, яка спочатку створюється умоглядно, абстрактно. Експеримент поза ідеєю та теорією неможливий. Експеримент і теорія взаємопов'язані. Відмова від експерименту веде до відмови теорії від статусу наукової.

Ось чому всевітнє розгортання експериментального дослідження є одним з найважливіших, магістральних шляхів розвитку всієї сучасної науки. Будь-яка новостворена наука оцінюється з точки зору її методу або методів, зрілість же виявляється через її метод.

Теорія перетворюється на метод дослідження тоді, коли вона повністю вивчена і водночас її застосовують. Це дуже точно

помітив С.Л. Рубінштейн, зазначивши, що змістовний метод, пристосований до того, щоб дійсно відкривати природу даного кола явищ, завжди виникав у науці як результат вивчення, студіювання. Наприклад, умовні рефлексії, спочатку ставши предметом поглибленого дослідження, далі перетворились на метод дослідження, за допомогою якого почала вивчатися діяльність кори головного мозку, динаміка коркових процесів.

Результати дослідження, які розкривають, встановлюють певні суттєві залежності, кореляції явищ, що вивчаються, стають частиною теорії. Потім теорія починає використовуватися, і своєю дією перетворюється на метод, інструмент подальшого дослідження.

Таким чином, як метод пізнання експеримент склався на ґрунті соціальної практики, з якою він пов'язаний і яку він обслуговує, виражаючи специфіку пізнавальної діяльності.

Людина активно впливає на об'єкт дослідження, спеціально створює умови для багаторазового виявлення досліджуваного явища. Взаємодія усіх компонентів в експерименті, що штучно варіюються, веде до створення моделі тієї частини дійсності, яка досліджується.

Використання подібних моделей є важливою особливістю експерименту. Домінування в ньому предметно-маніпулятивної, речово-відчутної сторони зумовлене тим, що інформація про об'єкт добувається в процесі безпосереднього впливу на об'єкт. У цьому випадку доречні слова Гегеля, що тут ми діємо проти природи з допомогою самої природи.

Активність впливу на об'єкт дослідження відрізняє експеримент від спостереження. Експериментатор не “слухає” природу, а ставить запитання до неї.

Науковий експеримент виступає особливою частиною практичної діяльності вченого, спрямованої на перетворення явищ природи та суспільства, є своєрідною середньою ланкою. З одного боку, він поєднує теоретичний апарат науки з об'єктивною реальністю, з другого – безпосередньо пов'язує вченого з об'єктивними відношеннями суспільної практики, в якій експериментатор віднаходить критерій істинності своїх уявлень.

Експеримент не обмежується пасивним спостереженням, реєстрацією або протоколюванням фактів.

Основною його функцією є створення нових предметів, як зв'язків, співвідношень або відношення досліджуваного об'єкта та його перетворення за певних контрольованих умов. Суттєвою характеристикою експерименту, поряд зі створенням спеціальних умов є їх варіювання, зміна в процесі дослідження. Завдання експерименту не зводиться до безпристрасного опису та протоколювання даних, а включає активне дослідження за допомогою змін та перетворень матеріальної дійсності.

Різниця між спостереженням та експериментом не означає їхньої повної відмінності. Безсумнівно, експеримент містить спостереження як свою складову частину. Це дає підстави деяким дослідникам відрізняти просте спостереження від експериментального, при цьому вони за допомогою останнього замінюють власне експеримент.

З нашої точки зору, редукція експерименту до експериментального спостереження неправомірна. У спостереженні (просте воно чи експериментальне) немає місця активному впливу на предмет дослідження.

Активно створюючи, відображуючи та перетворюючи досліджувані явища, експериментатор може мати їх перед собою у процесі руху та розвитку, і в результаті судити про них більш об'єктивно з багатьох точок зору. При цьому в експерименті відображуються не стільки спостережувані, скільки неспостережувані якості об'єктів.

Експеримент дає можливість ставити предмет у задані умови, піддавати його необхідним змінам та перетворюванням, прискорювати або сповільнювати хід подій, у процесі експерименту одні й ті самі явища можуть бути відтворені багаторазово.

Безперечно, що здатність до відтворюваності є загальною ознакою експериментального методу. Однак ця ознака властива експерименту, через різну міру залежності від об'єкта дослідження. Ось чому ця ознака не може включатися в структуру експериментального методу як безумовна і тим самим бути його

суттєвим критерієм. В експерименті, як чуттєво-предметній діяльності, проявляється “знаряддєвість” людського пізнання.

У цьому зв'язку експеримент можна розуміти як різновид людської практики.

Оскільки, практика людей та людства являє собою перевірку, критерій об'єктивності пізнання, то і дані, одержані експериментальним шляхом, є критеріями істини. Як форма предметно-практичної діяльності, експериментальний метод виконує в науковому пізнанні одночасно дві функції: з одного боку, він є методом одержання нового знання, а з іншого – виступає як метод перевірки істинності цього знання.

Експеримент має виключно важливе значення у пізнанні та перетворенні дійсності, він відіграє винятково важливу роль у розвитку сучасної науки.

У чому ж полягає суть експерименту як методу наукового пізнання?

Почнемо з найбільш типових визначень експерименту. Експеримент (від латинського *experimentum* – спроба, дослід) – чуттєво-предметна діяльність у науці, яка реалізується теоретично пізнаваними засобами. У науковій мові термін “експеримент” включає цілий ряд пов'язаних між собою понять: дослід, цілеспрямоване спостереження, відтворення об'єкта пізнання, організація особливих умов його існування, перевірки передбачення тощо.

Можна дати ще й таке визначення поняття “експеримент” – це наукою поставлений дослід, спостереження за досліджуваним явищем у точно визначених умовах, що дають змогу стежити за ходом явища й відтворювати його кожного разу при повторенні цих умов. У цьому визначенні особливо підкреслюються такі функції експерименту, як створення певних умов з метою відтворення явищ, повторюваність цих умов, а тому ототожнюються поняття “експеримент” та “науково поставлений дослід”.

Експеримент, згідно з визначенням філософа П.В. Копніна, містить у собі необхідні ознаки практичного оволодіння дійсністю з боку людини, оскільки за допомогою експерименту відбувається відтворення на практиці явищ, що цікавлять людину. Наприклад,

фізик відтворює в лабораторії явище електричних розрядів – щось на зразок того, що спостерігається під час грози. У своїй практиці людина може відтворювати явища дійсності з різними цілями – для потреб виробництва й споживання. А от експеримент проводиться з метою пізнання явища, тому експеримент можна визначити як відтворення явищ на практиці з метою їх наукового пізнання. У цьому визначенні підкреслюється пізнавальна функція експериментального дослідження в єдності з практикою. Автор наголошує на тому, що це є відтворення явищ на практиці.

Експеримент як метод дослідження починається тоді, коли шляхом зміни умов, напряму чи характеру даного процесу створює можливість для його вияву в порівняно “чистому вигляді”. Перевага експерименту полягає в тому, що з його допомогою виділяються й вивчаються ті зв’язки та співвідношення об’єкта, які необхідні людині у чистому вигляді.

Зазначимо, що в одному випадку експеримент обмежується лише процедурою, в другому – на перший план висувається чуттєво-предметна сторона пізнання. В третьому випадку автори наголошують на теоретичній функції. Та в усіх випадках експеримент виступає як єдність практики й пізнання.

Експеримент дає можливість свідомо розчленувати об’єкт дослідження з метою вивчення його окремих сторін, особливостей; дозволяє у межах можливого змінювати умови існування предмета, прискорювати перебіг певних процесів і не обмежується параметрами часу та простору.

Перевагою експерименту є його повторюваність, що створює можливість одержання більш достовірних даних. Отже, в експерименті дослідник сам викликає досліджуване явище замість того, щоб чекати, коли воно виявиться, може варіювати, змінювати умови ситуації, яка створюється для вивчення явища. Ізолюючи окремі фрагменти об’єкта, що вивчається, експеримент дозволяє встановлювати закономірні зв’язки, у яких перебуває даний об’єкт; може змінювати не лише самі умови (їх наявність або відсутність), а й кількісні їх зв’язки.

Таким чином, завдання експерименту полягає в тому, щоб зробити доступним для об’єктивного зовнішнього спостереження суттєві особливості внутрішнього процесу.

Вкажемо тепер на основні пізнавальні функції експерименту. У ході експерименту дослідник розкриває стійкі, суттєві й загальні зв'язки, недосяжні для наших органів чуття; експеримент сприяє проникненню вглиб тих явищ, які можуть спостерігатися, і таких, які не піддаються спостереженню, тобто дозволяє встановлювати внутрішній зв'язок явищ.

Експерименти, з допомогою яких виявляються і з'ясовуються невідомі раніше властивості об'єкта, називаються дослідницькими. Наприклад, суто дослідницькими можна назвати експерименти по визначенню порогу відчуттів, швидкості реакції, обсягу запам'ятовування, розрізнення кольорів тощо. У певному розумінні дослідницький експеримент – це те саме, що і якісний експеримент, бо він спрямований на вияв, знаходження невідомих раніше властивостей, закономірностей психічних явищ.

Експеримент у науці є одним із джерел нагромадження нових фактів, що служать вихідним матеріалом для побудови теорії “Факт” об'єктивним, достовірним знанням щодо певних об'єктивних явищ, він виступає важливою засадою наукового знання. Наука спирається на факти і її метою є пояснення цих фактів та передбачення нових.

Факт являє собою своєрідне резюме емпіричних даних, одержаних в експерименті.

Експеримент дає також можливість перевірити та довести правильність тих чи інших суджень. Такий експеримент називається перевіряючим. Наприклад, численні елементарні частинки атома були передбачені теоретичним шляхом, і лише пізніше їхнє існування підтверджене експериментально. Так само були відкриті передбачені Д.І. Менделєєвим невідомі елементи на підставі періодичного закону або, скажімо, експерименти, проведені В.В. Давидовим та його співробітниками, що дали змогу підтвердити гіпотезу про залежність виду сформованого узагальнення від змісту матеріалу.

Але можливий варіант і такого перевіряючого експерименту, коли підтверджується емпірична гіпотеза, наприклад гіпотеза про залежність обсягу запам'ятовування від складності матеріалу; залежності успішності діяльності від докладених зусиль і мотиву.

Такими є майже всі педагогічні експерименти по визначенню ефективності того чи іншого засобу педагогічного впливу.

Тут варто згадати також про знамениті ефекти Ж. Піаже, що дали поштовх для значного розвитку теорії розумового розвитку.

Експериментом можна продемонструвати з метою навчання певне явище. Такий експеримент називається ілюстративним або демонстраційним. Науковий експеримент є основою, на якій створюється учбовий експеримент.

Методи наукового дослідження у будь-якій науці характеризуються функціональністю, тобто вони розраховані на вирішення певного завдання наукового дослідження, а саме: а) знаходження наукових фактичних даних; б) їх обробка; в) перевірка надійності одержаних результатів; г) перевірка гіпотез тощо.

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених висвітленню ролі та сутності наукового експерименту, багато питань, пов'язаних з ним, лишаються ще не вивченими, зокрема питання про структуру експерименту.

Експеримент – це складне явище, бо виконує численні функції, до того досить різний за своєю структурою, бо залежить від цілей, які ставить перед собою дослідник, та функцій, які виконує експеримент. Щодо складових елементів експерименту існують різні точки зору. Одні дослідники виділяють такі головні структурні одиниці: 1) експериментатор та його діяльність, 2) об'єкт або предмет експериментального дослідження (інструменти, приладдя, установки).

Інші дослідники вважають основними такі елементи: а) постановка експериментального питання; б) задум та планування експерименту; в) технічна реалізація у матеріальній діяльності; г) інтерпретація результатів експерименту.

В основі задуму та планування експерименту лежить створення ідеалізованої чуттєво-предметної картини досліджуваної ситуації, тобто конструювання уявного експерименту, який опирається на теорію (якщо така існує). Якщо адекватної теорії немає, то експеримент будується на підставі мінімальної теоретичної бази, уявлених закономірностей, теорії приладу (тобто уявлень про граничні можливості приладу). В такому випадку уявний експеримент здійснити до кінця неможливо, бо його не можна детально сконструювати на теоретичному рівні.

Як особливий вид експерименту можна розглядати так званий екстраполяційний експеримент. Він є функцією, що санкціонує поширення результатів, одержаних на одному класі об'єктів, на інші об'єкти. В основі задуму екстраполяційного експерименту лежить розвинена у логічному відношенні теорія.

§5.2. РОЗВИТОК ІДЕЇ УЧБОВОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Вище розглянуто уявлення про експеримент як метод наукового пізнання з точки зору його найбільш загальних положень. Залишається зафіксувати два головних аспекти експерименту: він належить до сфери і пізнання, і практики. Відповідно до Цього можна виділити його критеріальну функцію та функцію отримання нового знання.

Критеріальна функція, тобто перевірка істинності знань дослідним, експериментальним шляхом, можлива тому, що експеримент як науковий метод, з одного боку, є відображенням реальної повсякденної практики людей, закріпленої у вигляді системи відповідних норм та правил діяльності. З іншого боку, його пізнавальна роль базується на системі регуляторних принципів, які визначають спосіб одержання та інтерпретації дій із таких визначень дуже важко вичленувати специфіку експерименту на відміну від інших методів, наприклад спостереження.

Обидва ці методи є рівноправними в плані соціальної усталеності певних норм діяльності щодо одержання фактів та правил їх пояснення. Кардинальною відмінністю експерименту від спостереження є те, що перший репрезентує активні методи пізнання, невід'ємною ознакою яких є зміни предмета пізнання (що досягаються різними способами), в той час як цінність спостереження прямо пропорційна ступеню невтручання у досліджувані явища.

Яким чином в такому випадку можна дотримуватися умови активності дії на досліджуваний об'єкт та його нормативності?

Якщо у спостереженні вирішальним є правильний вибір одиниць спостереження та безстороння реєстрація даних, то експеримент виступає діяльністю набагато складнішою, бо до цих

умов додається також необхідність здійснення чітко регламентованих і дозованих дій з об'єктом. Саме в цьому криється складність, але й більша, порівняно із спостереженням цінність експерименту як методу пізнання.

Правильно спланований і проведений експеримент характеризується високою мірою інтерсуб'єктивності, тобто в ідеалі експеримент може бути проведений (повторений) безліч разів будь-яким дослідником, і результати при цьому будуть однаковими. В даному випадку під інтерсуб'єктивністю розуміється властива експерименту можливість відтворення однакових умов для проведення контрольної перевірки; однаковий дозований вплив на об'єкт, що вивчається, а також однаковість та об'єктивність вимірів усіх викликаних змін в об'єкті та умовах досліду.

Можливість контролювати всі умови, включаючи стан самого об'єкта, дає змогу повторювати та відтворювати експеримент. Це особливо важливо тому, що результати спостереження завжди певною мірою унікальні, неповторні (оскільки важко сказати, що вплинуло саме на таку поведінку досліджуваних осіб), і в кожному окремому випадку дослідник має справу з багатьма невідомими факторами, до того незалежний вплив кожного з них не можна визначити в принципі.

В цьому аспекті експеримент являє собою протилежну дослідницьку установку, основний смисл якої полягає в тому, щоб точно фіксувати вплив однієї або декількох умов, заданих програмою дослідження.

Отже, експеримент є найбільш складним у процедурному відношенні методом, що вирізняється чіткою структурою і вимагає послідовного виконання строго визначених правил.

Основним, обов'язковим компонентом експерименту є гіпотеза.

За своєю природою гіпотеза являє собою певне припущення, яке може стати науковим фактом внаслідок експериментальної перевірки. Оскільки правил виведення закономірностей з окремих фактів не існує, то дослідник змушений формулювати та перевіряти одну або декілька гіпотез. Тому за допомогою гіпотези здійснюється зв'язок між теоретичними припущеннями, а також перевірка останніх з допомогою експерименту.

Гіпотеза – це висловлювання, в якому певні теоретичні припущення мають формулюватися емпіричною мовою. Необхідність цього зумовлюється тим, що теоретичні знання не можуть безпосередньо перевірятися дослідними даними; експериментальній перевірці підлягає не саме теоретичне припущення, а його емпіричний наслідок. Тому гіпотеза, або наслідок з теоретичного припущення, має задовольняти цілий ряд змістових смислових та формально-логічних вимог.

Відтак, гіпотеза повинна бути сформульована як висловлювання про певні емпіричні факти або події і ґрунтуватися на теоретичних положеннях відповідної галузі знань таким чином, аби враховувати по можливості всі наявні дані з досліджуваного питання.

Якщо гіпотеза сформульована на основі теоретичного аналізу стану певної проблеми, вона має вміщувати певне нове знання, яке й підлягає експериментальній перевірці. Отже, гіпотеза повинна сформулюватися так, щоб припущення допускали експериментальну перевірку.

Зазначимо, гіпотеза, будується у формі імплікативного висловлювання, тобто висловлювання типу “якщо – то”. До того формулювання гіпотези завжди передбачає формулювання контргіпотези, тобто протилежне твердження і проведення експерименту вимагають дотримання умови перевірки (верифікації або фальсифікації) обох гіпотез. Залежно від вихідного задуму експерименту гіпотези можуть бути:

а) причинно-наслідковими (припущення того, що певне явище є причиною появи іншого);

б) статистичними (припущення того, що явища перебувають у певних кількісних взаємовідношеннях);

с) віртуальними (припущення про саму можливість існування явища).

Гіпотеза може висуватися по-різному: на основі “суто” літературного аналізу проблеми чи побудови теоретичної моделі явища, що вивчається, а також може бути запозичена з інших досліджень.

Експериментальна гіпотеза містить у собі: незалежну змінну (твердження про неї); залежну змінну і додаткову змінну.

Гіпотезою є припущення про зв'язок між незалежною та залежною змінними при різних параметрах додаткової змінної. Оскільки при плануванні експерименту дослідник не може бути абсолютно впевнений у наявності зв'язку між вибраними змінними, то висувається так звана нуль-гіпотеза або конкурентна гіпотеза. Якщо змістом прямої гіпотези є твердження про наявність зв'язку між певними явищами, то зміст нуль-гіпотези полягає у запереченні зв'язку між цими ж явищами (змінними).

Отже, правильно спланований експеримент містить у собі принаймні три гіпотези: пряму, контргіпотезу і нуль-гіпотезу.

Продемонструємо схематично відношення між названими гіпотезами. Пряма гіпотеза: “А є причиною В”; нуль-гіпотеза (конкурентна гіпотеза): “Д не є причиною В”; контргіпотеза; “С є причиною В”. Таким чином, пряма гіпотеза може бути прийнята лише за умови фальсифікації (непідтвердження) нуль-гіпотези та контргіпотези. Якщо одну або обидві з цих гіпотез відкинути не можна, то експеримент має бути побудований за іншим планом (з іншими змінними або в інших умовах тощо), а пряма гіпотеза перефразована. Про наявність не випадкового зв'язку між змінними можна говорити лише тоді, коли не підтверджуються нуль-гіпотеза та контргіпотеза.

Але підтвердження прямої гіпотези або її спростування – це не достатня умова, щоб відкинути вихідне припущення чи прийняти його як остаточно доведене. Слід враховувати, що в експерименті діє велика кількість факторів, що підлягають контролю; погано спланована або виконана процедура експерименту може спростувати або не підтвердити навіть істинну гіпотезу. Тому великого значення набуває не лише перевірка гіпотези, а й ретельне планування всієї процедури експерименту.

Сама можливість доведення гіпотетичного твердження залежить від цілого ряду факторів, серед яких найголовнішими є характер гіпотези, що підлягає перевірці, і специфіка способу її перевірки. Характер гіпотези тут означає, що в ній повинно відобразитися якесь нове знання, пошук якого може здійснюватися на різному рівні абстракції. В цьому контексті існують гіпотези, які на даному рівні розвитку не можуть бути перевірені в принципі, інші гіпотези принципово перевірити можна, але для цього нема

матеріальних та інших зовнішніх умов (наприклад, припущення про позитивний або негативний вплив комп'ютерного навчання в масовій школі не можна сьогодні перевірити через відсутність матеріальних умов).

Специфіка способу перевірки гіпотези – також надзвичайно важливий момент у реалізації експерименту. Правильна в принципі гіпотеза може перевірятися не тими засобами, тому великого значення набувають такі, на перший погляд, формальні моменти, як логічно правильне її формулювання і методично конкретне підтвердження.

Так, при формулюванні гіпотези слід дотримуватися правила обсягу; гіпотеза не повинна формулюватися занадто широко або вузько. Зокрема, якщо ми вказуємо на характер передбачуваних змін, то слід обов'язково викласти умови, за яких ці зміни можливі. (Наприклад, якщо ми вивчаємо вплив певного педагогічного прийому на мислення, то треба чітко зазначити, які саме особливості, у якому напрямі і якою мірою зміняться, коли застосувати цей прийом).

Важливим є також вибір змінних. Змінними в експерименті можуть бути в принципі будь-які фізичні, соціальні, психічні та інші явища, зміни яких можуть бути зафіксовані тим або іншим способом. Як уже зазначалося, в експерименті обов'язково присутні два класи змінних: незалежні та залежні.

Незалежною змінною називають таку умову (умови), яку експериментатор може довільно змінювати на потрібну йому величину і фіксувати цю змінну. Наприклад, силу звуку, спосіб конструювання змісту учбового матеріалу, характер дій підставної групи у соціальному експерименті тощо.

Залежною змінною називається зміна у поведінці або інших психологічних проявах, що відбуваються з індивідом або групою внаслідок дії незалежних змінних. Наприклад, швидкість реагування у відповідь на зміну сили звуку або формування структурних елементів учбової діяльності, зміни в поведінці внаслідок групового тиску тощо.

Важливість ретельного вибору незалежної та залежної змінних зумовлюються тим, що вони повинні бути строго операціоналізованими, тобто піддаватися точному, об'єктивному,

однозначному вимірюванню та інтерпретації. Без цього підтвердження гіпотези унеможлиблюється, оскільки порушення коректності вибору змінних не дає змоги здійснити адекватний перехід між теоретичним та емпіричним рівнями знання, що, власне, і є основним завданням експерименту. Крім того, строгий вибір змінних стає однією з найважливіших умов інтерсуб'єктивності експерименту, бо саме контроль і відтворюваність дає можливість повторити дослідження іншими людьми.

Крім цих, основних змінних, у дослідженні часто виникає потреба врахування так званих побічних змінних – факторів, що спричиняють систематичне зміщення результатів або просто зменшують надійність результатів. Надійність – це стабільність у часі, тобто одержання однакових даних за однакових умов, повторюваність даних. Якщо незалежної та залежної змінних в експерименті може бути тільки по одній, то побічних змінних звичайно буває багато: наприклад, фактор часу, фактор завдання, індивідуальні особливості тощо. Контролювання побічних змінних породжує великі труднощі при проведенні експерименту. Як правило, в експерименті є також додаткова змінна.

Це конкретизація експериментальної гіпотези; як така, вона частково репрезентує гіпотезу і спрямована на перевірку не всієї гіпотези, а лише її частини.

Серед кількох додаткових змінних одна є ключовою, тобто змінною, що видається найбільш важливою для перевірки гіпотези.

Як уже згадувалося, незалежна змінна може бути одна. Така змінна називається унітарною; як правило, вона використовується у лабораторному експерименті. Якщо ж до контролювання дії одиничної змінної прилучається ще одна змінна, вона називається вторинною і т. д. Коли треба встановити точний кількісний вираз результату впливу незалежної змінної на залежну, такий експеримент називається факторним, а друга додаткова змінна у факторному експерименті, яка виконує роль незалежної, називається контрольною.

Змінні можуть бути також якісними, коли стани змінної розрізняються за якістю і не можуть бути виражені у кількісних показниках, і кількісними, коли стани можна точно виміряти.

Таким чином, змістовне планування експерименту має важливе значення, оскільки відіграє велику роль і в інших методах психологічного дослідження, але зв'язок експерименту з вихідною теорією більш тісний, ніж, приміром, при спостереженні, тому відповідно підвищується значення планування. В певному розумінні планування – це конструювання дослідження, адже потрібно не лише визначити послідовність етапів роботи та способи фіксації даних, а й сформулювати адекватну теоретичним уявленням гіпотезу, а також обґрунтувати адекватні гіпотезі методи її перевірки (куди входить вибір змінних, вибір способу їх реєстрації тощо), тобто планування – це розробка конкретної логіки проведення дослідження, обґрунтування переходу теоретичних уявлень про рівень поопераційних параметрів.

Наступний за змістовним плануванням етап – формальне планування. Часто під формальним плануванням розуміється і будова математичної моделі експерименту, але формальне планування – розширена за змістом процедура, що включає обґрунтування необхідної кількості експериментальних впливів (кількість “подразнень”), порядок їх проведення, послідовність пред'явлення сти- мального матеріалу, вибір та пояснення критеріїв вибору контрольної групи і вимірювання вибірок. Результатом формального планування є детальний план послідовності усіх “кроків” діяльності експериментатора.

Таким чином, якщо узагальнити все, що було сказано про структуру експериментального дослідження, можна дійти висновку, що воно складається принаймні з таких етапів: а) постановка мети дослідження, куди входить визначення гіпотези, тобто формулювання вихідного припущення мовою незалежних та залежних змінних; б) формулювання гіпотези повинно відповідати завданню дослідження; в) вибір засобів експериментального впливу має бути адекватним гіпотезі; г) необхідним етапом є також змістовне та формальне планування експерименту, тобто перехід від гіпотези до побудовипевної схеми організації дослідження; д) наступний етап – власне експеримент, тобто збирання емпіричних даних, складовою частиною якого є вирішення, питання про способи усунення або контролю факторів, що створюють ідеальну схему експерименту і тим самим ускладнюють перевірку гіпотези.

Після того як емпіричні дані зібрані, дослідник постає перед необхідністю є) провести якісний та кількісний аналіз одержаних результатів. Кількісна обробка даних здійснюється з допомогою різноманітних математичних статистичних методів.

З огляду на це експеримент – метод реалізації певної логіки доведення гіпотез, який включає теоретичне обґрунтування правильності припущень, вибір адекватних дослідницьких процедур; правильне здійснення плану, ретельне збирання емпіричних даних, що повинне підкріплюватись коректно виконаними статистичними процедурами, констатацію висновків.

Необхідним компонентом висновку є поширення результатів експерименту на розштрений клас явищ, осіб, ніж ті, що безпосередньо вивчались у даному конкретному експерименті (коли, наприклад, дослідження проводиться у двох дев'ятих класах, а висновки поширюються на всіх дев'ятикласників).

Важливим моментом є також можливість узагальнення одержаних результатів і формулювання певної закономірності або закону. Власне кажучи, ретельне і детальне планування експерименту покликане елімінувати побічні фактори, що притупляють вияв зв'язку досліджуваних явищ, представити відношення між ними у чистому вигляді.

Особливим етапом проведення експерименту є оформлення звіту, хоч на перший погляд здається, що це річ несуттєва. Проте – правильний та чіткий виклад плану, сам перебіг експерименту, спосіб ведення, форми репрезентації одержаних залежностей створюють можливість повторення експерименту.

З огляду на це важливого значення набуває також протокол дослідження. До нього має входити не лише опис інструкції та Перебігу експерименту, але й фіксація по можливості усіх внутрішніх та зовнішніх умов експерименту, навіть тих, що вважаються у даний момент несуттєвими (наприклад, освітленість, шум та інші фізичні характеристики обстановки, опис апаратури, стану та поведінки осіб, що беруть участь у дослідженні – наскільки можна визначити такі параметри). Це має значення, оскільки згодом може виявитися, що саме незначні, побічні характеристики справляють реальний вплив на перебіг експерименту.

Взагалі проблема планування експерименту є однією з найскладніших у діяльності психолога та педагога, і навчання плануванню повинно входити як складова у викладанні експериментальної психології. Так, якщо завданням дослідження є порівняння якихось явищ, наприклад, вивчення порівняльної ефективності, різних педагогічних прийомів, то саме завдання підказує, що треба вибрати принаймні дві групи піддослідних: в одній групі даний прийом буде здійснюватися, а інша залишається “вільною” від будь-яких впливів з боку експериментатора (відповідно експериментальна та контрольна групи). В ідеальному випадку максимально достовірний результат можна було б одержати, якби даний прийом в одній і тій самій групі та здійснювався, і не здійснювався – це так званий ідеальний експеримент (схожий на ідеальний газ у фізиці). У реальності не буває ідеального газу, так і ідеальний експеримент практично нездійснений.

Проте поняття ідеального експерименту відіграє важливу роль у плануванні дослідження, оскільки завданням реального експерименту є максимальне наближення до ідеального, “чистого”. Для цього потрібно визначити, що саме стало на заваді і відповідно вибрати такі процедури, які могли б усунути обставини, що віддаляють реальний експеримент від ідеального.

Так, у нашому прикладі особливу роль відіграє підбір однакових експериментальної та контрольної груп, бо індивідуальні особливості учнів та вчителів відчутно впливають на результативність педагогічних прийомів.

Тому постає завдання вирівняти вибірки хоча б приблизно: за віком, рівнем підготовленості, психологічним кліматом тощо. Складність тут полягає в тому, що індивідуальних відмінностей може бути як завгодно багато, а вирівняти вибірки (в даному випадку класи) за всіма параметрами практично неможливо.

Виходом може бути значне збільшення кількості осіб, що беруть участь у експерименті, внаслідок чого ефект індивідуальних відмінностей значно згладжується – в результаті утворюється своєрідна алгебраїчна сума особливостей. Але збільшення кількості утруднює обробку даних, тому завжди важливо це обґрунтувати належним чином. Значення має також час

проведення експерименту: важливо, щоб у групах, діяльність яких порівнюється, він проводився одночасно або через невеликий проміжок часу.

Якщо в структуру експерименту входить багаторазовий вплив та засвоєння матеріалу, то перед дослідником постає завдання визначення послідовності його пред'явлення.

Наприклад, у психолого-педагогічному дослідженні велике значення має як послідовність викладення матеріалу, так і те, при вивченні якого матеріалу проводиться експеримент. Адже завжди важко передбачити, як вплине експеримент на засвоєння матеріалу, або навпаки як вивчений матеріал змінить результат експерименту. Це ще раз підтверджує важливість правильного виділення незалежної змінної. Ідеальний експеримент, якщо це не передбачено спеціальною метою дослідження, повинен включати одну незалежну змінну для того, щоб мати можливість простежити “поведінку” залежної саме як результат діяльності незалежної.

На перший погляд здається, що поняття ідеального і нескінченного експериментів безпідставні, оскільки провести їх неможливо. Однак теоретичний етап підготовки до експерименту, його правильне планування неможливі без звернення до поняття ідеального експерименту. Адже обмірковування плану ідеального експерименту допомагає визначити, які саме умови утруднюють або унеможливають доведення гіпотези в реальному експерименті, а оскільки відомо, що заважає, то можна спробувати усунути чи хоча б контролювати несприятливі умови в ході експерименту.

Оскільки істинною метою будь-якого експерименту є поширення його висновків на більш широку сукупність об'єктів, ніж ті, з якими проводився експеримент, не останню роль відіграє дотримання умов, за яких поширення висновків буде коректним. Достовірність висновків, це значить, правомірність узагальнень залежать принаймні від двох умов.

Перша умова полягає в тому, щоб виявлене відношення незалежної та залежної змінних було вільне від впливу інших змінних.

Друга умова – щоб постійний рівень додаткової змінної, що використовується в експерименті, відповідав її рівню у більш

широкій сфері практики. Іншими словами, аби результати експерименту можна було узагальнити, він повинен бути репрезентативним.

У загальному плані репрезентативність означає міру наближення реального експерименту до ідеального. Репрезентативність досягається шляхом порівняння плану або схеми реального експерименту з одним із видів ідеального експерименту за певними параметрами. Репрезентативність означає також міру відповідності властивостей піддослідних і тих, на кого поширюються висновки експерименту. Репрезентативна вибірка означає, що характеристики людей, які беруть участь в експерименті, наприклад підлітків, збігаються або відповідають характеристикам усіх підлітків.

На жаль, у більшості психолого-педагогічних експериментів дослідники нехтують цією умовою, в результаті чого робляться неправомірні висновки щодо можливостей учнів. Для досягнення високої репрезентативності треба, як правило, вирівняти вибірки за віком, статтю, академічною успішністю, рівнем знань. Вирівняти вибірки за цими параметрами порівняно легко, значно важче вирівняти їх за психологічними характеристиками.

Однією з важливих характеристик плану експерименту є його валідність – ще один вимір наближення до ідеального експерименту. Валідністю називають міру достовірності висновків, яку забезпечують реальні експерименти щодо ідеального (як і репрезентативність). Але валідність передбачає передусім змістовну, а не кількісно-формальну відповідність ідеальному експерименту. Валідність поєднує мету експерименту з реальними можливостями та умовами їх досягнення.

Основним змістовним моментом валідності виступає формулювання гіпотези, тобто перехід теоретичного припущення на рівень змінних, які можна зафіксувати емпірично, тобто правильна, адекватна операціоналізація припущення. Як бачимо, у багатьох “пунктах” побудови експерименту виявляється, що саме гіпотеза є однією з найголовніших складових частин експерименту. Тому формулювання гіпотези, яка була б правильною і за змістом, і за формально-логічними ознаками, залишається найменш алгоритмізованим, але найважливішим етапом дослідження.

Валідності стосується також і вибір відповідних засобів для доведення гіпотези.

Наприклад, якщо при порівнянні ефективності певних педагогічних прийомів залежною змінною буде вибрана успішність учнів, то такий експеримент не можна вважати валідним. Успішність неадекватно відображає якісні зміни знань (якість їх засвоєння), оскільки успішність – це сукупний показник, на якому позначаються на лише педагогічні прийоми, але й усі інші чинники учбового процесу (зокрема, інтерес саме до цього вчителя, цікавість даної учбової теми, поява нових учнів у класі тощо).

Аби оцінити дійсну корисність пропонованого педагогічного прийому, треба вибрати інші більш дрібні і більш змістовні, показники (зміна кількості запитань з даної теми, зростання процентного відношення проблемних запитань, рефлексивність підходу учнів до аналізу матеріалу, швидкість “охоплення” основної ідеї, теми і т.д.).

Відповідно до наближення реального експерименту до ідеального можна розрізнити три види валідності. Внутрішня (конструктивна) валідність – це відповідність гіпотези та теоретичних конструктів, що лежать у її основі, можливостям дослідної перевірки, включаючи рівень узагальненості гіпотези, відповідність гіпотез одна одній тощо.

Наприклад, рівень проблемності завдання або цілісності ситуації не можна оцінювати лише за кількістю помилок та часом вирішення, бо помилки та час – це універсальні показники, що застосовуються у найрізноманітніших експериментальних схемах.

З внутрішньою тісно пов'язана зовнішня та операціональна валідність: зовнішня валідність відображає міру адекватності застосовуваних для перевірки гіпотез засобів, включаючи репрезентативність, надійність тощо; операціональна валідність – це відповідність гіпотезі змінних та способів їх виміру, куди включаються апаратура, способи математичної обробки даних, відповідність інструкції та ін.

У реальних експериментальних ситуаціях діє цілий ряд факторів, що знижують валідність, і їх усунення або контролювання, є одним зі способів підвищення валідності. Так, найбільш “простий” фактор, що заважає або спотворює перебіг

експерименту, це зміни у часі. Пору року, дня так чи інакше позначається на результатах, але оскільки виявити їх вплив важко, то треба прагнути проводити дослідження в один і той самий період. Крім того, існує нестабільність у часі, тобто проведення експерименту навіть з однією і тією ж особою в один і той же час обов'язково дає неоднакові результати.

У цьому випадку найкращим контролем було б збільшення кількості експериментальних проб; але в такому випадку дослідження може набути вигляду тренування (натренованості), може спостерігатися стомлення, перенасичення діяльністю тощо. Ще більш нестабільними через їх численність є побічні фактори (побічні змінні) дослідження.

Таким чином, існує кілька джерел нестабільності експериментальних результатів, Якщо навіть, прийняти, що незалежна змінна у часі не змінюється (що в реальності буває рідко). Але, певна річ, основними джерелами нестабільності виступають індивідуальні коливання залежної змінної та змінність супутніх умов.

Ще однією причиною нестабільності є так звані ефекти послідовності (або ефекти порядку). їхня дія полягає в тому, що поведінка (або результати експериментальної діяльності піддослідного), тобто зміна залежної змінної відбувається через рівень зміни незалежної змінної, як це передбачається планом, а внаслідок порядку пред'явлення стимулів. Іншими словами, зміна залежної змінної може спричинитися самим лише порядком стимульного матеріалу (наприклад, якщо певний педагогічний прийом спрямований на підвищення продуктивності запам'ятовування, а дослідження проводиться таким чином, що до педагогічного впливу пред'являється складний матеріал, а безпосередньо після прийому – більш простий, то більша ефективність запам'ятовування у цьому випадку буде лише і тільки наслідком тренування на попередньому, більш важкому етапі експерименту).

Залежно від мети експерименту застосовується випадковий розподіл пред'явлень (по так званому закону великих чисел або впорядковані послідовності по типу АВАВ або АВВА), щоб якомога більше зняти або вирівняти вплив попереднього стимулу.

Стан самого експериментатора також є одним із джерел нестабільності. Хоча експеримент меншою мірою, ніж, наприклад, спостереження або інтерв'ю, залежить від експериментатора, тобто є більш об'єктивним, спеціальні дослідження свідчать, що два експериментатори, проводячи абсолютно ідентичні роботи, можуть одержати різні результати. Відіграє певну роль також установка експериментатора щодо гіпотези та інших моментів проведення дослідження. Прагнучи довести гіпотезу експериментатор мимоволі, несвідомо робить якісь мікромарки на свою користь. Педагогіка в цій області ставить дидактичні завдання удосконалювання змісту і методів навчально-виховної роботи з дітьми, а психологія – питання психодіагностики. Виготський, відкидаючи підхід до зазначеної проблеми закордонних психологів, характеризував її як "... прагнення в аналізі розумового розвитку дитини ретельно розділити те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, узяти результати обох цих процесів у чистому й ізольованому виді" [Выготский]. Ця теорія розкриває взаємозв'язки між психічним розвитком дитини і її вихованням і навчанням. Загальними підставами в її розробці виступають: – по-перше, соціально-педагогічний аспект, пов'язаний зі зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та професійної підготовки сучасної людини, – по-друге, науково-теоретичний аспект, що вивчає внутрішню залежність онтогенетичного розвитку психіки й особистості людини визначеної системи її утворення: навчання і виховання. Сутність зазначеної проблеми – "взаємозв'язок навчання і виховання" – полягає у вивченні значення загальноосвітньо-виховних систем у розвитку психіки дитини, зокрема – у виявленні внутрішніх джерел і закономірностей цього процесу. Виготський, відзначаючи, що таке навчання йде слідом за розвитком, "плететься у нього у хвості", висунув ідею конкретно-історичного тлумачення соціального походження родових здібностей, соціальної природи різних форм діяльності присвоєння суспільного досвіду. Виховання і навчання тут виступає як загальна і необхідна форма психічного розвитку дітей. Психічний розвиток дитини знаходить своє вираження як в результаті змін усередині відтворюючої діяльності, її форм, так і у складі засвоєваних у різних видах діяльності здібностей. При цьому для

вивчення внутрішнього зв'язку виховання й утворення з психічним розвитком, як підкреслював Виготський, необхідні дослідницькі методи, що спрямовані на формування у дітей цілісних видів діяльності і відповідних їм здібностей, а не ефекти засвоєння дитиною окремих понять у процесі навчання й ефекти психічного розвитку. Серед інших генетично послідовних форм відтворюючої діяльності ми розглянемо учбову діяльність, що дозволяє дитині відтворити здатність до теоретичної орієнтації в дійсності. Варто помітити, що розвиваюча роль системи виховання й утворення полягає в тім, що сучасному суспільству потрібно формування у дітей нового кола здібностей, тобто організації функціонування нових форм відтворюючої діяльності. “Педагогіка, – писав Виготський, – повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [Виготський, 1981, с. 47]. Проблеми взаємозв'язку навчання і розумового розвитку людини в даний час набули не тільки теоретичного, але і практичного значення, що визначає дійсний рівень шкільної освіти. Зусилля вчених-психологів спрямовані: по-перше, на вирішення питання про шляхи засвоєння знань, що приводять до якісних змін дитячого мислення; по-друге, до вивчення тих форм розумової діяльності учня, що забезпечують проникнення в сутність засвоєваних знань. При вирішенні цих питань психологи спиралися на положення про діалектичний шлях людського пізнання, ідеї діалектичної логіки про спосіб сходження від абстрактного до конкретного як способу викладу наукових знань. Розробка задач, засобів і визначення результатів навчальної роботи при цьому заснована на представленні про особливий вид діяльності дитини як про спосіб засвоєння. Виникають задачі вивчення якісних форм цієї діяльності, її рівнів і використовуваних операцій, що відповідають різній глибині проникнення дитини в зміст знань. Сучасні дослідження зазначеного напрямку спираються на результати, отримані різними напрямками радянської психологічної школи. Зусиллями В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, С.Л. Рубінштейна та їх співробітників досліджено зв'язок розгорнутого аналізу з вирішенням учбових задач. Уявний перехід від окремих особливостей до закономірних залежностей, здійснюваний у процесі аналізу шляхом перетворення даної ситуації за допомогою

визначених розумових дій, має не тільки особливе значення для формування у дітей інтелектуальних здібностей, але й для загального психічного розвитку, і, в цілому, розумового і естетичного виховання. Істотним моментом розумового виховання є формування здібностей до уявного експерименту, до інтеріоризованого перетворення предметного змісту дій. Повноцінний аналіз процесу навчання можливий лише на основі адекватних положень загальнопсихологічної теорії діяльності. На основі цілісного діяльнісного трактування психіки, свідомості, особистості у працях цих учених сформульовані положення як щодо навчання на рівні цілісної особистості, а не окремих її функцій, так і вимоги до мотиваційної сфери особистості, що забезпечує придбання особистісного змісту в ході оволодіння знаннями й уміннями. У придбанні особистісного змісту формується справжня єдність виховання і навчання. Упередженість людської свідомості, особистісний зміст усвідомлюваного як суб'єктивна форма прояву суспільних відносин <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/> Проблеми сучасної психології. 2016. Випуск 34 <http://problemps.kpnu.edu.ua/en/> Проблеми здійснюється суб'єктом лише в діяльності. Перетворення діяльності, супідрядність різних форм і видів її, що відбуваються усередині суспільних відносин, створює особистість. При цьому практична діяльність як перетворення дійсності відтворює ті її відносини, що у суспільному виді відображені в законах теоретичного мислення людини. Предметно-практична діяльність направляє розвиток мислення і є основою наукового підходу до пізнавальних процесів. Діяльнісне трактування психіки дозволяє успішно вивчати також вікові закономірності походження і формування тих типів діяльності, усередині яких відбувається розвиток свідомості й особистості. Поняття “учбова діяльність” як специфічна форма відтворюючої діяльності виступає об'єктом нашого вивчення. Це поняття значно поглибило розуміння процесів засвоєння. Воно було введено на основі діяльнісного трактування понять свідомості й особистості. Наукове вивчення проблеми розвиваючого навчання безпосередньо пов'язано з постановкою питання про конкретно-історичний підхід до оцінки характеру початкового навчання. Можна відзначити, що соціальні

функції традиційної школи визначили її емпірико-утилітарний характер, що робить наголос на удосконалювання наочно-образного мислення. Це породжує ситуацію, при якій традиційне початкове навчання не забезпечує істотного розумового розвитку. Останнє відзначається, наприклад, Б.Г. Ананьєвим, Л.В. Занковим та ін. [Ананьєв, 1968, Занков, 1982]. Виходячи з цих досліджень, В.В. Давидов і його співробітники висунули задачу істотної зміни змісту і методів початкового навчання, зокрема вирішального впливу учбової діяльності молодших учнів на їх психічний розвиток. Вчені вважають, що без психологічного фундаменту, заснованого на умінні добре учитися, не можна забезпечити ефективно засвоєння дітьми основ сучасної науки і культури. Дана концепція базується на необхідності формування в учнів теоретичного знання, а не емпіричної свідомості, особливістю якого є виділення людиною в різних сферах духовного виробництва загального змісту. "... Застосування адекватних способів побудови наукових понять, художніх образів, моральних цінностей і правових норм" [Давидов, 1996, с. 145]. Зрозуміло, що такі форми теоретичної діяльності реалізуються через визначені здібності. Це здатність побудови людиною різних ідеальних утворень, що втілюють у собі ті чи інші види діяльності. Ці види діяльності представляють деякий набір, а специфіка їх полягає в тому, що введення в них учня є можливим лише за допомогою особливої учбової діяльності, у якій і відбувається засвоєння цих здібностей. Відповідно до досліджень психологів школи В.В. Давидова, основними з зазначених здібностей виступають: 1) з'ясування загальних умов походження ідеальних утворень; 2) простежування відповідності своїх дій умовам (рефлексія); 3) виконання дій у внутрішньому плані ("в розумі"). Отже, тільки через сформовану учбову діяльність можна ввести учнів в основні форми науково-теоретичної свідомості чи мислення. Експериментальне формування такої цілісної системи навчання було почато Д.Б. Ельконіним на початку 60-х років і продовжується дотепер. Д.Б. Ельконін показав, що формування теоретичного мислення, оволодіння учнями якісно новими методами орієнтації у світі, формування здібностей, розвиток особистості відбувається лише усередині повноцінної учбової

діяльності. Лише через неї суб'єкт орієнтований на зміну і перетворення самого себе, що складає своєрідність потребнісно-мотиваційної основи справжнього навчання. Ці дослідження відповіли на багато важливих питань про формування способів теоретичного аналізу, питань рефлексії, форм дій і, з іншого боку, поставили нові питання подальшого дослідження шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. Крім того, виникли нові питання до методичного апарату, а саме – до формуючого експерименту як методу активного “відтворення” особливостей учбової діяльності. Роботи, виконані під керівництвом В.В. Давидова, показали, що будь-яка інша система початкового навчання, залишаючись на рівні формування емпіричної свідомості, хоча і має деякий розвиваючий ефект, не забезпечує оволодіння здібностями, властивими теоретичній свідомості. Справа в тому, що багато шкільних задач, які відповідають науковим критеріям культурного рівня суспільства, вимагають для свого вирішення теоретичного підходу й аналізу. Це, у свою чергу, припускає спеціальну організацію учбової діяльності, а питання організації свідомого навчання – відповідного методичного забезпечення. Працями психологів школи В.В. Давидова встановлено, що справжнє усвідомлення навчання припускає, з одного боку, виконання дітьми відповідних дій, тобто перетворення навчального матеріалу, а з другого – перетворення засвоюваного матеріалу в безпосередню ціль цих дій. Якісне навчання досягається при цьому певною організацією постановки та вирішення дітьми особливих учбових задач. Розкриття задач, структури і способів використання методів навчання педагогічної науки можливі лише на міцній основі психологічного дослідження проблем навчання, його методів. Як об'єкт дослідження, формуючий експеримент виступає засобом фундаментальних і прикладних досліджень учбової діяльності в єдиному психолого-педагогічному експерименті. Як метод наукового пізнання він може бути використаний у рамках різних теоретичних підходів у складанні навчальних програм, побудові навчального предмета. Специфіка використання формуючого експерименту в руслі концепції учбової діяльності 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). При цьому висувається вимога, відповідно до якої психолого-дидактичне дослідження керується тим, що формування учбової діяльності має бути спрямоване на подолання опису процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок і заохочення до формувань здібностей і оволодіння поняттями. Формуючий експеримент спрямований на експериментальне відтворення умов реалізації теоретично виділених закономірностей становлення здібностей і властивостей особистості в учбовій діяльності. Власне психологічна сторона даного вивчення на базі формуючого експерименту – виявлення і глибоке вивчення внутрішніх механізмів регуляції самої цієї діяльності, механізмів процесу засвоєння знань. Досвід проведення формуючого експерименту Давидова з експериментального конструювання шкільних програм в школі виявив низку вимог до його організації. Відзначимо деякі їхні моменти. Слід виділити показники формованого явища, що виступає об’єктом психологічного вивчення, і фактори, що зробили вплив на становлення цього явища чи новоутворення. Як перші (залежні змінні), так і другі (незалежні змінні), відповідно до дослідницьких гіпотез і задач можуть змінюватися, трансформуватися, доповнюватися, що впливає як на стратегію формуючого експерименту в цілому, так і на окремі моменти в його проведенні: вироблення гіпотез, аналіз даних, характеристики досліджуваного явища. Лише визначивши і протрактувавши сутності категорій і понять, вибір теорії і закономірностей, тобто вихідних положень дослідника, а також, власне, предмета дослідження, нових сторін досліджуваної проблеми – тобто всього того, що визначає намічену проблему і висунуту гіпотезу, психолог-експериментатор може приступити до безпосереднього здійснення формуючого експерименту, в ході якого здійснюється задумана зміна досліджуваного явища. Здійснюючи поточний кількісний і якісний аналіз отриманих результатів, дослідник або уточнює гіпотезу, або висуває додаткову, уточнює і коригує план дослідження, вводячи додаткові етапи, нові методики їхнього проведення. Заключний аналіз результатів дослідження, якщо вони

відповідають вихідній гіпотезі, а також знаходять адекватне пояснення в рамках прийнятої теорії, дозволяє внести уточнення та доповнює загальну теорію. Звернімося до деяких сторін формуючого експерименту, розглядаючи компоненти учбової діяльності як його змінні (незалежні і залежні). У першому випадку, тобто при розгляді окремим компонентів учбової діяльності як залежних перемінних, аналіз поточної ситуації в ході навчання охоплює становлення компонентів її структури, її видів, цілей, рівнів. При цьому можуть висуватися задачі детального вивчення будь-якого компонента учбової діяльності. Це можуть бути: прийняття учнями учбової задачі і самостійна її постановка, формування початкових дій аналізу, порівняння, зміни, моделювання. Дослідник також може ставити перед собою задачу вивчення узагальнення цих дій на окремих проявах у предметах розглянутого класу. Крім того, піддаються аналізу особливості формування оцінювальної діяльності учня, вміння перетворити й удосконалювати особливу діяльність навчання. У ході поетапного формування дій дослідник одержує адекватну інформацію про хід формування учбової діяльності. Однак, виходячи з принципів розвиваючого навчання, експериментатор повинен фіксувати не тільки окремі компоненти учбової діяльності, але і динаміку їхніх перетворень і змін. Особлива увага приділяється керованому навчанню спільної учбової діяльності. Ці зміни можуть стосуватися дослідницького задуму, заміни об'єкта дослідження, зміни центральної гіпотези на теоретичному етапі і побудови формуючого експерименту. Залежними змінними можуть виступати сторони цілісних психічних явищ, зокрема як теоретичне мислення, мотивація в учбовій діяльності. Відповідно, це може бути досягнуто як шляхом зміни учбової діяльності, так і змінюваних факторів у навчальній програмі.

За процедурою проведення експерименти можна розділити на дві великі групи: лабораторний та природний. Лабораторний експеримент залежно від мети та гіпотез дослідження може бути

якісним, факторним, функціональним, статистичним, а також од-норівневим або багаторівневим.

Лабораторний експеримент є найбільш штучним (він найсиль-ніше відрізняється від спостереження). Лабораторний експеримент – це особливий тип експериментального методу, в якому відбувається максимальне виключення різноманітних факторів зовнішнього порядку. Лабораторний експеримент набув широкого поширення у психологічних дослідженнях; дещо менше значення він має у роботах психолого-педагогічного спрямування.

Серед переваг лабораторного експерименту найважливішими є:

- усунення або зменшення до мінімуму випадкових факторів впливу на результат;
- найбільш чисте виділення, ізоляція експериментального фактора (тобто того, який вивчається),
- можливість контролювання всіх факторів експериментальної ситуації;
- спрямоване керування особами, які беруть участь у експерименті.

Завдяки цим перевагам лабораторний експеримент дає можливість більш глибоко і диференційовано проникнути у природу зв'язку тих чи інших явищ.

Залежно від принципу одержання нового знання усі експерименти можна розділити на зовнішні та внутрішні, або безпосередні та опосередковані. Внутрішнім експериментом можна назвати такий, у якому досліджуване явище реєструється безпосередньо. Прикладом внутрішніх психологічних експериментів може бути довільне виділення зі складного психологічного акту його складових. Проте через малу можливість впливу і контролю психічних явищ внутрішній експеримент не дістав великого поширення, бо, по суті, він є різновидом експериментального самоспостереження, можливості і межі застосування якого є загальновідомими.

Тому справжнім експериментом можна назвати лише зовнішній експеримент, тобто такий, де психічні явища викликаються (актуалізуються, стають більш визначенішими) опосередковано, шляхом впливу (наприклад, на органи чуття – найпростіший випадок) або будь-яким іншим способом стимулювання.

Психічне явище викликається примусово і фіксується не безпосередньо, а за допомогою обраних дослідником пристроїв, з використанням певних одиниць та еталонів.

Усі використовувані психологами види експериментальних методів можна розділити на загальні – такі, що застосовуються в усіх або в багатьох психологічних дисциплінах, і спеціальні, характерні лише для однієї. За характером завдання та виду одержуваних залежностей психологічні дослідження можна розділити, як уже зазначалося, на якісні, функціональні, факторні, статистичні.

Своїм завданням якісні експерименти мають одержання даних, що свідчать про наявність того чи іншого явища, можуть бути характеристикою одного явища або однієї особи (наприклад, обсяг запам'ятовування). Другий вид експериментів – це сукупність таких дослідів, у ході яких з'ясовується факт залежності явища від експериментального фактора (наприклад, залежність запам'ятовування від обсягу та характеру матеріалу).

Метою функціональних експериментів є з'ясування функціональних зв'язків між двома або й більше явищами; встановлення виду, характеру, величини однієї зміни явища залежно від певної величини зміни іншої (залежність між кількістю необхідних повторень для запам'ятовування, певного обсягу матеріалу або певної складності та ін.).

Статистичні експерименти мають на меті встановлення кількісних залежностей між явищами, але не виходять на рівень висновків про причини такого зв'язку (обсяг запам'ятовування, швидкість читання тексту).

Загальна схема проведення експерименту складається з таких основних моментів. У випадку факторного експерименту дослідник вводить у дослід нову умову (незалежну змінну) або виключає її, фіксуючи появу та зникнення досліджуваного явища (залежної змінної), а при функціональному експерименті процедура полягає у зміні незалежної змінної на певну величину та реєстрації величини зміни залежної змінної. Таким чином, у першому випадку увага експериментатора спрямована передусім на встановлення наявності або відсутності психічного явища (точніше, зв'язку між появою певного явища і впливом незалежної

змінної), а у другому – на величину зміни явища (тобто сам факт зв'язку або причини постулюється).

Експерименти бувають також індивідуальні та групові.

Якщо термін “індивідуальний” експеримент непорозуміння не викликає, то термін “груповий” слід роз'яснити детальніше, бо він мав кілька значень. Наприклад, груповий експеримент може бути лише за формою, тобто експеримент, що через економію часу та приладдя Проводиться відразу з багатьма учасниками, але метою має встановлення закономірностей, які стосуються кожного окремо (наприклад, обсяг запам'ятовування: матеріал може пред'являтися усій групі піддослідних, але дані фіксуються щодо кожного).

Другий вид групового експерименту – це власне груповий експеримент, бо він не лише проводиться з усією групою, а й висновки його стосуються саме групи як цілого (більшість соціально-психологічних експериментів, вивчення психологічного клімату в групі, ціннісно-орієнтаційної єдності та ін.). Часто при виборі між індивідуальною та групою формами проведення експерименту дослідники схиляються до групового (йдеться про перший вид групового експерименту). Це пояснюється не лише міркуваннями економії часу, одноманітності умов, але й тим, що такі дані більш постійні (стабільні у часі), менш розкидані, ніж при кількох індивідуальних.

Звичайно, груповий експеримент проводиться методом паралельних груп (вищезгадані контрольна та експериментальна групи). Метод паралельних груп є досить поширеним, і суть його полягає у спостереженні двох груп осіб, які однакові за складом та іншими особливостями, але які перебувають у різних умовах: одна (експериментальна) підлягає впливу, а друга (контрольна) – ні. Як уже згадувалося, важливим є добір груп, який також може здійснюватися різними шляхами. Це може бути спеціальне формування вибірки з попарним підбором осіб; або групи в цілому, при рівні середньоарифметичних показників. Застосовується також метод обертання груп, причому досить ефективною ця процедура може бути, якщо структурою експерименту передбачено не одноразовий, а кількарізний вплив. У такому випадку в різних серіях експериментальна та контрольна групи міняються місцями,

що знижує значущість індивідуальних особливостей піддослідних, і, таким чином, дещо вирівнює групи.

Проте лабораторним експериментам властивий цілий ряд недоліків, що є вельми суттєвим, особливо коли йдеться про педагогічні дослідження. До цих недоліків слід віднести:

- небезпека занадто штучної і абстрактної експериментальної ситуації, зумовленої усуненням та ізоляцією факторів зовнішнього впливу;
- можливість не виправданого домінуючого впливу експериментального фактора, тобто в реальних умовах сила впливу експериментального фактора може бути набагато меншою завдяки дії інших умов;
- безпосередня присутність експериментатора, орієнтація піддослідних на його авторитет, їхнє прагнення виконати завдання якомога краще; виправлення та підказування експериментатора (в тому числі й мимовільні);
- вплив на результати дослідження досліджуваних осіб.

Результата проведення численних лабораторних експериментів свідчать про те, що їх учасники поводитися зовсім інакше, ніж у схожій природній ситуації. Це звужує сферу застосування лабораторного експерименту у віковій та педагогічній психології.

У зв'язку з тим, що експеримент, як і спостереження, має свої специфічні обмеження, значним кроком уперед як у суто теоретичному, так і в практичному плані було застосування так званого природного експерименту, вперше запропонованого у 1920 р. Російським психологом О.Ф. Лазурським.

Сутність цього методу полягає у тому, що експеримент проводиться не в лабораторних, а у природних умовах. Оскільки природний експеримент був запропонований для використання у педагогіці, то такими природними умовами є реальна поведінка учнів на уроках під час ігор, вдома тощо. Цей метод репрезентує проміжну форму між експериментом та спостереженням і поєднує переваги обох методів.

Природний експеримент для психолого-педагогічних досліджень дуже цінний, бо дозволяє вивчати дитину безпосередньо у процесі її навчання і виховання. Експериментальному впливові піддаються умови діяльності учня,

або така діяльність викликається примусово (штучно), але сам перебіг діяльності здійснюється в природних (і що особливо важливо), реальних умовах життєдіяльності.

Попередньо проводиться аналіз, наприклад, значущості різних шкільних предметів та їхнього впливу на розвиток певних психічних процесів, які вже після цього експериментально вивчаються під час уроку. Техніка проведення експерименту передбачає також розробку спеціальної уніфікованої системи фіксації даних за ступенем їх вираженості (сильно, слабо, дуже багато, середньо, мало). Предметом вивчення у природному експерименті можуть бути різноманітні проблеми, що стосуються шкільного навчання.

Головною перевагою природного експерименту є та, що він поєднує позитивні якості експерименту та спостереження. Основні з них: можливість повторити експеримент, варіюючи різні умови його перебігу, перевірити результати, а також проводити вивчення діяльності у природних умовах, за більш об'єктивної, безсторонньої реєстрації фактів. Тим самим знімаються недоліки штучності експерименту, тобто залежності дослідника від того, чи трапиться йому нагода помітити явище, що його цікавить.

Це особливо важливо для психолого-педагогічних досліджень, оскільки вивчати дитину в лабораторних умовах досить складно. До труднощів, що виникають при проведенні природного експерименту, слід віднести складність виділення в чистому вигляді явища, що підлягає вивченню, неможливість систематичного виключення побічних випадкових факторів, важко також підібрати контрастні природні умови.

За характером та цілями розрізняють два види природного експерименту: констатуючий та формуючий. Констатуючий експеримент ставить своєю метою встановити певний психічний факт (наприклад, індивідуальні особливості перебігу певного психічного процесу або якусь особисту рису дитини тощо), тобто він має переважно діагностичний характер, що зближує його з психодіагностичними методами.

Відмінність експерименту від діагностичних методів полягає в основному в тому, що діагностичні методи (наприклад, тести) даються вже готовими, стандартизованими і дослідник може їх

лише адаптувати відповідно до задуму дослідження, а зміст експерименту створюється, конструюється з метою дослідження і може бути принципово новим, ще не закріпленим у методах діагностики.

Проте констатує експеримент не набув статусу повноцінного самостійного методу дослідження психічного розвитку, бо не дає змоги охопити психіку в розвитку, а лише констатує наявність певних психічних новоутворень, нічого не говорячи про сам процес новоутворення.

Найбільш адекватним методом вивчення психічного розвитку є формуючий експеримент, що своєю метою має зміну, переформування наявного рівня функціонування психіки дитини у наміченому напрямі. Якщо формування досліджуваного явища відбувається в оді навчання, то такий експеримент називається навчаючим; коли в його основі лежать виховні цілі і дослідник формує особистісні якості учня, то йдеться про виховний (виховуючий) експеримент.

Окремими моментами формуючого експерименту (його складовими) можуть виступати констатує експеримент і різні психодіагностичні методи (тести, анкети тощо), бо щоб дослідити певну властивість у динаміці, необхідно виміряти її в різні моменти часу (зокрема до і після формування). Це відображено в схемі природного експерименту.

Першим етапом дослідження, за цією схемою, є вимірювання психічних властивостей особистості, піддослідного за трьома рівнями (нижчий, середній, вищий); потім відбувається педагогічний вплив з метою підвищення рівня розвитку певних якостей; після нього проводиться повторне вимірювання сформованих якостей; на основі результатів першого та другого вимірювань формулюються висновки про ефективність здійснення впливів як педагогічних прийомів, що приводять до позитивних результатів.

У такому традиційному вигляді формуючий експеримент використовується багатьма психологами для вивчення психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та ін.). У результаті численних досліджень було встановлено психологічні закономірності функціонування і розвитку цих процесів. Проте ці

дослідження мали аналітичний характер, тобто були орієнтовані на вивчення окремих психічних процесів. Завдання подальшого вдосконалення навчання і виховання вимагають розробки теоретичних питань комплексного підходу до дослідження проблеми єдності навчання і виховання, яка базується на теоретичному понятті “навчання, що виховує і розвиває”, введеному в психологічну науку в результаті тривалих теоретико-експериментальних досліджень. Зміст цього поняття спростовує теорію деяких дослідників, які твердять, що навчання і виховання – різні, незалежні один від одного процеси.

Практика показує, що лише їх єдність і взаємопроникнення становлять психологічну основу всебічного розвитку особистості. Яким же конкретним арсеналом наукових засобів володіє сучасна вікова і педагогічна психологія для вирішення завдання у такій його постановці? Як справедливо зазначає В.В. Давидов, описових робіт з певних питань психології особистості у нас надзвичайно багато, але проблема полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати і перевіряти психологічні умови і механізм цілеспрямованого формування у дітей певних якостей, а з другого – вміти керуватися комплексним підходом у вихованні особистості.

Складність цієї проблеми полягає в тому, що комплексний підхід до виховання вимагає взаємозв'язків і взаємопереходів різноманітних форм і видів діяльності дитини. “Наша психологія, – підкреслював В.В. Давидов, – володіє прийомами вивчення окремих видів діяльності, але відчуває труднощі у простеженні їх внутрішніх взаємозв'язків, коли елементи однієї діяльності стають компонентами іншої (наприклад, коли ігровий мотив перетворюється в пізнавальний, навчальна дія трансформується у трудову)” [Давыдов, 1996].

Тут йдеться про спробу психологічно обґрунтувати об'єктивну необхідність перенесення акценту з розвиваючих на виховні можливості навчальної діяльності. Розробка цієї проблеми започаткована у працях Л.С. Виготського, Г.С. Костюка а пізніше – О.М. Леонтьєва та його школи.

Розуміння психологічного розвитку суб'єкта вимагає і певного розуміння його діяльності. Відомо, що історично сформоване в психології поняття “діяльність” виступає переважно як

характеристика активності окремого суб'єкта, а сам процес діяльності – як атрибут окремої людини.

Проблема єдності розвитку і виховання у навчанні виступає як співвідношення значення (форма узагальненого і відображеного об'єктивного людського досвіду, ідеальна духовна форма суспільної людської практики) і особистісного смислу (відношення суб'єкта до відображуваного предмета).

Здійснення виховних заходів вимагає врахування особливостей і характеру різних видів діяльності, які формуються.

Психологічні закономірності взаємопідпорядковані, і зміну людських діяльностей у процесі розвитку слід розглядати як основу успішного розв'язання завдань щодо формування особистості. “Тільки при такому підході, що випливає з аналізу змісту самої розвиваючої діяльності дитини, – відзначав О.М. Леонтьєв – може бути зрозуміла і провідна роль виховання, яке має вплив саме на діяльність дитини, на її відношення до дійсності, і тому визначає її психіку” [Леонтьєв, 1984].

Такий підхід вимагає вивчення структури і будови діяльності, механізмів перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню. Структурні компоненти її, на нашу думку, і складають якості особистості. Перебуваючи в системі різноманітних діяльностей, діти вступають у взаємовідносини з дорослими. Залежно від виду діяльності, у процесі якої відбувається оволодіння людським досвідом, формуються різні психологічні новоутворення, якості особистості, які одночасно складають її структурні компоненти. Діяльність сучасної дитини багатопланова і багатоаспектна. Життя її у суспільстві характеризується не тільки певним складом різноманітних діяльностей, а й наявністю провідної діяльності, яка виконує основну роль в інтелектуальному і моральному розвитку особистості. Звідси випливає залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності зокрема.

Тому “провідною діяльністю в її психологічному розумінні є така діяльність, розвиток якої зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії”. Провідне її значення полягає в тому що вона максимально сприяє розвитку не тільки інтелектуальної

сфери, психічних процесів, властивостей і станів, а й формуванню повноцінної особистості.

Провідна діяльність є передумовою, основою виникнення і диференціації нових видів діяльності, її роль у психічному розвитку дитини полягає не стільки у вдосконаленні окремих функцій, скільки у зміні міжфункціональних зв'язків і відношень, які визначають розвиток кожної психічної функції.

На основі вивчення закономірностей зміни провідних типів діяльності і трансформації окремих структурних компонентів однієї діяльності в іншу вітчизняними психологами створена періодизація психічного розвитку, яка дає можливість побудови цілісної системи навчання і виховання дітей. Належним чином організована навчальна діяльність виступає основною умовою цілеспрямованого формування особистості. Це стосується перш за все формування теоретичного мислення, умінь учитися, оволодівати здібностями, доцільно оперувати теоретичними знаннями. Правильна організація навчальної діяльності допомагає формуванню у молодших учнів довільності психічних процесів, рефлексії власних способів дій і поведінки.

Ми вважаємо за необхідне згадати в організаційно-змістовому аспекті навчальну діяльність як особисту розгорнуту форму спілкування в системі “учень-учитель”. Така організація дає можливість цілеспрямовано впливати на особистість дитини в цілому, на формування насамперед її потреб і системи мотивів. При такому розгляді навчальної діяльності можна говорити про її справжню виховну дію. Організація навчального процесу поза розгорнутою формою спілкування не може виступати умовою формування особистості учня.

Отже, формувати особистість – значить здійснювати управління ієрархічною системою діяльностей дитини у кожному її віковому періоді.

Серйозний виховний недолік сучасного навчального процесу, на нашу думку, полягає в тому, що знання, які здобуваються учнем, включаються в основному в систему дій, причому цілі конкретних дій жорстко формуються, задаються у формі різного типу задач: фізичних, математичних, тобто тих, які він виконує. Засвоєні знання (яких дитині не вистачає) набувають виховного

значення лише у зв'язку зі здійсненням різних видів діяльності. І тільки за такої умови вони входять в її життя як органічна частина, а не зовнішня умова.

Тому учнів необхідно вводити в систему суспільних відносин у взаємодії з їхнім навчанням. Увага учителя повинна бути спрямована на пошук тих видів навчальної роботи, які формують суспільно необхідні риси особистості учнів.

Учіння і набуті знання виховують дітей. Але щоб знання виховували, зазначає О.М.Леонт'єв, необхідно сформувати ставлення до них. У цьому суть свідомого учіння. В оволодінні навчальними предметами важливе значення має те, яке місце в житті учня займає пізнане.

Особистість, яка є “суб'єктом суспільних відносин”, передбачає спільну кооперативну діяльність. Саме в ній можливе утворення особистісного смислу, відношення суб'єкта до предмета дії, мотиву діяльності. Тому в навчальному процесі необхідно моделювати, створювати суспільні відносини, у які повинні включатися учні.

У відносинах і здійснюється обмін діяльностями між учнями і вчителем, учнем та іншими учнями, між учнями й суспільством. “З'ясування специфіки обміну діяльностями у процесі навчання, – зазначає В.В.Рєпкін, – є необхідною передумовою вирішення проблеми (формування учбової діяльності. Обмін діяльностями у розвинутій формі можливий тільки при засвоєнні теоретичних понять.

Оскільки емпірично узагальнені способи дії орієнтовані на якості наявної дії, поза цією ситуацією вони позбавляються будь якого змісту і не можуть бути репрезентовані” [Рєпкін, 1976].

Діяльність того, хто навчається, в цьому випадку полягає у демонстрації низки операцій, що забезпечують отримання часткового результату, а діяльність учнів зводиться до спостереження і копіювання продемонстрованих операцій.

При обміні емпіричними узагальненими способами дії скоріше має місце асоціація діяльностей того, хто навчає, і того хто навчається, ніж їх кооперація, бо тільки в умовах кооперованої діяльності дії індивіда набувають нового смислу – спочатку об'єктивного, а потім суб'єктивного.

Які ж основні особистісні якості формує навчальна діяльність? До таких якостей належать насамперед:

1. Виховання соціальної зрілості, потреби служити суспільству. Це можливо, якщо учень зможе уявити собі, в яку сферу діяльності він включиться згідно з набутими на уроках знаннями. Саме це мотивує учіння і формує соціальну зрілість учня.

Ця якість виникає в навчально-практичних ситуаціях, які моделюють продуктивну діяльність.

2. Взаємовідповідальність і особиста відповідальність за доручену справу перед товаришами, перед суспільством. Ці якості важливі для участі у трудовій суспільній діяльності учнів.

3. Готовність до взаємодопомоги і взаємовиручки.

4. Уміння об'єктивно займати позицію будь-якого учасника діяльності. Так, при взаємоконтролі – уміння спочатку бути в ролі вчителя, потім зайняти позицію учня з тим, щоб перевірити, чи справедливо останній оцінив свою власну роботу. Це вміння є також основою для оцінки своєї діяльності у будь-якій ситуації.

Формуванню нових якостей особистості сприяють і різні перегрупування, які надзвичайно широко використовуються у сьогоднішній практиці. Суть їх полягає в тому, що вчитель передає деякі свої функції – при організації набування нових знань і при оцінці роботи – самим учням. Учень поперемінно перебуває то на позиції того, хто оцінює, то на позиції того, кого оцінюють.

У навчальній діяльності відбувається також засвоєння певних правил поведінки, що виступають одним із компонентів у структурі моралі людини. Виконуючи ці правила, учень виявляє своє ставлення до роботи класного колективу. А виконання правил у цьому випадку – це форма колективно-індивідуальної за своїм спрямуванням і змістом поведінки окремого учня.

Тому при засвоєнні правил поведінки у школі саме цей момент повинен виступати на перший план. Підпорядкування правилам вимагає від учня вміння регулювати свою поведінку і формує більш високі форми довільного управління нею.

Це – найважливіша виховна функція навчання в школі.

Тому освітні задачі навчання можуть бути добре виконані, якщо реалізовані на високому рівні його виховні функції.

§5.4. ТЕОРІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ. КІБЕРНЕТИЧНА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

З середини 50-х років формуючий експеримент став застосовуватись у широкому масштабі. Основна заслуга в подальшій розробці теорії формуючого експерименту належить П.Я. Гальперіну. В одній із своїх праць він пише, що “розумові дії ми вважаємо психічним відображенням”. Це положення має безпосереднє практичне значення, воно вимагає, щоб формування нової розумової дії починалось зі її зовнішньої матеріальної форми. Якщо ж її об’єкти та засоби для безпосередньої дії в оригіналі недоступні, то формування нової розумової дії має починатись з його матеріалізованої форми, тобто з дії, яка спирається на матеріальне зображення суттєвих властивостей та відношень цих засобів і об’єктів.

Ідея інтеріоризації не є породженням самої теорії поетапного формування розумових дій. Ця ідея є скоріше вихідним методологічним положенням теорії, яке й потребує адекватного методу дослідження. Формуючий експеримент у цій теорії стає тим методом дослідження, який найбільш повно відображає центральну ідею теорії.

Гіпотеза, що пояснює сутність процесу інтеріоризації й розкриває його основні ланки, полягає в тому, що на початковій стадії формування розумових дій велике, а може й вирішальне значення має утворення орієнтовної основи дії. Були встановлені різні типи орієнтовної основи дії, які об’єднуються навколо трьох основних типів. Перший з них характеризується стихійністю орієнтування, другий – наявністю свідомого орієнтування, обмеженого окремими завданнями, третій – свідомим орієнтуванням, вільним від цього обмеження.

При цьому було встановлено, що кожному типу орієнтування відповідає певний процес, формування дії й певні якості його продукту. Так, за деякими показниками (швидкістю засвоєння знань, широті перенесення, стійкості до зміни умов) другий тип

орієнтування значно перевищує перший, а третій ще більше перевершує другий.

Характерно, що орієнтувальна основа дії розуміється не просто процедура уявлення про завдання, але й обов'язково як уявлення про систему тих ознак нового матеріалу, дотримуючись яких можна правильно виконати вказану дію.

Поняття орієнтовної основи дії суб'єкта дозволило усвідомити і той факт, що при формуванні дій в розумовому плані необхідно точно знати об'єктивні умови цього процесу й об'єктивні вимоги і до його продукту. Інакше кажучи, завдяки предметному змістові розумової дії виникає можливість простежити її формування як і цілком об'єктивний процес.

Таким чином, теорія поетапного формування розумових дій спрямована на об'єктивне вивчення процесів виникнення психічних явищ. Розвиток цієї теорії привів до збагачення методу формуючого експерименту. Застосування цього методу зумовило необхідність вивчення походження психічного.

На перших стадіях розробки теорії метод формуючого експерименту не набув самостійного значення, оскільки в центрі цієї теорії знаходилось розкриття структури й опис етапів формування окремої розумової дії, тобто формуючий експеримент використовувався не як власне дослідницький метод, а лише як умова, що дозволяє вивчати становлення розумової дії.

Тому початкові стадії розробки даної теорії були пов'язані головним чином з трьома основними напрямками досліджень: визначенням типів орієнтування, вивченням основних характеристик розумової дії, дослідженням етапів інтеріоризації. Ці *три* напрями розвивались і в наступні десятиліття.

Слід відзначити, що дослідники, які працювали в руслі теорії П.Я. Гальперіна, поступово переходили від вивчення питань формування тих або інших окремих розумових дій та понять (наприклад умінь та навичок письма, простих математичних понять тощо) до вивчення проблеми виникнення загальних форм психічного відображення.

Розширення діапазону таких досліджень вимагало розробки і ряду методологічних питань. У першу чергу – усвідомлення специфіки методу, що застосовується в цій теорії, а також аналізу

можливостей, що їх дав цей метод як для психологічного дослідження, так для педагогічної практики.

Згодом мала місце спроба вивести з теорії поетапного формування розумових дій не лише певні теоретичні висновки, але й впровадити в педагогічну практику психологічні досягнення, пов'язані з розробкою методу формуючого експерименту.

Психологи, узагальнюючи результати своїх розробок, поділились з педагогами новими знахідками, до того приділялась увага не лише самому результату дослідження, а і його методу. Вперше наголошувалось на особливому значенні методу формуванні психічних новоутворень не лише для вирішення дослідницьких завдань, а й для практики. Вказувалось, що сучасні методи початкового навчання є не досить ефективними, призводять до значного педагогічного браку у вигляді різних форм неуспішності і навіть відсіву зі школи. Принциповою вадою цих методів є те, що вони фактично зводять педагогічний вплив до словесного опису й наочної демонстрації зразків, у той час, як сам хід засвоєння цих зразків та дій лишається нерегламентованим.

Стверджувалось також що поетапне формування розумових дій, яке веде до перетворення їх із зовнішніх, матеріальних у внутрішні, ідеальні, й становить основний зміст процесу засвоєння, її певна організація зовнішньої предметної діяльності учня, що забезпечує таке перетворення, є основним принципом раціонального управління процесом учіння.

Таким чином, з точки зору прихильників цієї теорії організація й поетапне формування розумових дій утворюють ядро процесу засвоєння учнями нових знань, умінь, навичок.

В середині 60-х років психологи прийшли до розуміння формуючого експерименту як такого методу, що дозволяє виявити сам процес набування (привласнення) індивідом тих або інших психічних утворень. Є підстави вважати, що, починаючи саме з цього періоду, в галузі психології навчання найбільш, чітко визначились ті дослідження, які здійснюються засобами проектування й конструювання. По-перше, змісту належних психічних утворень, по-друге, основних характеристик їх форм.

Цю лінію в розробці формуючого експерименту очолив В.В. Давидов.

На думку П.Я. Гальперіна, вивчення у дитини психічних процесів, які вже склалися, не може виявити їх справжнього психічного механізму, оскільки їхня структура вже згорнута й, так би мовити “застигла”. Це означає, що від констатації зовнішніх особливостей цього процесу й дії слід перейти до вивчення процесу його формування.

Це положення висуває питання про залежність методу дослідження від різновидів самого формуючого експерименту. В теорії поетапного формування розумових дій формуючий експеримент утвердився як метод об’єктивного генетичного вивчення психічних утворень, який дозволив розкрити внутрішню динаміку розвитку, і ворення нових психічних якостей та властивостей суб’єкта.

Таким чином, еволюція формуючого експерименту йшла у напрямі від функції допоміжної до функції дослідницької й згодом до функції конструктивної, яка тісно пов’язана з моделюючою (або проєктуючою) функцією.

Таке трактування формуючого експерименту, хоч і лишає за ним дослідницьку функцію, однак вносить новий аспект у вивчення й на відміну від емпіричного їх дослідження, оскільки орієнтувальна модель не виводиться з безпосереднього досвіду, а моделюється в теоретичному плані. В цьому випадку модель можна розглядати як гіпотезу про вірогідну структуру тих дій, які стихійно склались у людини.

Завдяки моделі стає можливим вивчення процесів, що склалися стихійно, оскільки ця модель імпліцитно їх містить.

Характеристика формуючого експерименту та його розвиток у руслі теорії поетапного формування розумових дій була б неповною, якщо не брати до уваги ще одну функцію формуючого експерименту, яка виникла в межах даної теорії, йдеться про його діагностичну функцію.

Ця функція формуючого експерименту ґрунтується, з одного боку, на тому, що орієнтувальна діяльність, як і будь-яка інша, має типологічно зумовлені особливості, з другого – що на відміну від досліджень П.Я. Гальперіна, покликаних довести принциповість формування вмінь та навичок за рахунок безпомилковості, в дослідженнях, наприклад, у галузі спорту, важливим є не лише

питання про формування, а й відбір та прогностика досягнень учнів.

В основі проблеми – питання про вплив психологічно адекватно побудованого навчання на вияв можливостей самої суб'єкта навчання. В руслі теорії П.Я. Гальперіна за допомогою формуючого експерименту можна визначити можливості самої суб'єкта діяльності. Урахування цієї функції формуючого експерименту поставило ряд нових проблем в діагностиці.

З часом збільшення досліджень у межах теорії поетапного формування розумових дій поступово приводило до усвідомлень того, що найціннішим у цій теорії є не що інше, як основний метод – метод формуючого експерименту.

Це привело до ототожнення цього методу й теорії поетапного формування розумових дій.

Але сам метод при цьому дістав подальший розвиток: поряд з дослідницькою функцією він здобув функцію конструктивну, моделюючу, діагностичну, які сьогодні є найбільш значущими та перспективними.

Формування особистості вимагає істотного поглиблення науково-психологічного аналізу даного процесу, а також виявлення потенційних можливостей відповідних психологічних методів. При вирішенні цих задач, зокрема, важливу роль відіграє правильне уявлення щодо сутності й можливостей експерименту.

Те, що методи вікової і педагогічної психології втратили характер споглядально-констатуючих і придбали формуючу спрямованість, є не що інше, як тенденція подальшого розвитку даної галузі психологічного знання. Як підкреслював В.В. Давидов, “дитяча і педагогічна психологія вступила в новий етап, на якому вивчення закономірностей психічної діяльності відбувається на основі й у формі експериментального навчання” [Давыдов, 1996, с.5].

Обставини (умови життя і діяльності), які використовуються вихованням для досягнення педагогічних цілей, стають засобом виховання і частиною системи виховного (формуючого) впливу на особистість. З цим пов'язана вимога цілеспрямованого впливу не тільки безпосередньо на самого вихованця, але і на обставини його життєдіяльності.

Традиційно використовувані у вітчизняній (радянській і пострадянській) педагогіці і психології поняття “навчання”, “виховання” і “формування особистості” споконвічно задають високо позитивну інтерпретацію впливу на особистість дитини.

Закордонні психологічні теорії віддають перевагу семантично нейтральному терміну “психологічне кондиціонування”, підкреслюючи, що оцінка такого впливу виробляється щодо домінуючих у суспільстві цінностей. Питання про ефективність кондиціонування не пов’язане зі змістовною стороною впливу і визначається лише психологічною ціною останнього. Щодо необхідності навчання (чи кондиціонування), то ця проблема виходить за рамки власне педагогічної психології.

Зрозуміло, практично усі вітчизняні теорії навчання, виховання і психічного розвитку виходять з апріорної цінності впливів, що соціалізують. Про це необхідно пам’ятати при оцінці філософських аспектів згаданих теорій.

Гегелівська діалектика необхідною передумовою процесу розвитку вважає наявність функціонального об’єкта. Закони розвитку в ньому існують і діють не самі по собі, а лише через закони функціонування. Тому не можна зрозуміти закони розвитку, не вивчивши закони функціонування.

Тому не випадково наукове пізнання починається з вивчення законів функціонування об’єктів відповідної області, і лише коли вони вивчені, з’являється можливість досліджувати закони розвитку [Максименко, 1990, с.229-230]. В цілому процес пізнання об’єкта проходить в такий спосіб: від законів функціонування ми переходимо до законів розвитку, потім пояснюємо перші на основі останніх.

Метафізичне ж мислення замикає об’єкт у стаціонарному стані. Стаціонарний стан не є статичним (останнє виключає які б то не було зміни в об’єкті), воно припускає різні функціональні зміни в об’єкті (в силу чого його називають також функціонуванням).

Однак зміни в стаціонарному об’єкті, на відміну від розвиваючого, мають оборотний характер і не ведуть до виникнення чогось принципово нового [Максименко, 1990, с.3]. Основною характеристикою стаціонарного об’єкта є його флуктуальність – варіативність, рухливість у рамках відносної незмінності. Стосовно

закономірностей розвитку флуктуації виступають як випадкові моменти.

Як відомо, метод пізнання повинний бути адекватний об'єкту, що пізнається. Звідси логічна наявність у науках відповідних – функціональних і генетико-історичних – методів дослідження.

Функціональні методи розкривають сталі (структурні і флуктуативні – власне, функціональні) стосунки усередині організму, характеризують сутність системного об'єкта в плані його стійкості, незмінності, з одного боку, і в плані його динамічності, внутрішньої рухливості його організації в даний обмежений відрізок часу – з іншого.

Генетико-історичні методи спрямовані на пізнання основних тенденцій, рушійних сил і механізмів, можливих шляхів перетворення наявної сутності і перетворення розглянутої системи в якісно відмінну, але генетично пов'язану з нею. Іншими словами, генетико-історичні методи спрямовані на вивчення системи в її розвитку і формуванні.

Стосовно психології необхідність існування подібних методів виражається в усвідомленій вимозі вивчати психічні явища в умовах формування, більш того – за допомогою власне самого формування. Формування як специфічний спосіб розвитку психічних явищ виступає одночасно і як метод їхнього вивчення. Тим самим поняття “формування” набуває функцію системоутворення і стає одним з фундаментальних у поясненні сутності психічного становлення і розвитку особистості.

Під формуванням у психології розуміється “сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, які мають за мету створити в нього систему визначених соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати певні соціально-психологічні якості і склад мислення” [Анцыферова, 2002, с. 5].

Процес формування виступає як зовнішній стосовно індивіда процес, як вплив на нього суспільних агентів. Однак зміст формування цим не вичерпується і, як справедливо підкреслює Л.І. Анцыферова, формуванням також є “процес утворення під впливом різних соціальних чинників певного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості” [Анцыферова, 2002, с. 5].

Формування як інтимно-психологічний, внутрішній процес є процес творення визначеним способом організованої особистості, виражаючись тавтологічно, її визначеної форми. У термінах вікової і педагогічної психології внутрішнє формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень.

Як відомо, психологічні новоутворення поступово набувають відповідну логіку розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою не залежить від формування як зовнішнього суспільного впливу на особистість.

Це положення не суперечить суспільній детермінації розвитку особистості, але лише вимагає погодженості знань про цю детермінацію з визнанням деякої автономності (відносної самостійності) особистості.

Як підкреслював Г.С. Костюк, що розробив теорію специфічних рушійних сил розвитку, сам розвиток не є наслідком навчання, він має свої особливості. “Історія розумового розвитку дитини, формування її свідомості і самосвідомості відбувається в процесі навчання і виховання. Однак вона має свої особливості, свої закони, пов’язані з законами навчання і виховання, але не тотожні з ними, і свої специфічні рушійні сили” (курсив наш – С.М.) [Костюк, 1980, с. 12].

Таким чином, формування як зовнішній вплив і формування як внутрішній психологічний процес – подібні. Таке їх співвідношення лежить в основі поняття про формуючий експеримент.

Однак, перш ніж приступити до розгляду цього поняття, вкажемо на деякі особливості традиційного експерименту, що, на нашу думку, в деякій мірі можуть бути визначені як непрямі передумови виникнення власне формуючого експерименту.

Традиційному експерименту значною мірою історично властива аналітичність і визначена абстрактність. Досліджуваний процес береться ізольовано, усередині однієї визначеної (заданим експериментом) системи умов. (Для розкриття ж взаємозв’язку різних функцій і законів протікання психічних процесів необхідне застосування додаткових аналітичних засобів – наприклад, генетичного методу.)

“Далі, експеримент у психології проводиться звичайно в умовах, далеких від тих, в яких протікає практична діяльність людини. Тому закономірності, що розкривали експеримент, були дуже загального абстрактного характеру, вони не давали можливості безпосередніх висновків для організації людської діяльності у виробничій праці чи в педагогічному процесі.

Спроби додати ці абстрактні закономірності до практики часто перетворювалися в механічне перенесення результатів, отриманих в одних умовах, на інші, часто зовсім різнорядні. Ця абстрактність психологічного експерименту змусила шукати нові методичні прийоми для вирішення практичних задач” [Методологические и теоретические проблемы психологии, 1969, с. 38].

З огляду на складності традиційного експерименту для їхнього подолання С.Л. Рубінштейн запропонував наступні міри: по-перше, перетворити експеримент зсередини, щоб перебороти штучність традиційного експерименту, і, по-друге, доповнити експеримент іншими методичними засобами. Якщо розглянути експеримент зсередини, то сукупність факторів, на які впливає експериментатор, можна умовно розділити на дві групи – фактори середовища, чи умови, у яких протікає досліджувана діяльність, і фактори суб’єкта, чи власне діяльність випробуваного.

У природному експерименті А.Ф. Лазурського, як справедливо зауважує С.Л. Рубінштейн, “експериментальному впливу піддаються умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність піддослідного спостерігається в природному протіканні” [Рубинштейн, 2003, с. 39].

В іншому положенні, сформульованому С.Л. Рубінштейном, найбільш повно і логічно виступає необхідність появи формуючого експерименту як способу психолого-педагогічних досліджень. “Ми вводимо в наші дослідження з психології дитини інший варіант природного експерименту. Лазурський унікав безпосереднього впливу на дитину в інтересах “природності”.

Але в дійсності дитина розвивається в умовах виховання і навчання, тобто певним чином зазнає організованого впливу на неї. Тому дотримання природних умов розвитку зовсім не вимагає усунення усякого впливу взагалі. Вплив, побудований за типом педагогічного процесу, цілком природний. Ми і вводимо його в

експеримент, реалізуючи, таким чином, новий варіант “природного” експерименту, що повинен, на нашу думку, зайняти центральне місце в методиці психолого-педагогічного дослідження дитини.

Ми вивчаємо дитину, навчаючи її. Ми не відмовляємося заради цього від експериментування на користь спостереження за педагогічним процесом, а вводимо елементи педагогічного впливу в самий експеримент, будуючи вивчення за типом експериментального уроку. Навчаючи дитину, ми прагнемо не зафіксувати стадію чи рівень, на якому знаходиться дитина, а допомогти їй просунутися на наступну стадію. У цьому просуванні ми вивчаємо закономірності розвитку дитячої психіки” [Рубинштейн, 2003, с. 40].

Таким чином, формуючий експеримент – це метод наукового психолого-педагогічного дослідження. Але це своєрідний метод, що різко відрізняється від інших. Своєрідність його полягає в наступному. Традиційні методи є чисто науковими утвореннями, які ззовні накладаються на досліджуваний предмет. Якщо, наприклад, таким предметом виступає формування розумових дій учня в процесі навчання, то використання традиційних методів (назвемо їх академічними) дозволяє досліднику судити про цікавлячий його предмет непрямим чином.

Справді, якщо дослідника цікавить формування розумових дій у процесі шкільного навчання, а він пропонує учню тестові завдання не з програмного матеріалу й отримані дані переносить на можливі дії з програмним матеріалом, то таке експериментування не можна назвати прямим.

Не розглядаючи тут спеціально питання про правомірність подібних переносів, укажемо лише на специфічну відмінність формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного від “академічних” методів.

Дослідження, проведене методом формуючого експерименту, має форму експериментальної побудови самого процесу шкільного навчання. Формуючий експеримент не є чисто наукове утворення, це тип реального навчально-виховного процесу, експериментального у своїй нетрадиційності.

Формуючий експеримент – це сам процес шкільного навчання, це насамперед практика шкільного навчання і виховання, і лише потім, у другу чергу, він може розглядатися як науковий метод. Сама практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткової функції – функції наукового методу психолого-педагогічного дослідження.

Повторюючи ще раз положення С.Л. Рубінштейна про те, що, вивчаючи дитину, ми її навчаємо, скажемо, що це положення є найбільш стиснутим і ємним визначенням суті формуючого експерименту.

Формуючий експеримент як метод вивчення психічного й особистісного розвитку в навчанні є специфічною організацією учбової діяльності учнів, у якій експериментально-педагогічний вплив спрямований на її основні структурні компоненти.

Методично формуючий експеримент здійснюється в такий спосіб. До експериментального навчання додається констатуючий експеримент, у ході якого з'ясовується стан “предмета дослідження”. Як правило, останній показує, що до спеціального навчання “предмет дослідження” представлений в учбовій діяльності учнів (чи в особливостях їхньої особистості) у виді потенції.

Для організації експериментального навчання виділяється ряд компонентів учбової діяльності, що задаються учням як предмет засвоєння, тобто формуються в них. Експериментальне навчання (формуючий експеримент) зазвичай будується таким чином, що дослідник керує процесом формування необхідних “параметрів” учбової діяльності. Послідовне введення цих параметрів у формуючий експеримент (чи послідовне їх формування) практично реалізує так звану схему факторного планування [Теплов, 1953].

Перетворення схеми факторного планування в особливий предмет засвоєння учнями структурних характеристик учбової діяльності й організація з ними активних навчальних дій є, на наш погляд, умовою продуктивної самостійної побудови учнями своєї власної учбової діяльності і відповідає педагогічним цілям формуючого експерименту.

Види формуючого експерименту можна умовно поділити на лабораторні і класні, причому усередині кожної з цих двох груп

можливе виділення індивідуальних і групових форм проведення експерименту. За допомогою індивідуального формуючого експерименту відкриваються закономірності формування особливостей учбової діяльності в умовах індивідуального навчання.

Не треба вважати, що дані індивідуального формуючого експерименту можуть розглядатися як істини в останній інстанції – вони повинні уточнюватися і поглиблюватися під час класного (групового) формуючого експерименту. Шляхом класного формуючого експерименту повинні розкриватися специфічні особливості засвоєння учнями того чи іншого навчального матеріалу і формування в них компонентів учбової діяльності в умовах навчання в класному колективі, в активному співробітництві з вчителем і своїми однолітками.

Формуючий експеримент дозволяє вивчати й оцінювати не тільки те, що вже існує, але і те, що повинно існувати, тому що він дозволяє вивчати явища в найбільш сприятливих для їхнього розвитку умовах (можна навіть сказати, що в найбільш природних умовах).

Дослідження у виді формуючого експерименту набуває активний освітній і виховний характер. Формуючий експеримент у своїй основі розрахований на одержання позитивних результатів у навчанні учнів. Він спрямований на забезпечення кращих результатів у порівнянні з учителями-практиками. Формуючий експеримент впливає з потреб шкільної практики – необхідності удосконалення навчально-виховної роботи і підвищення її ефективності.

Формуючий експеримент у своєму розвитку пройшов певний шлях. Спочатку формуючий вплив був спрямований на окремі психічні процеси та їхні властивості, що дозволило виявити закономірності у функціонуванні і розвитку цих процесів і властивостей. Наприклад, було виявлено, що мнемічна діяльність і її формування проходить два етапи: спочатку відбувається оволодіння розумовими операціями як самостійними діями, потім – як засобами мнемічної діяльності.

Подальший розвиток формуючого експерименту був пов'язаний з реалізацією загальнотеоретичного положення про

нерозривний зв'язок психічної і зовнішньої предметної діяльності в конкретно-психологічних дослідженнях. Експериментальне формування розумових дій з'ясувало, зокрема, що їхньою основою є дії з предметом, що його заміщує; останні в ході (чи в результаті) інтеріоризації стають психічною реальністю.

Якісне зрушення в застосуванні формуючого експерименту відбулося в результаті вивчення психіки в умовах перебудованого, трансформованого навчання на основі конструювання навчальних програм за принципом сходження від абстрактного до конкретного.

Тут на основі змістовного узагальнення знань формуванню піддавалися не окремі психічні процеси чи властивості, а учбова діяльність у цілому. Даний формуючий експеримент складався з двох етапів: спочатку конструювалася навчальна програма і з'ясовувалося, як її особливості визначають структуру учбової діяльності, потім вивчались психічні новоутворення в умовах формування учбової діяльності.

Вивчення психічного розвитку учнів шляхом цілеспрямованого формування їхньої учбової діяльності є найбільш послідовним і адекватним використанням формуючого експерименту. При цьому саме формування учбової діяльності перетворюється у своєрідний метод вивчення психічного розвитку.

Таким чином, еволюцію формуючого експерименту можна представити як ряд етапів, що характеризуються розширенням сфери формованої психічної реальності (властивість чи особливість психічного процесу – психічний процес – розумова дія – цілісне психічне новоутворення в умовах формування учбової діяльності).

Ці теоретичні положення є вирішальними при визначенні можливостей формуючого експерименту в розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання. Вирішальним же вони виступають остільки, оскільки сам формуючий експеримент є не чим іншим, як саме процесом навчання – експериментально організованим, виконуючим одночасно функції науково-дослідного методу і прийому навчання.

Жоден метод, який не є одночасно способом впливу на особистість, способом її формування, не може служити адекватним інструментом для пізнання закономірностей формування і розвитку особистості. Це положення обумовлює необхідність подальшого аналізу можливостей

формуючого експерименту у вивченні проблем формування і розвитку особистості в процесі шкільного навчання.

Проблема формування і розвитку особистості учня вимагає застосування адекватних їй методів.

Найбільш перспективно і послідовно розкриває сутність формування психічних процесів особистості, як ми уже вказували, формуючий експеримент. Його адекватність і перспективність впливають з потреб реального шкільного навчально-виховного процесу. Педагог-практик, здійснюючи реальне формування особистості учня, зацікавлений насамперед у знанні особливостей і закономірностей саме формування, а не спонтанного розвитку психічних явищ.

Якщо ми хочемо знати, як утворилося дане психічне явище, то повинні з'ясувати його походження, тобто відтворити це утворення, сформувати психічне явище експериментальним шляхом.

Формуючий експеримент, задаючи шлях присвоєння індивідом “механізмів мислення”, тим самим дозволяє учню створювати (формувати) власну активну діяльність.

Необхідність формування і розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання вимагає реконструкції самого навчання, щоб воно, як писав Е.В. Ільєнков, “у стиснутій, скороченій формі відтворювало дійсний історичний процес народження і розвитку... знань”. Формуючий експеримент, виступаючи найбільш адекватним і перспективним методом психолого-педагогічного дослідження, одночасно, по суті, є саме таким перебудованим, експериментальним навчанням, здатним вирішити задачу формування в учнів учбової діяльності й особистості в цілому. Ми маємо на увазі насамперед виникнення в той час нової науки – кібернетики. Кібернетика як наука про керування технічними, біологічними і соціальними системами виникла наприкінці сорокових – початку п'ятидесятих років. У вихідному пункті свого розвитку вона, як це було і з іншими науковими напрямками (фізіологією, фізикою й ін.), заявила про своє універсальне значення і претензії на монополізацію засобів, методів і задач наукового пізнання, що пов'язані чи можуть бути описані за допомогою поняття “керування”.

Затвердилася думка, що кібернетика не є “звичайною” окремою наукою, кібернетика – наукове явище, що поєднує ряд галузей знання в наукову систему за визначеними загальними властивостями об’єктів їхнього вивчення. Вона досліджує загальні причини руху функціональних, головним чином самокерованих, систем, що існують в біологічних, соціальних і практичних сферах дійсності. Причому, незважаючи на розходження кібернетичних систем за рівнем організації і розвитку, їхнє функціонування відбувається відповідно загальним закономірностям, що вивчає кібернетика.

Усе це не могло не викликати, з одного боку, некритичного ставлення до кібернетики, що надихалось успіхами цієї науки, з іншого боку – своєрідної захисної реакції, сутність якої формулювалася в такий спосіб: людина є настільки складним системним утворенням, що застосування кібернетичних методів дослідження до неї неминуче веде до спрощення, огрубіння, елімінує істотні для пізнання людської діяльності лінії аналізу.

Дійсно, кібернетика насамперед викликала до життя нові напрямки в дослідженнях природно-математичного циклу наук, обумовила розвиток теорії алгоритмів, теорії інформації, теорії атомів тощо. Але універсальність ідей кібернетики породила – принаймні спочатку – чимало спроб їхнього некритичного перенесення в інші області наукового знання. Показовою в цьому відношенні є редукція кібернетичних ідей у сферу педагогічної психології, що знайшла своє вираження в розгляді процесу навчання з погляду загальної теорії керування.

Відзначимо, що редукція кібернетичних ідей і методів проявилася також, наприклад, і в теорії оптимізації навчання, розробленої Ю.К. Бабанським. У ній використовується математичне поняття “оптимізація”, що припускає найбільш ефективне (оптимальне) функціонування (у даному випадку – навчального процесу – С.М.) з погляду заданих критеріїв [Бабанский, 1977.].

Згідно з таким підходом об’єктом керування виступає психічна діяльність учня, мета керування полягає в зміні стану керованого об’єкта, доведенні його до заздалегідь наміченого, тобто внесенні

деяких змін у психічну діяльність учнів – збагаченні її новими уявленнями, поняттями, різними операціями, діями та ін.

Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити одержання інформації про реальний хід процесу, тобто зворотний зв'язок з об'єктом керування, а також здійснити на її основі регулюючі впливи, що коректують процес і приводять його у відповідність з наміченою програмою керування (навчання).

Усі ці задачі, як справедливо було відзначено Н.Ф. Тализіною уже в одній з перших узагальнюючих робіт із проблем програмованого навчання, випливають із загальної теорії керування і виникають при програмуванні будь-якого процесу [Талызина, 1973]. І без їхнього вирішення неможливо скласти ефективну програму керування. А остання, у свою чергу, повинна будуватися з урахуванням специфічних особливостей програмованого процесу, у даному випадку – процесу навчання.

І тому істотного, визначального значення набувають теоретичні уявлення про навчання. Як відомо, розробка теорії поетапного формування розумових дій велася з урахуванням методологічної обмеженості більшості теорій навчання, розповсюджених у середині ХХ століття, – асоціаністичної, біхевіористичної, гештальтської тощо.

Насамперед і на противагу біхевіоризму як теоретичній основі дуже розповсюджених у 50–60 роки варіантів програмованого навчання (пов'язаних у першу чергу з іменами Б. Скіннера і Н. Краудера), що претендували в розквіті своєї популярності на роль панацеї від усіх проблем навчання. Передбачалися (і численні експериментальні дослідження підтвердили це), що саме на основі теорії поетапного формування розумових дій можливо найбільш ефективно (у порівнянні з іншими теоріями навчання) керування формуванням заданих форм психічної діяльності.

Щодо характеристики способу формування, то в його основу були закладено принципи програмованого навчання, пов'язані:

- по-перше, з добором інформації, визначенням системи знань і умінь, що підлягають засвоєнню, і системи завдань, необхідних для засвоєння цих знань і умінь з наміченими якостями;
- по-друге, з необхідною дискретністю подачі навчальної інформації і, отже, спеціальним поділом її на порції.

І, нарешті, по-третє, має бути визначена система сигналів, за допомогою яких буде передаватися інформація. Інакше кажучи, необхідне кодування інформації з урахуванням особливостей каналу прийому, яким остання повинна передаватися. При цьому в керуванні навчальним процесом таким адекватним каналом є діяльність учня.

Учбова діяльність – умова квазі-відкриттів

Спроба аналізу сучасного стану вітчизняної генетичної психології пов'язана зі значними труднощами, що мають загальне і цілком закономірне пояснення: вони виникають тому, що ця галузь психологічної науки знаходиться в процесі бурхливого становлення, супроводжуваного неоднозначними явищами. Дуже серйозною задачею залишається визначення предмета дослідження, яке ускладнюється тим, що більшість інших розділів психології також тяжіють до проблем розвитку і формування.

Предмет, таким чином, “розмивається”, що зайвий раз свідчить про триваючу кризу в науковій психології. Якщо спробувати “схопити” в аналізі усе, що відомо про розвиток у сучасній психології (а, врешті-решт, це було б справедливо) – довелося б написати велику книгу, однак і вона не змогла б у даній ситуації допомогти розмежувати цей предмет від інших розділів психології. Таким чином, виділити область аналізу “по предмету” дуже складно.

Більш того, з погляду наукової етики, цього робити і не потрібно. Адже якщо ми націлимо аналітичне дослідження на проблему розвитку психіки, то просто зобов'язані використовувати результати величезної кількості робіт, що не входять у ту наукову школу, чії досягнення нас цікавлять.

Неможливо удавати, що інших напрямків, які теж мають відношення до розвитку, начебто не існує, чи згадувати про них тільки в негативному аспекті, як це, на жаль, робиться в деяких теоретико-аналітичних роботах по генетичній психології.

Отже, визнавши, що психічний розвиток вивчається дуже широко, відзначимо, що нас цікавлять ті дослідження, котрі виконані в рамках теоретичних уявлень культурно-історичної

моделі Л.С. Виготського з використанням експериментально-генетичного методу (якщо дослідження експериментальне).

Ця єдність (теоретичні уявлення – метод) дуже істотна не тільки з загально-методологічної точки зору, а ще і тому, що, на наш погляд, тверде проходження саме її, дозволило науковому напрямку не просто вижити, але і розвинути в самостійну і дуже цікаву галузь психології. (Далі в тексті вираження “генетична психологія” ми будемо вживати винятково для позначення даного напрямку психології.)

Подолання стимул-реактивної схеми в експериментальному дослідженні, вивчення психічного розвитку як “процесу”, а не як “речі”, заміна роздроблення психічного на “елементи” більш змістовним аналізом і, нарешті, визначення суті власне людського розвитку, вихід за сумну у своїй відсталості двофакторну парадигму – така основна мета тих, хто стояв біля джерел вітчизняної генетичної психології. Реалізація зазначеної мети привела до розгортання цілого наукового напрямку, який за 70 років принципово змінив систему уявлень про розвиток психіки – створена, практично, нова наука.

Похмура гримаса соціальних умов “забезпечила” закритість цієї науки для міжнародного наукового співтовариства, та й не тільки міжнародного... (принаймні, сучасна західна психологія, при всіх її позитивах, так і продовжує битися в тенетах двофакторної схеми пояснення поведінки і розвитку, винаходячи штучно “щось третє”). Вітчизняну генетичну психологію обов’язково треба відкрити науковому світу, усвідомивши дійсне значення її досягнень, без невротичної сором’язливості.

Відомий історик науки США Лорен Р. Грехем написав, аналізуючи розвиток радянської психології: “Хотілося б застерегти істориків науки від помилок в оцінках, пов’язаних з тенденцією дивитися на події, що відбувалися в Радянському Союзі, як на щось, що не має значення для історії розвитку думки в цілому” [Грэхэм, 1991].

Щоб зрозуміти й оцінити наукові результати, отримані генетичною психологією, недостатньо аналізувати конкретні дослідження. Вихідна теоретична і дослідницька позиція, способи одержання й інтерпретації експериментальних результатів – речі,

що мають першорядне і принципове значення для розуміння суті даного напрямку.

Ми спробуємо спочатку сформулювати своє бачення цього дійсного явища в науковій думці. Тут будуть проаналізовані основні напрямки, що склалися в генетичній психології. Потім ми коротко зупинимося на деяких проблемах і перспективах експериментально-генетичного вивчення розвитку психіки.

Починати, звичайно ж, потрібно з Л.С. Виготського, з його усвідомлення необхідності відмовлення від існуючого способу науково-психологічного аналізу і твердження про те, що “до нового розуміння аналізу приводить нас не експериментальна, а генетична психологія” [Выготский, 1982, с. 95]. І далі Виготський пояснює, який аналіз, на його думку, буде адекватним психічному розвитку як предмету дослідження.

Це, пише він, “аналіз процесу, а не речі, аналіз, що розкриває реальний каузально-динамічний зв’язок і відносини, а не розчленовує зовнішні ознаки процесу, отже, пояснювальний, а не описовий, аналіз генетичний, що повертається до вихідної точки і відновлює всі процеси розвитку якої-небудь форми, що у даному виді є психологічною скам’янілістю” [Выготский, 1982, с. 100]. І трохи далі йде гранично точна формула: “Найбільші труднощі генетичного аналізу полягають саме в тому, щоб за допомогою експериментально викликаних і штучно організованих процесів поведіння проникнути в те, як відбувається реальний, природний процес розвитку” [Выготский, 1982, с. 129].

Приведені цитати необхідні, оскільки в них містяться джерела генетичної психології, а обійтися без них – означало б інтерпретувати Виготського, що взагалі справа вкрай важка, оскільки в наукових визначеннях він надзвичайно точний у вираженні своєї думки. Це важливо, оскільки нам важлива дослідницька позиція вченого.

Що ж не влаштувало Виготського в існуючому способі психологічного аналізу? Він знайшов у поведінці людини факти створення і застосування знаків (сигніфікація), що приводило до принципової перебудови поведінки: людина сама керувала своїм психічним життям.

Вчений зрозумів дійсне значення цих фактів (явища опосередкування), але існуючий методичний апарат психології не

дозволяв пояснити (нагадаємо, мова йшла про процес вибору в невизначеній ситуації, опосередкованому запам'ятовуванні й “вирощуванні” операції рахунку).

У житті зрілої людини (чи дитини, що досягла у своєму віці рівня опосередкування) ці вищі психічні функції дійсно очевидні, але пояснити їх за допомогою будь-яких хитромудрощів традиційних методів неможливо. Для цих методів вони дійсно створюють враження скам'янілості (тобто, що тверді як камінь і не пропускають “усередину себе” дослідника). І тим часом вони важливі принципово, тому що тільки вони і перетворюють природну психіку в культурну. Отже, потрібний адекватний аналіз.

Тут, на наш погляд, найважливіший поворотний пункт. Але не тому навіть, що був створений принципово новий метод дослідження, а тому, що тут була закладена фундаментальна і дотепер унікальна для психології традиція наукового дослідження. Виготський, помітивши і виділивши дійсно ключові факти, знайшов у собі мужність поставитися до них усе-таки як до фактів життєвих і не став інтерпретувати і створювати свою теорію, а зробив суттєво правильний крок як учений.

Він почав створювати метод, для того, щоб життєві факти наповнилися теоретичним змістом, підтвердилися, спростовувалися або уточнилися, і тільки потім були б покладені в основу теоретичної конструкції.

Ця позиція стала ідеологією учнів і послідовників Виготського і, зрештою, усієї вітчизняної генетичної психології. Вона і визначила успіх останньої.

Що ж собою повинен представляти адекватний метод дослідження? У принципі, проблема методу є однією з центральних у генетичній психології і при цьому така, що активно і змістовно розробляється.

Можна говорити про окремих напрямках генетичної психології [Максименко, 1981, 2000], об'єктом якого виступає експериментально-генетичний метод. Ми тут визначимося лише схематично, оскільки саме на підставі модифікацій методу дослідження, головним чином, були сформульовані окремі напрямки генетичної психології.

Щоб перебороти скам'янілість дозрілих психічних структур, треба, вважає Виготський, штучно викликати і створити генетичний процес психічного розвитку. Це і є визначення експериментально-генетичного методу дослідження. Але що і як треба викликати?

Знову звернемося до фактів. Вони, як і весь онтогенез особистості, показують, що вищі процеси розвиваються в напрямку оволодіння людиною своєю психікою за допомогою штучних (соціальних по природі) засобів, тобто опосередковано. Ті ж факти говорять, що потім, у зрілому стані, ці структури стають дуже компактними (згорнутими) і у звичайній дослідницькій процедурі не “схоплюються”, хоча і є вельми очевидними, навіть банальними. Фактично реальний онтогенез задає тут схему методу (про що Виготський і говорить неодноразово).

Ця схема конкретизується в перших варіантах в інструментальний метод (дослідження опосередкованого запам'ятовування О.М. Леонтьєва) і метод подвійної стимуляції (формування штучних понять Л.С. Сахаровим).

В обох випадках перед дитиною два стимули – стимул-об'єкт (з ним треба щось зробити) і стимул-засіб, з якого дитина створює засіб керування своєю діяльністю. Цим засобом може бути знак чи знаряддя, значення слова (поняття). Виготський вважав, що можуть бути й інші засоби, які із заданих – зовнішніх – переводяться дитиною на внутрішній план і, зрештою, являють собою “одиниці” свідомості.

Намічено шляхи цього переходу (присвоєння): засвоєння, винахід, наслідування. Принципово важливий нюанс: засоби не дані, а задані, тобто дитина сама повинна щось (врешті-решт, це може бути що завгодно) зробити (створити) засобом. Тут,

по-перше, враховується реальний (“природний”) генезис (характерний вираз Виготського з приводу того, як мавр “записав” за допомогою карбів на дереві ціле повідомлення: “Скільки думок потрібно було використовувати для цього!”);

по-друге, підкреслюється генетична гетерогенність психічного розвитку (це переконливо конкретизовано в сучасних дослідженнях П. Тульвісте про гетерогенність мислення [Тульвісте, 1977]);

по-третє, акцентується вирішальне значення активності самого суб'єкта, причому активності явно креативні за природою (він створює засіб).

Звідси “проясняється” і така чисто психологічна річ, як переживання, адже переживається і процес створення засобу, і сам засіб, і “переміщення” його усередину. З цього приводу точно говорить Ф.Т. Михайлов: “Будь-яке суб'єктивне переживання людини є переживання – переробка зовнішньої предметності в “своє-живе”, у сферу свого життя” [Михайлов, 1990].

У цілому, вже на початкових етапах застосування експериментально-генетичний метод блискуче підтверджує свої дослідницькі можливості. Він однаково і вискоефективний у дослідженні генези усіх вищих пізнавальних процесів і, крім того, дуже гнучкий і багатофункціональний. (Це останнє, між іншим, видно вже з назв.

Сам Виготський використовував дуже багато термінів: крім класичного – “експериментально-генетичний “генетико-моделюючий”, “каузально-генетичний”, “синтетично-генетичний” і навіть “кондиціонально-генетичний”. Сумнівно, що Виготський тут користується синонімами – скоріше, підкреслює нюанси, але цю проблему варто спеціально вивчити.

Поряд із власне діагностичними достоїнствами усе більше починає усвідомлюватися й акцентуватися те, що цей метод ще і формуючий, моделюючий. Виникає перспектива (яка захоплює дух) цілеспрямованого формування психіки людини. Мабуть, це почасті захопило і самого Виготського.

У будь-якому випадку, шоста глава “Мислення і мова”, присвячена дослідженню розвитку наукових понять у дитячому віці, містить деякий пафос з цього приводу; та й за змістом вона багато в чому не обмежується вивченням даного процесу, а представляє перспективну програму розробки спеціальних заходів для формування наукових понять.

Історично так і вийшло: ця глава стала основою тієї галузі генетичної психології, що ми називаємо зараз “Теорією розвиваючого навчання”. Тут же актуалізується проблема співвідношення навчання і розвитку, що і вирішується Виготським у блискучому класичному стилі за допомогою нового поняття

“зона найближчого розвитку”. Він явно бачить перспективу керування психічним розвитком, і вона його захоплює (як і повинна захоплювати будь-якого психолога). Необхідно врахувати і час дії – їм так хотілося переробити людину!

І все-таки у Виготського знову вистачає мужності бути дуже обережним і обачним. Так, навчання як керування процесом засвоєння дитиною культурно-історичного досвіду у формі способів діяльності є визначальним у розвитку. Воно є його форма, воно може “плестися в хвості” розвитку, може випереджати чи “йти в ногу” з ним, але це все-таки не те саме.

Це – два різних процеси. Вони співвідносяться (“навчання і розвиток співвідносяться як зона найближчого розвитку й актуальна зона”), але проте являють собою різні речі. Усе це чітко сформульовано в наступній фразі: крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку чи навпаки (!).

Той же рефрен і в проблеми співвідношення життєвих і наукових понять, відносної й абсолютної успішності, нормативних навчальних дисциплін. Ці проблеми дотепер чекають свого вирішення, хоча дуже і дуже важливі в педагогічному процесі. В тому же контексті знаходиться і проблема індивідуальних варіантів розвитку. Обговорення зазначених проблем Виготським – це попередження проти занадто вже хвацького моделювання (проектування) психічних процесів.

До речі, ближче за всіх до Виготського в плані прояву особливої обережності в питанні керування розвитком був Г.С. Костюк. Нам здається зовсім необґрунтованою розхожа точка зору, що ці два вчені дотримувались різних поглядів на дану проблему. Навпаки, їхні погляди щодо проблеми навчання і розвитку не просто близькі, але практично ідентичні. (Ми не будемо тут зупинятися на докладному аналізі, але відзначимо, принаймні, одну річ: тільки у Виготського і Костюка ми зустрічаємо дуже чітку і важливу для них думку про те, що розвиток пізнавальної сфери, яким би активно-моделюючим він не був, це ще далеко не весь розвиток.)

У цілому, дослідження, виконані Виготським і його учнями, дозволили встановити важливі механізми процесу психічного розвитку. Крім того, вони відкрили напрямки подальшого пошуку.

Власне, ці напрямки виявляються закладеними в самому експериментально-генетичному методі. Першою й основною лінією розвитку генетичної психології стала можливість побудови вищих психічних процесів дитини з заздалегідь заданими показниками.

Тут вихідними були роботи П.Я. Гальперіна по формуванню орієнтованої основи дії, ідеальної дії (способу дії) і перетворенню його у внутрішню складову свідомості (інтеріоризація дії). Зовсім закономірно ця лінія “вийшла” у навчання і перетворилася в саму могутню частину генетичної психології (теорія розвиваючого навчання). Нижче ми повернемося до аналізу цього напрямку, а зараз зупинимося тільки на його науковій сутності.

Якщо виходити з первинної схеми (інструментальний метод), зберігається загадка в тім, як суб’єкт перетворює “другий” об’єкт у засіб. Природно, він викликає певну активність. Для нього це – цілий вузол проблем: треба “втримати” завдання, розпізнати в навколишньому той об’єкт, що найбільше “підходить” бути засобом його виконання, зробити систему дій по перетворенню, повернутися до завдання і виконати його. На цьому процес не закінчується, але вже видно схему, яку досліджував П.Я. Гальперін зі своїми співробітниками й учнями.

Найбільш вражаючими тут були результати спеціального навчання сліпоглухонімих дітей (І.А. Соколянський, О.І. Мещеряков). У цьому випадку природа надала генетичній психології, якщо можна так висловитися, ідеальні умови для експерименту, і можливості методу були блискуче підтвержені. Однак сам підхід Гальперіна-Давидова (включаючи і теорію розвиваючого навчання) усіх проблем вивчення генезису психіки не вирішує і вирішити не може Він являє собою лише один аспект – функціональний (за вдалим виразом Л.Ф. Обухової), тобто такий, що розкриває і реалізує можливості спрямованого формування психічних структур.

Залишається ще одна, власне генетична проблема, пов’язана з віковим розвитком як таким, котрий відбувається і поза, і незалежно від експериментального навчання. Питання про те, чи може бути за допомогою експериментально-генетичного методу не стільки сформований, скільки вивчений процес розвитку, дало

початок другій лінії досліджень, пов'язаної з іменами О.В. Запорожця, О.М. Леонтьєва і Г.С. Костюка (хронологічно вона, між іншим, була першою). Є і ще одна лінія генетичної психології – найменш розроблена, але, мабуть, найбільш цікава.

Це проблема формування особистості. Очевидно, логічно і справедливо вважати, що вона започаткована дослідженнями Л.І. Божович.

Ще одна, вже ледь позначена лінія досліджень пов'язана з застосуванням положень і схем генетичної психології в психотерапії і реабілітаційній роботі (посттравматизм). Ми повинні звернути увагу і на те, що в сучасній генетичній психології досить інтенсивно ведуться і теоретичні (навіть – філософсько-методологічні) шукання. Вони дуже своєрідні, особливо в сучасній українській психології, і ми наприкінці розділу повернемося до цих дійсно найважливіших питань.

Основний масив експериментальних даних щодо психічного розвитку особистості сучасна наука одержує завдяки дослідженням, проведеними у рамках педагогічної психології. Це пов'язано, як уже згадувалося, з могутнім розвитком теорії учбової діяльності (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.В. Репкін та ін.). В узагальнюючій праці В.В. Давидова [Давыдов, 1996], а також у нашій книзі [Максименко, 2000] докладно простежена еволюція експериментально-генетичного методу від методики поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін) до формуючого навчального експерименту.

Ми можемо тому обмежитися тільки тим, що підкреслимо істотне для нашого аналізу:

по-перше, зазначена еволюція “перевела” дослідження з лабораторного в природний експеримент (а це – принципово важливо, тому що тут специфічно зближується розвиток те, що моделюється і “природне”);

по-друге, необхідно ще раз максимально чітко визначитися з терміном “формуючий”, оскільки дотепер деякі праці і прихильників, і супротивників напрямку відбивають примітивно-неправильне його розуміння: нібито ми перетворюємо дитину в пасивну, об'єктну істоту (древня “*tabula rasa*”) і своїми впливами буквально “формуємо” його структури.

Насправді все навпаки. У будь-якому експериментально-генетичному дослідженні, якщо воно виконане точно в плані теоретико-методологічному, завжди за допомогою особливої психолого-педагогічної техніки формується активність самої дитини. Але це не просто активність, а саме така, що дозволяє йому засвоювати навчальний матеріал через способи дій з об'єктами засвоєння, перетворюючи їх у засоби розвитку власних психічних структур (саморозвиток). У загальному і цілому, мова йде про формування учбової діяльності.

Нарешті, по-третє: дослідження, виконані в руслі теорії учбової діяльності, дуже важливі для педагогіки – як практичної, так і теоретичної. Це самостійний і дуже цікавий аспект сучасного розвитку педагогічної психології, що виходить за рамки даної книги.

Основна, сутнісна ідея формуючого експерименту в теорії розвиваючого навчання полягала в тому, що засвоєння дитиною теоретичного поняття як способу рішення учбових задач означає перетворення його (поняття) у засіб (стимул-засіб, по Л.С. Виготському) керування своєю пізнавальною сферою. Мається на увазі насамперед довільність і опосередкованість пізнавальних процесів, усвідомлений й відрефлексований саморозвиток розумових дій і, як підсумок – науково-теоретичне відношення до дійсності.

Гіпотетично передбачалося, що, оскільки формуючий експеримент має виражену конструктивно-моделюючу природу, зміну умов і змісту його проведення дозволить направлено формувати й інші, у тому числі й особистісні, психічні структури дитини. Величезна кількість досліджень, проведених під час реалізації цієї ідеї, дозволило одержати масу найцікавіших результатів, узагальнити які на сьогодні просто неможливо – настільки вони багатопланові і численні.

Ми спробуємо проаналізувати лише деякі сучасні дослідження з метою висвітлення двох важливих питань: чи дійсно формуючий навчальний експеримент дозволяє розкрити і вивчити процес розвитку, тобто той самий внутрішній, найінтимніший психічний процес, що у звичайних умовах прихований від спостерігача. І, по-друге, чи дійсно цей експеримент дозволяє впливати на розвиток,

проектувати його? Тобто, нас цікавить, чи є зазначений експеримент різновидом експериментально-генетичного методу?

Звернемося до фактів.

Наша співробітниця Л.І. Аршавіна вивчала особливості розвитку аналітичних компонентів мислення в молодших учнів [Аршавіна, 1983]. Діагностичне дослідження показує перевагу у різних дітей емпіричного чи теоретичного компоненту аналізу в різних модифікаціях. Воно ж дозволяє установити ці компонента (складово-структурний, функціональний і генетичний). Однак питання про те, як розвивається аналіз, від чого залежить цей розвиток, залишається відкритим і в рамках традиційної експериментальної методики не вивчається.

Єдине, що дала можливість зрозуміти дана методика – це кореляцію між типом аналізу і типом узагальнення, яке формується в навчанні: при емпіричному типі узагальнення формується переважно формальний аналіз, при теоретичному – відповідно – теоретичний. Це дозволило припустити наявність залежності між узагальненням і аналізом.

Водночас передбачалося, що використання формуючого експерименту дозволить вивчити і сам процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Л.І. Аршавіною була проведена серія формуючих навчальних експериментів із групою молодших учнів по формуванню в них теоретичного типу узагальнення. Вони дійсно дозволили розкрити процес розвитку аналізу.

Виявилось, що ключовим фактором розвитку є вичленовування генетичних відносин, котрі характеризують принцип побудови об'єктів. Засвоєння цих відносин у процесі теоретичного узагальнення і приводить до виникнення теоретичних форм аналізу. Однак процес розвитку на цьому не закінчується. У дослідженні переконливо показано, що способи теоретичного аналізу розвиваються в прийоми самостійної розумової діяльності, тобто забезпечують подальший розвиток процесу мислення. Це і є основна лінія розвитку аналітичних компонентів мислення.

Очікується, що надалі учні, завдяки новій психологічній структурі (самостійні прийоми розумової діяльності) “зможуть переборювати узагальнення, що емпірично “вводяться”. Отже, у

цьому дослідженні дійсно вивчено процес розвитку аналітичних компонентів мислення. Автор показує, що власне теоретичний аналіз формується лише в тих дітей, що засвоїли всі три його складові частини (структурну, функціональну і генетичну), в інших же створюються передумови для швидкого формування даного виду аналізу (“зона найближчого розвитку”).

Дослідження Л.І. Аршавіної позитивно відповідає і на друге наше питання – воно явно було розвиваючим. Відзначимо, що це дослідження викликало інтерес і мало продовження в роботі інших авторів [Нежнов, Медведєв, 1988], що моделювали розвиток змістовного аналізу не на навчальному матеріалі, а шляхом побудови “ідеальної предметної дії, що дозволяє думкою реконструювати досліджувану предметну систему, а також ідеальний предмет, як найближчу передумову здійснення самої дії” [Нежнов, Медведєв, 1988, с. 18].

При цьому, як відзначають автори, ідеальна дія виступає як власний закон змін об’єкта, а ідеальний об’єкт – як “механізм” (знаковий інструмент) фіксації і здійснення саме цієї дії. Зазначені ідеалізації в сукупності фіксують “клітинку” досліджуваної предметної системи, моделюючи загальний принцип її становлення.

Інтерес до вивчення розвитку мислення за допомогою формуючого експерименту залишається дуже високим. Дослідниками отримані дуже важливі результати. Необхідно вказати на роботи Я.О. Пономарьова, який вивчав вплив експериментального навчання на формування в молодших учнів внутрішнього плану дії, О.С. Зака, що аналізував особливості розвитку теоретичного мислення в молодших учнів, і багатьох інших.

Коротко зупинимося на аналізі деяких праць у цій області, виконаних нашими співробітниками. Ще в 1982 році було проведене дослідження, присвячене вивченню розвитку творчого музичного мислення молодших учнів [Василькевич, 1982]. В аналітично-установчій частині цієї роботи ми намагалися відійти від традиційно багатофакторного пояснення творчого мислення (яке, на жаль, не зжите дотепер) і застосувати аналіз “по одиницях”. Передбачалося, що така “одиниця” і повинна

детермінувати розвиток творчого музичного мислення. Її і треба було знайти. Крім того, як звичайно, стояла задача розкриття і вивчення самого процесу розвитку.

Формуючий експеримент дозволив встановити, що рух у розвитку музичного мислення дітей від репродуктивного до творчого рівня детермінується дійсно не спектром музично-психологічних компонентів (слух, почуття ритму тощо), а використанням суб'єктом як засобу зовсім особливої структури, яку ми тоді назвали музичним досвідом.

Ця “одиниця” внутрішньо структурована на підставі вихідного загального протиріччя (сприйняття музики – музичний самовираз).

Експериментальне навчання музиці, побудоване за типом змістовного узагальнення, було спрямовано на засвоєння музичного досвіду як теоретичного поняття, тобто як способу рішення систем учбових задач. У результаті такого навчання став очевидним шлях розвитку музичного мислення дітей, поява елементів творчості в ньому.

Більш того, також з'ясувалося, що сформована структура потім продовжує розвиватися, визначаючи відношення дітей до музики. Дане дослідження, на наш погляд, було до деякої міри унікальним, головним чином, за своїми результатами.

Ми маємо на увазі, що виявилось цікаве явище інтеграції життєвих зведень дитини і способів її спілкування в єдину психологічну структуру (музичний досвід) і використання їм цієї структури як засобу. На жаль, воно не було продовжено і чекає своїх дослідників, будучи надзвичайно перспективним. (Дуже шкода, що цей перший, найцікавіший результат зовсім не згадується у монографії О.М. Лактіонова (1988).)

Особливості розвитку мислення учнів середнього шкільного віку вивчалися в зв'язку з формуванням у них прийомів мовної діяльності [Токарево, 1997]. Навчальний експеримент у цьому дослідженні був побудований у формі своєрідної спіралі, на кожному з витків якої учні засвоювали визначені операції предметно-значеннєвої і логічної організації мовного висловлювання, а також розширювали арсенал прийомів їхнього використання.

Характерною рисою даної системи учбових задач є реалізація принципу єдності предметного змісту мисленнєво-мовленнєвої діяльності й операціонально-технічних процедур, що виражалось в усвідомленні мовних структур як складове цілісне мовне висловлення.

У цій монографії також особлива увага була приділена тому об'єктивному змісту навчання, що учень у даному експерименті перетворював у засіб розвитку власного мислення. Таким засобом тут виступило авторське мовне висловлення (тим самим, між іншим, враховувалося положення М.М. Бахтіна про адресність та її значення в створенні і сприйнятті тексту). Використання цього засобу дозволяє учням обробляти і будувати значеннєві структури тексту, що, у свою чергу, говорить про розвиток аналітико-синтетичних компонентів мислення.

Ми не можемо тут докладно аналізувати інші дослідження, в яких формуючий експеримент виступив модифікацією експериментально-генетичного методу у сфері вивчення і формування структур мислення й пізнавальних процесів. Абсолютно очевидно, що ми одержуємо позитивні відповіді на поставлені спочатку питання, тобто метод не тільки діагностує розвиток, але й викликає його.

Нам здається можливим і необхідним відзначити тут одну особливість, що, за нашими даними, притаманна саме дослідженням українських психологів.

В описаному циклі робіт задача полягала в одержанні наукових фактів, які б підтвердили чи спростували вихідну ідею Виготського про те, що засобом може бути не тільки знаряддя чи знак (це вивчено самим Виготським), але і дуже багато чого іншого (“все що завгодно”, якщо точно відтворювати класика). Спочатку наші дослідження підтвердили експериментально ще раз, що таким засобом може бути значення (наукове поняття).

До речі, російські автори в традиційних дослідженнях цим і обмежилися, перейшовши на рішення інших проблем. Потім виявилось, що засобом може бути “музичний досвід”, “мовне висловлення” і ряд інших факторів. Усі вони є засобами розвитку різних сторін вищих психічних структур. Інтеріоризуючись, вони обумовлюють, по-перше, різне сполучення інших, вхідних у це

“троно”, психічних функцій; по-друге, визначають генетичну гетерогенність вищих форм психіки і, по-третє, утворюють власне тканину свідомості.

Ми вважаємо наш напрямок досліджень кардинальним саме тому, що воно експериментально відкриває специфіку будівлі свідомості людини і наповнює конкретно-науковим змістом поняття міжфункціональних систем, що було останнім “улюбленим” предметом вивчення Виготського. Відкривається можливість реально зрозуміти структуру свідомості, спираючись на дані науки, а не на власні логічні схеми. Покаже в цьому сенсі дослідження механізмів цілепокладання в учбовій діяльності [Швалб, 1997, 1983].

Довівши теоретично, що “одиницею” цілепокладання є не відношення “мета–результат”, а відношення “мета-засіб”, автор показав, що основною формою покладання мети в учбовій діяльності є прийняття учнем навчального завдання, тобто перетворення учнем цього завдання в учбову задачу, що “являє собою по суті суб’єктивне переосмислювання навчального завдання, тобто це суб’єктивна мета дії” [Швалб, 1997, с. 66].

Учбова задача відбиває особистісний зміст навчального завдання і навчання в цілому, тому вона жорстко пов’язана зі смислоутворюючим мотивом учбової діяльності. Діагностичне дослідження цілепокладання дозволяє виявити три рівні його розвитку в молодших учнів. Використання формуючого експерименту відкриває процес розвитку цього психологічного феномена і дозволяє установити, що визначальними в цьому розвитку є засоби побудови навчальної мети.

У випадку традиційного навчання такими засобами виступають не власне чіткі уявлення про продукт діяльності, а самі способи її виконання як би “випадають” з актуальної свідомості суб’єкта і направлено не формуються.

Експериментальне навчання, проведене за типом формування учбової діяльності, спрямовано на присвоєння саме способів побудови предмета вивчення. У цьому випадку дані способи і виступають засобами побудови мети. Таким чином, установлюються змістовні детермінанти цілепокладання – “психічні утворення (поняття, уявлення, образи), що функціонують

у діяльності в ролі засобу визначення мети, і ціннісно-мотиваційні компоненти, що виражаються в інтересах особистості” [Сльконин, 1974, с. 25].

Що ж відбувається далі?

Цілепокладання – процес, привласнений за допомогою особливих засобів, – стає “одиницею” свідомості і саме перетворюється в засіб не тільки упорядкованого і цілеспрямованого поведження, але і служить розвитку найвищих рівнів свідомості. Ю.М. Швалб робить висновок про те, що цілепокладання є складовою свідомості, а не діяльності, і забезпечує реалізацію особистістю своїх відносин до світу. Так автор приходить до дуже цікавої концепції цілепокладаючої свідомості.

Установлено, що рівень фіксації результатів у продуктивних діях, що стоять, вірогідно вище рівня продуктивного цілепокладання, тобто “інтенціональні процеси виникають трохи пізніше здатності дітей виділяти і формувати власні результати” [Лысюк, 2000, с. 66]. На підставі отриманих результатів автор припускає, що здатність утворювати продуктивні цілі складається як мінімум із двох взаємозалежних процесів: процесу становлення в дитини здатності створювати і виділяти продуктивні результати і процесу перетворення продуктивних результатів у мету. Ми бачимо, що в даній роботі на підставі аналізу емпіричних даних “одиницею” аналізу фактично виводиться відношення “результат–мета–результат”.

Уявляється дуже цікавим подальший пошук для того, щоб, принаймні, з’ясувати: це відношення є ключовим для дошкільного віку, а потім у роль ключового “входить” відношення “засіб–кошт–мета–засіб”, чи існують інші, набагато більш складні психологічні підстави розвитку цілепокладання? Чи все-таки співвідношення мети і результату не тільки генетично первинно, але і має загальний характер у розвитку цілепокладання?

Інша лінія сучасної генетичної психології представлена дослідженнями, у яких акцентується увага на процесі формування учбової діяльності учнів. Тут експериментально-генетичний метод представлений (і використовується) у формі природного формуючого експерименту. Якщо використовувати термін Л.Ф. Обухової

“функціонально-генетичне дослідження”, слід зазначити, що в цьому напрямку реалізується власне функціональна частина. Істотно також те, що в цих дослідженнях розвиваючий ефект здобуває масовий характер, тому що стосується відразу значного контингенту учнів.

Окремі дослідницькі задачі даної групи робіт були визначені ще основоположниками теорії розвиваючого навчання (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, В.В. Репкін) і збереглися, власне, без змін. Це:

по-перше, логіко-психологічний аналіз різних шкільних навчальних предметів,

по-друге, організація навчання дітей по експериментальних методиках,

по-третє – формування психологічних складових учбової діяльності дітей.

Важливо, що кожне конкретне дослідження цієї лінії містить у собі рішення задач із усіх трьох груп, хоча в залежності від мети роботи домінує, звичайно, яка-небудь одна. Відзначимо, що дослідження ці добре відомі, досить фундаментально узагальнені, й тому ми тут торкнемося лише деяких, перспективних, на наш погляд, проблем і результатів.

Логіко-психологічний аналіз навчального предмета – процедура, зовсім необхідна в розвиваючому навчанні. Ще Л.С. Виготський досвідним шляхом установив, що “наукове поняття розвивається”, потім був вивчений шлях цього розвитку у свідомості: від загального до конкретного (Е.В. Ільєнков).

Сама діяльність є при цьому квазі-відкриттям. Загалом, навчальний матеріал повинен являти собою динамічну модель теоретичного узагальнення.

Перші дослідження проводилися на матеріалі російської мови і математики початкової школи. Вони виявилися дуже результативними і перспективними, підтвердивши, у цілому, розвиваючий ефект даного підходу (Л.І. Айдарова, А.К. Маркова, П.С. Жедек, В.В. Репкін та ін.). Щоправда, уже тут виявилися різні погляди вчених.

Так, якщо в роботах В.В. Репкіна і П.С. Жедека логіко-психологічний аналіз російської мови проводився з погляду того, що сутнісною задачею його засвоєння є формування теоретичних

мовних понять в учбово-пізнавальній діяльності, то Л.І. Айдарова виходила з того, що в цьому віці (молодші учні) формуватися повинна генетично вихідна учбово-мовна діяльність.

Звідси її підхід до аналізу є власне комунікативним, а як загальний спосіб мовної діяльності вона розглядає “повідомлення”. Надалі переважно розвивалася точка зору В.В. Репкіна (саме на підставі цих уявлень були створені чинні навчальні програми, посібники і підручники).

Однак проблема ще не вичерпана. Зазначені вище позиції повинні бути якимось чином досліджені і синтезовані, тому що цього вимагають принципи експериментально-генетичного дослідження. Мається на увазі насамперед вимога Виготського відносно того, що метод повинен не тільки формувати, але і дозволяти вивчати сам розвиток, і тут не можна не враховувати важливість і загальність комунікативної діяльності в мовному розвитку дитини.

З іншого боку, розкривається психологічна колізія, пов’язана з генетичною гетерогенністю: одночасна представленість у психіці “життєвого” шару (не усвідомлено засвоєний і використовуваний у спілкуванні рідною мовою) і шару “теоретичних – теоретичної – науково-теоретичного” (засвоєння узагальнених мовних понять). Це співіснування дуже хвилювало ще Виготського (співвідношення наукових і життєвих понять), однак і зараз ми ще дуже далекі від вирішення питання гетерогенності в даному змісті; іншими словами, ми не можемо відповісти, яка діяльність – учбово-пізнавальна чи учбово-мовна – буде здебільшого оптимізувати загальний процес мовного розвитку дитини.

У цілому, ми повинні відзначити, що логіко-психологічний аналіз і побудова інших навчальних предметів (крім мови і математики в молодших класах) здійснювалося і здійснюється в теорії розвиваючого навчання набагато менш інтенсивно, що може бути виправдано лише почасти. Кардинальне психологічне питання “Що розвивається?” залишається поки без відповіді в теорії розвиваючого навчання і, більш того, воно повинно бути доповнено іншим кардинальним питанням: “Що могло б розвиватися?”

Якщо ми будемо вважати, що засвоєння за розвиваючою методикою одного-двох предметів забезпечить всебічний розвиток, то легко скотимося до теорії формальної дисципліни “з погляду впливу в навчанні всього на все” [Давыдов, 1996, с. 232]. Однак факт впливу експериментального навчання з одного-двох предметів на всебічний розвиток у теорії учбової діяльності не доведено. В.В. Давидовим у свій час була висловлена змістовна ідея про різні сторони розвиваючої свідомості (науково-теоретичної, художньої, моральної), що саме різні, і тому повинні розвиватися в різних модифікаціях учбової діяльності, і за допомогою різних навчальних предметів.

Ми вважаємо цю сторону проблеми розвитку дуже важливою, тому підтримуємо інтенсивність відповідних наукових досліджень. В останні роки проводилася робота з побудови таких навчальних предметів, як природознавство, ботаніка, хімія, фізика, історія, музика. Як видно, дослідження охоплюють не тільки дуже різні навчальні предмети, але і виходять за рамки молодшого шкільного віку, що саме по собі дуже істотно, тому що в підлітковому віці учбова діяльність перестає бути ведучою, соціальна ситуація розвитку змінюється, тому експериментальна перевірка розвиваючого ефекту формуючого експерименту є необхідна.

Підкреслимо ще раз: наш інтерес до емпіричного дослідження різних навчальних дисциплін має на увазі, крім усього, інші, методичні настановлення – висновки й узагальнення повинні випливати з наукових фактів.

Іншими словами, ми вважаємо, що висновки про можливість побудови всіх навчальних предметів за логікою “загальне-конкретне” і одержання розвиваючого ефекту їхнього засвоєння будуть достовірними, якщо одержимо ці результати, а не перенесемо їх у процесі власного аналізу, спираючись на “розробку” одного якогось предмета.

Результати проведених досліджень і тих, що проводяться зараз, не лише підтверджують вихідні теоретичні передумови, вони дозволяють установити специфічні особливості розвитку дітей. Показовою в цьому змісті є робота М.Д. Бойправ, у якій вивчалися психологічні умови формування наукових понять у молодших учнів при вивченні ботаніки [Бойправ, 1982]. Логіко-

психологічний аналіз навчального предмета, проведений автором, дозволив установити вихідне генетичне відношення в курсі ботаніки як галузі науково-біологічного знання.

Таким є співвідношення “функція-структура”. Була вибудована структура навчального курсу як розгортання даного співвідношення і розвиток наукових понять. Цікавим є спосіб засвоєння (перетворення поняття в засіб), що запропонований автором. У ролі його виступив навчальний експеримент.

Експериментально-генетичне дослідження дозволило вивчити розвиток самостійності учнів, визначивши в ньому чотири якісно-своєрідних рівні. Крім того, виявилось, що заявлене чекання автора про вплив самостійності на ефективність формування понять повинне бути істотно доповнено, оскільки був виявлений і зворотний процес: самостійність формувалася в навчальному експерименті, а теоретичне поняття виступало засобом цього формування. З іншого боку, встановлено, що і самостійність використовується як засіб подальшого засвоєння понять.

У цілому дослідження “виходить” на структуру свідомості в трохи іншому плані, ніж роботи з цілепокладання, але більш чітко, тому що тут удається точно визначити структуру і функції міжфункціональної системи, яка з’явилася, уникнувши при цьому зайвої гіпотетичності. Дана робота, завдяки своїй комплексності, торкається дуже важливого аспекту розвитку особистісних структур за допомогою учбової діяльності у великій кількості цікавих досліджень особистості в генетичній психології, на аналізі яких ми зупинимося нижче.

Третя з зазначених задач (вивчення будівлі учбової діяльності і психологічних особливостей її формування) розглядається в численних теоретичних і експериментальних дослідженнях, проведених у рамках теорії розвиваючого навчання. Добре відомі теоретичні роботи Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, А.К. Маркової, у яких закладалася теорія учбової діяльності.

Фундаментальні роботи В.В. Репкіна дозволили з’ясувати будівля учбової діяльності, особливості учбових задач, їхню класифікацію і розвиток у учбовій діяльності учнів.

Іншою лінією тут є дослідження окремих структурних елементів учбової діяльності й особливостей їхнього формування.

Так, нашими співробітниками вивчаються особливості розвитку цілепокладання в учбовій діяльності (згадуване дослідження), формування самоконтролю в молодших підлітків [Глазырина, 1985], формування окремих навчальних дій та їхньої системи, особливості оцінки і самооцінки в учбовій діяльності тощо. Цикл досліджень, присвячений вивченню мотивів учбової діяльності, буде розглянуто при аналізі розвитку особистості в генетичній психології.

Ще одна лінія досліджень стосується проблеми прийняття навчальних завдань. Ми вважаємо, що це – один з найбільш цікавих і перспективних напрямків сучасних досліджень учбової діяльності. Сам по собі факт прийняття навчального завдання означає принципову зміну психіки учня і, у цілому, самого його як суб'єкта учбової діяльності. Дане є ключовим, що усвідомлено психологами і потребує дуже великої уваги.

Процес прийняття навчального завдання дійсно вивчається дуже широко з точки зору теоретичної й експериментальної, але, на жаль, не генетичної. Експериментальним шляхом відкриті явища довизначення і перевизначення навчального завдання (Г.О. Балл, В.Т. Дорохіна, Ю.І. Машбіц та ін.), і це – відкриття принципів, що носять, однак, емпіричний характер. У великій кількості робіт установлені фактори, котрі впливають на процес прийняття завдань, однак і вони, хоч і дуже важливі, не можуть пояснити сутність даного ключового явища.

У цих дослідженнях саме прийняття наче виноситься за дужки. Дуже плідними є спроби теоретичного пояснення даного явища в “зв’язуванні” його з учбовою задачею, і особливо слід зазначити значний крок Г.О. Балла, що ввів поняття “внутрішня учбова задача” і при його розробці ближче усіх підійшов до розуміння суті процесу прийняття навчального завдання.

Чому це явище ми вважаємо ключовим, а його вивчення настільки важливим?

На нашу думку, воно є дійсно змістовною “одиницею” процесу розвитку в учбовій діяльності. Причому це – не звичайне відношення двох протилежних явищ у своїй єдності. Це – складна “одиниця”, у якій “сходяться” такі різні структури, як рівень актуального розвитку і “зона найближчого розвитку”, мотиви,

інтереси (як навчальні, так і позанавчальні процеси), рівень володіння способами дій і ще багато чого іншого.

Сходиться це все і втілюється в симультанному акті, що ми називаємо “прийняттям навчального завдання”. І це – саме особистісний акт, тому що й емоційна сфера, і індивідуально-типологічні особливості в ньому також мають своє представництво.

Ми вважаємо необхідним розгорнути дослідження, спрямовані на виявлення психологічної сутності цього явища. Дозволимо собі висловити припущення, що прийняття навчального завдання є “ідеальним об’єктом” генетичної психології і повинне досліджуватися в класичному варіанті експериментально-генетичного методу. І тут, на наш погляд, є можливість з’єднання функціональної і генетичної його складових.

Симультанний процес прийняття має бути розгорнутий і екстеріоризований в особливих експериментальних умовах і водночас він повинен формуватися. (Ще раз пошлемося на класичні експерименти О.В. Запорожця, а потім і О.Н. Леонтєва, Г.С. Костюка, С.Д. Смирнова й ін.) Втіливши ескізно змальовану схему, можна вивчити генезис прийняття навчального завдання, а значить – вивчити й зрозуміти його саме по собі.

§5.5. ФОРМУЮЧИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ. КВАЗІ-ЕКСПЕРИМЕНТ

Поняття, які традиційно використовуються у вітчизняній (радянській і пострадянській) педагогіці і психології, це поняття “навчання”, “виховання” і “формування особистості”, які споконвічно задають високо позитивну інтерпретацію впливу на особистість дитини. Закордонні психологічні теорії віддають перевагу семантично нейтральному терміну “психологічне кондиціонування”, підкреслюючи, що оцінка такого впливу виробляється щодо домінуючих у суспільстві цінностей. Питання про ефективність кондиціонування не пов’язане зі змістовною стороною впливу і визначається лише психологічною цінністю останнього. Щодо необхідності навчання (чи кондиціонування), то ця проблема виходить за рамки власне педагогічної психології.

Зрозуміло, практично усі вітчизняні теорії навчання, виховання і психічного розвитку виходять з апріорної цінності впливів, що соціалізують. Про це необхідно пам'ятати при оцінці філософських аспектів згаданих теорій.

Гегелівська діалектика необхідною передумовою процесу розвитку вважає наявність функціонального об'єкта. Закони розвитку в ньому існують і діють не самі по собі, а лише через закони функціонування. Тому не можна зрозуміти закони розвитку, не вивчивши закони функціонування. Отже, не випадково наукове пізнання починається з вивчення законів функціонування об'єктів відповідної галузі, і лише коли їх вивчено, з'являється можливість досліджувати закони розвитку. Загалом процес пізнання об'єкта проходить таким способом: від законів функціонування ми переходимо до законів розвитку, потім пояснюємо перші на основі останніх. Метафізичне ж мислення замикає об'єкт у стаціонарному стані. Стаціонарний стан не є статичним (останнє виключає які б то не було зміни в об'єкті), він припускає різні функціональні зміни в об'єкті (в силу чого його називають також функціонуванням). Однак зміни в стаціонарному об'єкті, на відміну від розвиваючого, мають зворотний характер і не ведуть до виникнення чогось принципово нового. Основною характеристикою стаціонарного об'єкта є його флуктуальність – варіативність, рухливість у рамках відносної незмінності. Стосовно закономірностей розвитку флуктуації виступають як випадкові моменти. Як відомо, метод пізнання повинен бути адекватний об'єкту, що пізнається. Звідси логічна наявність у науках відповідних – функціональних і генетико-історичних – методів дослідження.

Функціональні методи розкривають сталі (структурні і флуктуативні – власне, функціональні) стосунки усередині організму, характеризують сутність системного об'єкта в плані його стійкості, незмінності, з одного боку, і в плані його динамічності, внутрішньої рухливості його організації в даний обмежений відрізок часу – з іншого. Генетико-історичні методи спрямовані на пізнання основних тенденцій, рушійних сил і механізмів, можливих шляхів перетворення наявної сутності і перетворення розглянутої системи в якісно відмінну, але генетично

пов'язану з нею. Іншими словами, генетико-історичні методи спрямовані на вивчення системи в її розвитку і формуванні.

Стосовно психології, необхідність існування подібних методів виражається в усвідомленій вимозі вивчати психічні явища в умовах формування, більше того – за допомогою власне самого формування. Формування як специфічний спосіб розвитку психічних явищ виступає одночасно і як метод їхнього вивчення. Тим самим поняття “формування” набуває функції системоутворення і стає одним з фундаментальних у поясненні сутності психічного становлення і розвитку особистості. Під формуванням у психології розуміється “сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, які мають за мету створити в нього систему визначених соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати певні соціально-психологічні якості і склад мислення”. Процес формування виступає як зовнішній стосовно індивіда процес, як вплив на нього суспільних агентів. Однак зміст формування цим не вичерпується і, як справедливо підкреслює Л.І. Анциферова, формуванням також є “процес утворення під впливом різних соціальних чинників певного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості”.

Формування як інтимно-психологічний, внутрішній процес є процесом творення визначеним способом організованої особистості, виражаючись тавтологічно, її визначеної форми. У термінах вікової і педагогічної психології внутрішнє формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень. Як відомо, психологічні новоутворення поступово набувають відповідної логіки розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою не залежить від формування як зовнішнього суспільного впливу на особистість. Це положення не суперечить суспільній детермінації розвитку особистості, але лише вимагає погодженості знань про цю детермінацію з визнанням деякої автономності (відносної самостійності) особистості. Як підкреслював Г.С. Костюк, що розробив теорію специфічних рушійних сил розвитку, сам розвиток не є наслідком навчання, він має свої особливості. “Історія розумового розвитку дитини, формування її свідомості і самосвідомості відбувається в процесі

навчання і виховання. Однак вона має свої особливості, свої закони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні з ними, і свої специфічні рушійні сили". Отже, формування як зовнішній вплив і формування як внутрішній психологічний процес – подібні. Таке їх співвідношення лежить в основі поняття про формуючий експеримент. Однак, перш ніж приступити до розгляду цього поняття, вкажемо на деякі особливості традиційного експерименту, що, на нашу думку, в деякій мірі можуть бути визначені як непрямі передумови виникнення власне формуючого експерименту. Традиційному експерименту значною мірою історично властива аналітичність і визначена абстрактність. Досліджуваний процес береться ізольовано, усередині однієї визначеної (заданим експериментом) системи умов. (Для розкриття ж взаємозв'язку різних функцій і законів протікання психічних процесів необхідне застосування додаткових аналітичних засобів – наприклад, генетичного методу.) "Далі експеримент у психології проводиться звичайно в умовах, далеких від тих, в яких протікає практична діяльність людини. Тому закономірності, що розкривали експеримент, були дуже загального абстрактного характеру, вони не давали можливості безпосередніх висновків для організації людської діяльності у виробничій праці чи в педагогічному процесі.

Спроби додати ці абстрактні закономірності до практики часто перетворювалися в механічне перенесення результатів, отриманих в одних умовах, на інші, часто зовсім різні. Ця абстрактність психологічного експерименту змусила шукати нові методичні прийоми для вирішення практичних завдань". З огляду на складності традиційного експерименту для їхнього подолання, С.Л. Рубінштейн запропонував наступні міри: по-перше, перетворити експеримент зсередини, щоб перебороти штучність традиційного експерименту, і, по-друге, доповнити експеримент іншими методичними засобами. Якщо розглянути експеримент зсередини, то сукупність факторів, на які впливає експериментатор, можна умовно розділити на дві групи – фактори середовища, чи умови, у яких протікає досліджувана діяльність, і фактори суб'єкта, чи власне діяльність випробуваного. У природному експерименті А.Ф. Лазурського, як справедливо зауважує С.Л. Рубінштейн,

“експериментальному впливу піддаються умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність піддослідного спостерігається в природному протіканні”. В іншому положенні, сформульованому С.Л. Рубінштейном, найбільш повно і логічно виступає необхідність появи формуючого експерименту як способу психолого-педагогічних досліджень. “Ми вводимо в наші дослідження з психології дитини інший варіант природного експерименту. Лазурський унікав безпосереднього впливу на дитину в інтересах “природності”. Але насправді дитина розвивається в умовах виховання і навчання, тобто певним чином зазнає організованого впливу на неї. Тому дотримання природних умов розвитку зовсім не вимагає усунення усякого впливу взагалі. Вплив, побудований за типом педагогічного процесу, цілком природний. Ми й вводимо його в експеримент, реалізуючи, отже, новий варіант “природного” експерименту, що повинен, на нашу думку, зайняти центральне місце в методиці психолого-педагогічного дослідження дитини.

Ми вивчаємо дитину, навчаючи її. Ми не відмовляємося заради цього від експериментування на користь спостереження за педагогічним процесом, а вводимо елементи педагогічного впливу в самий експеримент, будуючи вивчення за типом експериментального уроку. Навчаючи дитину, ми прагнемо не зафіксувати стадію чи рівень, на якому знаходиться дитина, а допомогти їй просунути на наступну стадію. У цьому просуванні ми вивчаємо закономірності розвитку дитячої психіки”.

Отже, формуючий експеримент – це метод наукового психолого-педагогічного дослідження. Але це своєрідний метод, що різко відрізняється від інших. Своєрідність його полягає в наступному. Традиційні методи є чисто науковими утвореннями, які ззовні накладаються на досліджуваний предмет. Якщо, наприклад, таким предметом виступає формування розумових дій учня в процесі навчання, то використання традиційних методів (назвемо їх академічними) дозволяє досліднику судити про цікавий для нього предмет непрямым чином. Справді, якщо дослідника цікавить формування розумових дій у процесі шкільного навчання, а він пропонує учню тестові завдання не з програмного матеріалу й отримані дані переносить на можливі дії з програмним матеріалом,

то таке експериментування не можна назвати прямим. Не розглядаючи тут спеціально питання про правомірність подібних перенесень, укажемо лише на специфічну відмінність формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного від “академічних” методів.

Дослідження, проведене методом формуючого експерименту, має форму експериментальної побудови самого процесу шкільного навчання. Формуючий експеримент не є чисто наукове утворення, це тип реального навчально-виховного процесу, експериментального у своїй нетрадиційності. Формуючий експеримент – це сам процес шкільного навчання, це насамперед практика шкільного навчання і виховання, і лише потім, у другу чергу, він може розглядатися як науковий метод. Сама практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткової функції – функції наукового методу психолого-педагогічного дослідження. Повторюючи ще раз положення С.Л. Рубінштейна про те, що, вивчаючи дитину, ми її навчаємо, зазначимо, що це положення є найбільш стиснутим і ємним визначенням суті формуючого експерименту. Формуючий експеримент як метод вивчення психічного й особистісного розвитку в навчанні є специфічною організацією учбової діяльності учнів, у якій експериментальнопедагогічний вплив спрямований на її основні структурні компоненти. Методично формуючий експеримент здійснюється таким способом. До експериментального навчання додається констатуючий експеримент, у ході якого з’ясовується стан “предмета дослідження”. Як правило, останній показує, що до спеціального навчання “предмет дослідження” представлений в учбовій діяльності учнів (чи в особливостях їхньої особистості) у вигляді потенції. Для організації експериментального навчання виділяється низка компонентів учбової діяльності, що задаються учням як предмет засвоєння, тобто формуються в них. Експериментальне навчання (формуючий експеримент) зазвичай будується таким чином, що дослідник керує процесом формування необхідних “параметрів” учбової діяльності. Послідовне введення цих параметрів у формуючий експеримент (чи послідовне їх

формування) практично реалізує так звану схему факторного планування.

Перетворення схеми факторного планування в особливий предмет засвоєння учнями структурних характеристик учбової діяльності й організація з ними активних навчальних дій є, на наш погляд, умовою продуктивної самостійної побудови учнями своєї власної учбової діяльності і відповідає педагогічним цілям формуючого експерименту. Види формуючого експерименту можна умовно поділити на лабораторні і класні, причому усередині кожної з цих двох груп можливе виділення індивідуальних і групових форм проведення експерименту. За допомогою індивідуального формуючого експерименту відкриваються закономірності формування особливостей учбової діяльності в умовах індивідуального навчання. Не треба вважати, що дані індивідуального формуючого експерименту можуть розглядатися як істини в останній інстанції – вони повинні уточнюватися і поглиблюватися під час класного (групового) формуючого експерименту.

Шляхом класного формуючого експерименту повинні розкриватися специфічні особливості засвоєння учнями того чи іншого навчального матеріалу і формування в них компонентів учбової діяльності в умовах навчання в класному колективі, в активному співробітництві з вчителем і своїми однолітками. Формуючий експеримент дозволяє вивчати й оцінювати не тільки те, що вже існує, але і те, що повинно існувати, тому що він дозволяє вивчати явища в найбільш сприятливих для їхнього розвитку умовах (можна навіть сказати, що в найбільш природних умовах). Дослідження у вигляді формуючого експерименту набуває активний освітній і виховний характер.

Формуючий експеримент у своїй основі розрахований на одержання позитивних результатів у навчанні учнів. Він спрямований на забезпечення кращих результатів у порівнянні з учителями-практиками. Формуючий експеримент впливає з потреб шкільної практики – необхідності удосконалення навчально-виховної роботи і підвищення її ефективності. Формуючий експеримент у своєму розвитку пройшов певний шлях. Спочатку формуючий вплив був спрямований на окремі

психічні процеси та їхні властивості, що дозволило виявити закономірності у функціонуванні і розвитку цих процесів і властивостей. Наприклад, було виявлено, що мнемічна діяльність і її формування проходить два етапи: спочатку відбувається оволодіння розумовими операціями як самостійними діями, потім – як засобами мнемічної діяльності.

Подальший розвиток формуючого експерименту був пов'язаний із реалізацією загальнотеоретичного положення про нерозривний зв'язок психічної і зовнішньої предметної діяльності в конкретно-психологічних дослідженнях. Експериментальне формування розумових дій з'ясувало зокрема, що їхньою основою є дії з предметом, що його заміщує; останні в ході (чи в результаті) інтеріоризації стають психічною реальністю. Якісне зрушення в застосуванні формуючого експерименту відбулося в результаті вивчення психіки в умовах перебудованого, трансформованого навчання на основі конструювання навчальних програм за принципом сходження від абстрактного до конкретного. Тут на основі змістовного узагальнення знань формуванню піддавалися не окремі психічні процеси чи властивості, а учбова діяльність у цілому. Даний формуючий експеримент складався з двох етапів: спочатку конструювалася навчальна програма і з'ясовувалося, як її особливості визначають структуру учбової діяльності, потім вивчались психічні новоутворення в умовах формування учбової діяльності. Вивчення психічного розвитку учнів шляхом цілеспрямованого формування їхньої учбової діяльності є найбільш послідовним і адекватним використанням формуючого експерименту. При цьому саме формування учбової діяльності перетворюється у своєрідний метод вивчення психічного розвитку.

Отже, еволюцію формуючого експерименту можна представити як низку етапів, що характеризуються розширенням сфери формованої психічної реальності (властивість чи особливість психічного процесу – психічний процес – розумова дія – цілісне психічне новоутворення в умовах формування учбової діяльності). Ці теоретичні положення є вирішальними при визначенні можливостей формуючого експерименту в розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання. Вирішальним же вони виступають остільки, оскільки сам формуючий експеримент є не

чим іншим, як саме процесом навчання – експериментально організованим, виконуючим одночасно функції науково-дослідного методу і прийому навчання.

Жоден метод, який не є одночасно способом впливу на особистість, способом її формування, не може служити адекватним інструментом для пізнання закономірностей формування і розвитку особистості. Це положення обумовлює необхідність подальшого аналізу можливостей формуючого експерименту у вивченні проблем формування і розвитку особистості в процесі шкільного навчання. Проблема формування і розвитку особистості учня вимагає застосування адекватних їй методів. Найбільш перспективно і послідовно розкриває сутність формування психічних процесів особистості, як ми уже вказували, формуючий експеримент. Його адекватність і перспективність випливають з потреб реального шкільного навчально-виховного процесу. Педагог-практик, здійснюючи реальне формування особистості учня, зацікавлений насамперед у знанні особливостей і закономірностей саме формування, а не спонтанного розвитку психічних явищ. Якщо ми хочемо знати, як утворилося це психічне явище, то повинні з'ясувати його походження, тобто відтворити це утворення, сформувати психічне явище експериментальним шляхом. Формуючий експеримент, задаючи шлях присвоєння індивідом “механізмів мислення”, тим самим дозволяє учню створювати (формувати) власну активну діяльність.

Необхідність формування і розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання вимагає реконструкції самого навчання, щоб воно, як писав Е.В. Ільєнков, “у стиснутій, скороченій формі відтворювало дійсний історичний процес народження і розвитку... знань”. Формуючий експеримент, виступаючи найбільш адекватним і перспективним методом психолого-педагогічного дослідження, одночасно, по суті, є саме таким перебудованим, експериментальним навчанням, здатним вирішити завдання формування в учнів учбової діяльності й особистості загалом.

Квазіекспериментальні плани будуються, виходячи з такого визначення поняття квазіексперименту: квазіекспериментом є дослідження, спрямоване на встановлення причинно-наслідкового

зв'язку між двома змінними, в якому, проте, відсутня процедура попереднього вирівнювання груп, тобто паралельний контроль за участю контрольної групи замінюється порівнянням результатів тестування групи до і після вимірювань. Існує декілька видів квазіекспериментальних планів, наприклад: план для двох нееквівалентних груп з тестуванням до і після випробування; план з попереднім та підсумковим тестуванням двох рандомізованих груп; плани дискретних часових серій для однієї групи або для двох нееквівалентних груп.

Квазіексперименти дуже поширені в сучасній психології і є не гіршими за істинні. Для деяких завдань психологічного дослідження вони необхідні і, незважаючи на відсутність процедури попереднього вирівнювання груп, вони є спеціальним засобом вирішення проблем експериментування, якщо незалежна змінна не є об'єктом маніпулювання дослідника, а обирається ним шляхом відбору нееквівалентних груп. Скажімо, якщо завданням експерименту є перевірка, як впливає рівень особистісної тривожності учнів на успішність складання відповідального підсумкового іспиту, спеціально формуються нееквівалентні групи з попередньо вимірюваним високим та низьким рівнями тривожності і вивчається її вплив на залежну змінну – успішність виконання тестів. Результати виконання тестів ставляться у залежність від цієї особистісної характеристики досліджуваних, яка обрана для створення нееквівалентних груп. Такий квазіексперимент нічим не поступається реальному.

Розглянемо ще декілька прикладів квазіекспериментального плану. Наприклад, в експерименті з нееквівалентною контрольною групою порівнюються результати нееквівалентних груп до та після випробування. Це дає можливість здійснити контроль окремих загроз валідності, причому в експериментах з такими планами порівнюються зміни показників – передекспериментального та постекспериментального тестувань в нееквівалентних групах. Ця різниця між показниками потім оцінюється за критерієм t-Ст'юдента для встановлення рівня значущості розбіжностей.

Наведемо приклад експерименту з роботи Д. Мартіна "Психологические эксперименты". Мета експерименту полягала в тому, щоб дослідити, чи підвищується продуктивність праці

робітників машинобудівного заводу при оплаті “від виробітку”. Незалежна змінна – спосіб оплати, залежна змінна – продуктивність праці. В експерименті брали участь дві групи працівників заводу. Попередньо вимірювалась продуктивність їхньої праці, після чого для однієї з груп (група А), учасники якої добровільно погодились на експеримент, вводилася оплата “від виробітку”. Вимір після експерименту показали, що продуктивність праці учасників групи А підвищувалася.

У цьому квазіексперименті є загрози валідності, а саме: взаємодія тестування з результатами експериментального впливу, тобто попередній рівень продуктивності праці, може підсилювати експериментальний вплив. Дуже поширеним і ефективним варіантом квазіекспериментального плану є варіант, в якому аналогом незалежної змінної обирається змінна, за якою встановлюється нееквівалентність груп. Наприклад, одна з груп обирається за ознакою психодіагностичних оцінок, скажімо, якоїсь особистісної характеристики, наприклад рівня особистісної тривожності. Показник нееквівалентності груп, тобто високий чи низький рівні особистісної тривожності за показниками психологічного тестування, розглядається як аналог незалежної змінної, якою експериментатор не маніпулює, а відбирає групи, які значно відрізняються за обраною особистісною ознакою. Після цього обом групам пропонується певний вид діяльності, скажімо, вирішення якихось завдань в ситуаціях дефіциту часу. Якщо між ними за критерієм t-Ст'юдента фіксуються значні розбіжності в показниках залежної змінної, тобто в групі з високим рівнем особистісної тривожності кількість правильно вирішених завдань при дефіциті часу зменшується у порівнянні з групою з низьким її рівнем, мета дослідження досягнута. Цей тип експериментального плану є дуже продуктивним для обраного завдання.

Розглянемо ще один варіант поширеного квазіекспериментального плану – план так званих часових серій. Його формула $O O O O \times O O O O$. При застосуванні цього плану співставляються результати, отримані до та після експериментального впливу на одних і тих самих досліджуваних. При цьому застосовується так званий багаторазовий вимір, що дозволяє контролювати окремі загрози внутрішньої валідності. Розглянемо приклад експерименту такого типу, наведений

Дж. Гудвіном у монографії “Исследование в психологии: методы и планирование”. Мета квазіексперименту – дослідити вплив двомісячної антитютюнової кампанії на кількість осіб, що зловживають тютюнопалінням. Незалежна змінна – антитютюнова кампанія (роз’яснення шкідливих наслідків вживання тютюну підлітками), яка проводилась в одній із груп. Залежна змінна – зловживання тютюнопалінням – була операціоналізована за допомогою підрахунків кількості цигарок, які підліток викурював на протязі доби.

Експеримент організовувався у такий спосіб. В одній із загальноосвітніх шкіл була проведена класична антитютюнова кампанія. Дітям читалися лекції про наслідки паління, демонструвалися знімки легенів курців, проводилися особисті бесіди. Виміри вживання тютюну підлітками здійснювалися за три, два та один місяць до початку програми і, відповідно, через два та три місяці після її завершення. У результаті з’ясувалося, що кампанія була ефективною: 30 % підлітків відмовилися від тютюнопаління. Залежна змінна вимірювалась у кількості досліджуваних, які відмовилися від цигарок. Оцінка розбіжностей проводилася за критерієм t-Стюдента. У цьому випадку можна застосувати також багатofункціональний критерій f – кутове перетворення Фішера.

Це дуже поширена форма квазіексперименту. У ньому зберігаються такі загрози валідності: по-перше, фон, дисциплінарні заходи, введені адміністрацією школи, могли вплинути на ефект (в школі діти не палили, а в інших місцях – палили), по-друге, це взаємодія тестування з експериментальним впливом (попереднє опитування могло привести до усвідомлення наслідків паління, що було закріплено в експерименті).

Поширеним варіантом квазіекспериментального плану за часовими серіями є так званий план з еквівалентними часовими серіями. За цим планом проводиться серія еквівалентних операцій, потім здійснюється експериментальний вплив і вимір залежної змінної. Виміри після кожного впливу дозволяють уникнути більшості загроз внутрішньої валідності. Експеримент має такий план: $X_1 O$ (X_1 – перший експериментальний вплив незалежної змінної, O – тестування);

Х₀ О – відсутність експериментального впливу на тестування.

Х₁ О Х₀ О – знову повторюється така еквівалентна часова серія з експериментальним впливом.

Розглянемо конкретний експеримент, приклад якого запозичений з праці Кемпбелла “Моделі експериментів у соціальній психології і прикладних дослідженнях” у перекладі, наведеному в роботі В. Горбунової “Експериментальна психологія в схемах і таблицях”.

Мета експерименту – вивчення впливу музики на продуктивність праці робітників. Незалежна змінна – музичний супровід, залежна змінна – продуктивність праці. Організація експерименту була такою. Група працівників великого промислового підприємства працювала в різних режимах, а саме: з музичним супроводом у вигляді уривків різних класичних творів та без нього (вплив пропонувався через день протягом 100 днів). Порівнювалася щоденна продуктивність праці учасників експерименту. Виявилось, що музичний супровід стимулював активність праці.

У цьому експерименті наявні такі загрози валідності. Перша загроза: взаємодія попереднього тестування робітників з експериментальним впливом (постійне тестування підвищує продуктивність діяльності). Друга загроза: в експерименті міг мати місце відомий нам ефект Хотторна, коли продуктивність праці зростала завдяки самому факту уваги до робітників, а не прослуховуванню музики.

Розглянемо план з попереднім та підсумковим вимірами у різних групах. Співставляється результат еквівалентних груп: контрольної – до виміру, експериментальної – після виміру. Групи рандомізовані, а вимір до і після впливу в різних групах полегшує контроль зовнішньої валідності. Мета експерименту полягала в тому, щоб дослідити ефект викладання курсу психології для українських студентів англійською мовою порівняно зі студентами, які слухали цей курс рідною мовою. Таке порівняння проведено у Дніпропетровському національному університеті, де певний час існувала підготовка психологів за подвійним фахом з додатковим вивченням англійської мови. Незалежною змінною була особливість викладання курсу іноземною мовою, що вимагала

від студентів додаткової уваги до вивчення матеріалу, та необхідність словникової роботи, тобто більш активного перекодування (опрацювання) навчальної інформації. Залежною змінною була успішність студентів.

Експеримент був організований так. На факультеті психології одну із груп готували протягом певного часу за спеціальністю “Психологія. Англійська мова та література”. Один викладач вів заняття за однаковими навчальними планами в групі, яка вивчала англійську мову і в якій курс “Експериментальна психологія” викладався англійською, та в групі, яка прослуховувала цей курс рідною мовою.

В академічній групі, де навчання здійснювалося англійською мовою, вимірювали успішність студентів третього курсу, на якому, викладався курс “Експериментальна психологія”, після його завершення, як і в групі, де викладання здійснювалося рідною мовою. Виявилось, що викладання англійською мовою сприяло підвищенню успішності. Це можна пояснити тим, що опрацювання змісту навчального курсу вимагало більш ретельної уваги до вивчення матеріалу завдяки необхідності використання спеціальних словників. Проте цей висновок видається сумнівним.

У наведеному експерименті є загрози валідності: студенти, які вступали на навчання за подвійним фахом, мали більш високий бал на вступних іспитах. Можливо, оволодіння іноземною мовою підвищило рівень сумлінності студентів. Не виключено також, що вони відрізнялися від контрольної групи і за рівнем інтелекту.

Наведемо ще один приклад з підручника В. Дружиніна “Експериментальна психологія”, в якому план “екс-пост-факто” віднесено до квазіекспериментальних планів, хоча не всі дослідники вважають його таким. Деякі розглядають його як окремий план, при застосуванні якого дослідник не має можливості маніпулювати незалежною змінною, а лише відбирає відносно еквівалентні групи, одна з яких мала певний травматичний вплив у минулому, а інші його не мали. Рандомізація при відборі та наявність двох груп дозволяють контролювати окремі загрози валідності. Метою експерименту було дослідити особливості посттравматичного стресу жертв сексуального насильства.

Незалежна змінна – сексуальне насильство. Залежна змінна – посттравматичний стрес.

Експеримент, наведений в підручнику В. Дружиніна, був організований у такий спосіб: в експерименті взяли участь жінки, які перенесли сексуальне насильство протягом попереднього року і звернулися у Центр реабілітації. Вони дали згоду на участь в опитуванні. В якості контрольної групи виступили жінки, відібрані у випадковому порядку, які ніколи не зазнавали насильства. Учасниці обох груп відповідали на серію опитувальників стосовно їхнього емоційного стану. Оцінювалася реакція на можливе звалтування, ставлення до чоловіків після цього тощо. Було встановлено, що жінки, які пережили насильство, не довіряють чоловікам, бояться можливого повтору насильства, відчувають завдяки цьому емоційне напруження.

Отже, цей приклад нагадує план, який ми розглядали, коли аналогом незалежної змінної обираються певні індивідуальні чи експериментальні характеристики, тобто характеристики, пов'язані з досвідом. На підставі цих розбіжностей створюються нееквівалентні групи. Ознака нееквівалентності є аналогом незалежної змінної. Уданому випадку вона створювалася завдяки присутності травматичного досвіду насильства. В цьому експерименті зберігаються загрози валідності. Одна з них – взаємодія тестування з експериментальним впливом, бо опитування актуалізує страх у жінок, які пережили цей негативний вплив (можливо, без тестування негативні переживання могли б не загострюватися).

Плани, в яких реалізується серія однорідних чи різнорідних впливів з тестуванням після кожного впливу, отримали у радянській, пострадянській та сучасній науці назву формуючого експерименту. По суті, вони є квазіекспериментами з усіма притаманними таким дослідженням порушеннями зовнішньої та внутрішньої валідності. Використовуючи такі плани, ми, як слушно зауважує В. Дружинін [21, с. 137], повинні усвідомлювати, що в них відсутні засоби контролю зовнішньої валідності, а тому неможливо проконтролювати взаємодію попереднього тестування та експериментального впливу, запобігти виникненню ефекту систематичного змішування результатів (взаємодії складу групи і експериментального впливу),

проконтролювати реакцію досліджуваних на експеримент і визначити ефект взаємодії між різними експериментальними впливами.

Квазіекспериментальний план дискретних часових серій, який ми розглядали, частіше за все використовувався в психології розвитку, педагогічній, соціальній і клінічній психології. Сутність його полягає в тому, що спочатку визначається початковий рівень залежної змінної на групі досліджуваних за допомогою серії послідовних вимірів, потім дослідник впливає на досліджуваних експериментальної групи, маніпулюючи незалежною змінною, і проводить серію аналогічних вимірювань. Порівнюються рівні (тренди) залежної змінної до і після експериментального впливу. Проте і цей план має недоліки, які полягають в неможливості відокремити вплив незалежної змінної від впливу фонових подій, котрі трапляються під час дослідження. Щоб запобігти цього ефекту, рекомендують застосовувати експериментальну ізоляцію досліджуваних.

Плани часових серій дуже часто реалізуються на практиці, зокрема, як зазначалося, в педагогічній психології. Цей вид експерименту вважався у радянській педагогічній психології чи не єдиним варіантом надійного дослідження. Проте при їх реалізації часто спостерігається згадуваний вище ефект Хотторна. Вперше його помітили Діксон і РодЛізбергер у 1913 році, коли проводили дослідження на заводах Хотторна. Передбачалося, що зміна системи організації праці дозволить підвищити її продуктивність, проте в процесі опитування робітників виявилось, що сама по собі участь в експериментах підвищила їх мотивацію до праці. Досліджувані зрозуміли, що ними цікавляться, і почали працювати більш продуктивно. Щоб контролювати цей ефект, використовується контрольна група.

Плани “екс-пост-факто”, які згадувалися як варіант квазіексперименту, дуже часто застосовуються в соціології, педагогіці, а також в нейропсихології і клінічній психології. В соціологічних дослідженнях цей план широко використовували в 30-40-х роках. Тоді ж соціолог Ф. Чейз ввів назву цього методу і розробив схеми аналізу даних. В соціології і педагогіці стратегія застосування його полягає у наступному. Експериментатор не впливає на досліджуваного, а в якості впливу, тобто позитивного

значення незалежної змінної, виступають деякі реальні події із життя досліджуваних. Відбираються групи, які зазнали впливу тієї чи іншої події. Відбір досліджуваних здійснюється на підставі даних про їх особливості до експериментального впливу. В якості таких даних можуть виступати особистісні спогади і автобіографії, відомості з архівів, анкетні дані, медичні карти і т. ін. Потім проводиться вимірювання залежної змінної у представників експериментальної і контрольної груп. На підставі результатів робиться висновок про вплив природної події на подальшу поведінку досліджуваних. Цей план, між іншим, реалізується у багатьох сучасних дослідженнях посттравматичного стресу, який виникає у деяких осіб, що потрапляють у незвичайні ситуації. Ці ситуації пов'язані із загрозою для здоров'я людини та її життя. Посттравматичний стрес зустрічається у багатьох учасників війни, жертв насильства, свідків і жертв природних і техногенних катастроф і т. ін. Вивчення причин виникнення посттравматичного стресу проводиться за такою схемою. Спочатку виділяється вибірка осіб, які перебували під впливом бойової ситуації або катастрофи. Потім їх тестують на наявність посттравматичного синдрому. Результати співставляються з результатами контрольної вибірки.

Найкращою стратегією формування контрольної вибірки є попередній відбір “досліджуваних” для тестування на підставі анкетних даних і рандомізація груп. На практиці може проводитися діагностика тільки тих осіб, які зазнали впливу травматичного фактора і самі звернулися з проханням пройти обстеження психологами або лікарями.

Таким чином, може існувати ризик, що вибірка добровольців буде суттєво відрізнятись від популяції осіб, які перенесли травматичний вплив. Ці відмінності виявляються у найвищій частоті синдрому посттравматичного стресу. Завдяки цьому ефект впливу травматичного фактору на популяцію буде збільшений.

Метод “екс-пост-факто” часто застосовується в нейропсихології: різні травми головного мозку вікові зміни певних його структур дають унікальну можливість для виявлення і локалізації психічних функцій. Травми кори великих півкуль мозку в період першої та другої світових війн дали нейрофізіологам і

нейропсихологам цінний матеріал. Роботи О. Лурія та його школи, побудовані на використанні квазіекспериментального методу досліджень, дали неоціненні наукові результати.

Схема квазіекспериментального плану часових серій для двох нееквівалентних груп, одна з яких не отримує впливу, рекомендується дослідникам, які проводять експерименти за участю природних груп, скажімо, молодших школярів чи дітей молодшого дошкільного віку. Цей план, як згадувалося, часто називають планом формуючого експерименту з контрольною вибіркою. Реалізувати його досить складно, але якщо вдається провести рандомізацію груп, він перетворюється в план істинного формуючого експерименту. Можливі комбінації з планом, в якому чергуються серії з впливом та його відсутністю на одній вибірці.

§5.6. ПЕРСОНАЛІСТИЧНІ НАПРЯМИ ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ

Персоналістична психологія зосередила свої зусилля на вивченні особистості та її внутрішньої будови. Так, для В. Штерна (1871–1938) “психологія є наукою про особистість (person), що зазнає переживань, кожне з яких тлумачиться в термінах своєї власної матриці” [Штерн, 1986]. Людська особистість, згідно зі В. Штерном, створює вищий спосіб життя. А її акти психофізично нейтральні – не є ні психічними, ні фізичними.

Вищий спосіб або модальність життя, за В. Штерном, має три рівні: перший – життєдіяльність або біосфера індивіда, другий – переживання і третій рівень – система культурних, соціальних, моральних та релігійних цінностей, які особистість засвоює шляхом так званої інтроцепції – внутрішнього сприймання. Стрижень особистості – в характері людини, який визначається її рисами, що мають сталі і цілеспрямовані акти.

“Розвиток особистості, – зазначає В. Штерн, – не лише послідовний ланцюг подій, але осмислене саморозгортання особистості як цілого” [Штерн, 1925]. В цьому процесі кожне конкретне досягнення є в той же час успіхом цілісної індивідуальності людини.

Особистості, що розвивається, притаманні три структурні особливості – зростання, диференціація і перетворення. Вона в своєму розвитку проходить ряд якісно своєрідних етапів. В. Штерн формулює теорію конвергенції і пояснює розвиток особистості взаємодією її зі світом: розвиток означає “збільшення, розширення внутрішнього світу людини, що відбувається шляхом об’єднання його зі світом зовнішнім (конвергенція).

Ми бачимо, як близько Штерн підходить до ідеї інтеріоризації. Особистість має внутрішні потенції розвитку, які на початку життя є не спрямованими і лише внаслідок конвергенції уточнюються і перетворюються на диспозиції, які згодом стають однозначними. Наявність диспозицій дуже обмежує педагогічні впливи, оскільки “неможливо сформувати особистість за будь-яким зовнішнім еталоном, але в межах притаманному особистості самовизначенню вона (педагогіка – С.М.) повинна допомогти обрати їй єдино значущий шлях” [Штерн, 1986].

І. Шпрангер (1882-1963) [Шпрангер, 1980] назвав свою психологію особистості структурною і дійшов висновку, що її спрямованість і самобутність визначаються тими цілями і духовними цінностями, до яких особистість прагне. Разом з тим цілі і цінності залежать від суспільства, в якому живе і діє особистість, від рівня духовної культури. Визначення шести галузей культури у суспільстві дало підставу для класифікації особистостей.

Серед шести головних духовних сфер суспільства І. Шпрангер виділяє: науку, естетику, економіку, релігію, політику, взаємовідношення з іншими людьми. І відповідно він називає типи особистостей: теоретична, естетична, економічна, релігійна, політична особистість та ін.

До персоналістичних напрямів психології належать також теорія індивідуальності Г. Олпорта (1897–1969) [Олпорт, 2002], концепція самоактуалізації А. Маслоу (1908–1970) [Маслоу, 1997], концепція відношень у структурі особистості К. Роджерса (1902–1990) [Роджерс, 1994] та інші.

Слід зазначити, що основний предмет дослідження персонологів – психічно здорові, зрілі і творчо обдаровані представники людства. Головна їх відмінність від інших людей

полягає в безперервному розвитку і активному ставленні до навколишнього світу.

Так, у структурі особистості Г. Олпорт розрізняє центральну мотиваційно-спонукальну сферу, яка складається з двох рівнів активності: мотивації потреби і вищих мотивів – прагнення до розвитку. Відтак, пошук постійного напруження, опір рівновазі, гомеостазу – характерні риси мотивів розвитку. Мотиви розвитку зумовлюють спрямовану в майбутнє систему цілей, реалізація яких вимагає і сприяє розвитку нових можливостей людини.

Отже, особистість – процес безперервного становлення людини, спрямованої в майбутнє. А саме: формування нових мотивів є процесом перетворення способів діяльності, її цілей і мотивів. Саме у механізмі перетворення мотивів на способи тієї самої діяльності – умова саморозвитку людини.

А. Маслоу доводить, що соціальність людини – вимога самої її природи, що люди мають потребу в спілкуванні, любові, повазі, співпричетності, які за своєю природою набувають форми “інстинктоподібності”. Тобто це потреби суто “гуманоїдні”. До базальних потреб відносяться: фізіологічні потяги, потреба в безпеці і захисті, любові, повазі і самоактуалізації людини. Незадоволення базальних потреб спричинює хвороби: неврози і психози.

Над рівнем базальних потреб надбудовується метамотиваційний рівень – потреби в істині, добрі і красі, справедливості, єдності. Але потреби самоактуалізації, на думку А. Маслоу, починають функціонувати лише після того, коли задоволені всі інші потреби.

Вивчення творчих особистостей дало підстави для важливого висновку: серед різноманітних властивостей людей, схильних до “самоактуалізації”, провідним є настановлення на зосередженість не на власній персоні, не на суто індивідуальних інтересах, а на високих суспільних цілях. Цим людям властиві почуття провини, тривоги, але їх непокоїть не власна доля. Зовнішня свобода для них менш важлива, ніж внутрішня.

Центральна ідея концепції К. Роджерса полягає в тому, що співвідношення:

- 1) дійсного змісту особистості,

2) уявлення людини про себе – про своє “я” і

3) про своє ідеальне “я”, про той тип особистості, якою вона бажає стати, відображають справжню структуру особистості.

Розбіжності в цих уявленнях призводять до неврозів і страждань людини. Вона відчуває стурбованість, почуття тривоги, уразливості, яке стає тим болючішим, чим більше назріває потреба змінити на краще думку про себе. К. Роджерс, вивчаючи розбіжності дійсних можливостей, бажань та почуттів людини та її “ідеального я”, назвав цей стан “умовою цінності”. Це – відповідність громадській оцінці, суспільній значущості особистості.

Теорія розвитку поведінки людини П.П. Блонського

У нашій країні основоположником систематичного вивчення кола явищ, що складають предмет психологічного дослідження, є П.П. Блонський [Блонский, 1964]. Його перу належить “Нарис наукової психології”, що представляє собою стенографічний курс з психології, прочитаний П.П. Блонським студентам Академії соціального виховання в 1920–1921 роках. Коротко сформулюємо основні принципові положення нового курсу наукової психології, запропонованого П.П. Блонським.

За сформульованою в “Нарисі” позицією стояла довга і нелегка передісторія духовного (філософського) розвитку автора. “Коло читання по суспільних науках передової молоді мого часу, – згадує Блонський про студентські роки, проведені ним на історико-філософському факультеті Київського університету в 1902–1907 р., – був досить одноманітним, тобто всі читали приблизно одне й те ж саме. Це були насамперед книги по соціології” [Блонский, 1964]. Почнемо з основного.

Що складає предмет нової психології, яка виключила зі сфери свого наукового дослідження поняття душі (як гри фантазії метафізичної психології) і свідомості як рецидиву раціональної психології, що протаскувала під цим терміном все ті ж спіритуалістичні побудови про душу у завуальованій формі так званих “душевних” здібностей, вищою з яких є “розум”?

Предметом психології є “поведінка живих істот”. Що відрізняє живу істоту від неживого? Своєрідність рухів. Сукупність цих

своєрідних рухів і складає поведінку живої істоти. Поведінка складається з елементів як основних рухів цієї істоти. Зв'язок рухів виражає те, що прийнято називати “вчинком”, “характером”, “дією”, тобто поведінкою.

Оскільки психологія не може обмежуватися описом, а має своєю задачею і встановлення причинної залежності, то вона містить у собі і задачу виявлення джерела, динаміки поведінки в залежності від тих чи інших умов її реалізації. Способом вираження цієї залежності виступає прийняте в математиці поняття функції.

Таким чином, вивчення поведінки живої істоти в її функціональній залежності і є предметом наукової психології.

Що спонукує психолога до вивчення поведінки? Очевидна роль останньої у всій життєдіяльності людини. Вивчення детермінації поведінки відкриває широкі обрії розуміння, керування і самоврядування людської психіки. Наукова психологія готує тим самим ґрунт для “створення справжньої філософії правильної поведінки”.

Вивчення цього питання не вичерпується областю лише людської поведінки. Воно містить у собі поведінку тварин (зоопсихологія), дитини (педологія) і ненормальної людини (патопсихологія). На противагу колишній психології, що вивчала людину в її статиці, наукова психологія розглядає поведінку як мінливе явище і тому має своєю задачею розкрити причини цієї мінливості.

Оскільки будь-яке явище є функція часу, то поведінка людини повинна також вивчатися в його часовій послідовності, починаючи з поведінки дитини. Але цього замало. Поставивши питання про походження поведінки людини, що включена в соціальне життя, відповідь на нього варто шукати в поводженні оточуючого його суспільства, функцією якого вона є.

Але і суспільна поведінка змінюється з часом, отже, поведінка окремої людини може стати зрозумілою лише у світлі історичного розвитку суспільної поведінки (“Ми заміняємо небо суспільством, а бога – предками”). Поставивши вивчення людської поведінки в зв'язок з його історією, психологія, тим самим уподібнюється

природознавству: маючи своїм предметом поведінку живих істот, вона стає частиною природознавства.

Звідси, подібно еволюційному методу в природознавстві, психологія визначає свій прийом вивчення поведінки в часі – генетичний і стає тим самим генетичною психологією.

Таким чином, “наукова психологія вивчає поведінку як процес, що змінюється в часі, як сукупність своєрідних для живих істот рухів” [Блонский, 1964].

Як представляється розвиток поведінки в онтогенезі відповідно до прийнятої генетичної (еволюційної) точки зору?

Вихідною особливістю будь-якої живої істоти є збудливість (подразливість). Збудливість як внутрішнє джерело поведінки є наслідком активних процесів (“шумування”), що здійснюються в організмі людини за допомогою своєрідних речовин (ензимів). Їхня активність обумовлює довільну активність живої істоти.

Маючи під собою фізіологічні (біохімічні) підстави, поняття активності цілком відкидає архаїчні уявлення про душу як джерело самоактивності організму.

Генетично вихідною формою (видом) активності є біохімічна регуляція на рівні тропізмів (“рух від” і “рух до”); послідовне ускладнення організації живої істоти (розвиток аналізаторних систем) веде до появи розрізнення механізм безумовно-рефлексивного рівня і умовні зв’язки, що виникають (умовні рефлекси), забезпечують відповідно функціонування інстинктів (спадкоємний механізм) і звичок (як результат повторюваних рухів і вправ).

Більш складна поведінка (у формі груп рухів) виникає на стадії суспільного зв’язку (спілкування двох індивідів у ході добування їжі, полювання, акту розмноження) у формі паразитизму, нахлібництва, симбіозу. Вищою формою поведінки живої істоти в співтоваристві виступає регуляція поведінки через наслідування і координованість.

Чим же відрізняється, у чому виражається своєрідність рухів людини як живої істоти, яке місце її поведінки в приведеному вище еволюційному ряді? Де починається розходження в поведінці людини і тварин, якщо людське суспільство є тільки вища форма

тваринного суспільства? Відповідь на це питання укладено розумінням Блонським сутності людини.

“Людина є тварина. Як усяка тварина, вона відрізняється збудливістю й активністю. Як тварина, вона розрізняє враження, по-різному реагуючи на окремі з них, як і у тварин, у людини поведінка складається переважно з інстинктивних і причинних рухів, причому й тут перше місце займають інстинкти харчування, захисту і розмноження. Як і тварина, людина – соціальна істота, і поведінка її відрізняється наслідуваністю і соціальним взаємопристосуванням. Нарешті, як у тварин, так і в людини вищі розумові акти зводяться до умовних рефлексів” [Блонский, 1964].

І далі: “У поведінці людини панує така ж закономірність, як і в поводженні будь-якого механізму, будь-якої машини” [Блонский, 1964].

Де межа (чи її позначення) між людиною і твариною, якщо й еволюція індивіда уявляється в єдиному потоці органічного життя: розгортання генотипічних ознак на основі біогенетичного закону й уподібнення середовищу шляхом витиснення (зміни, придушення, відмирання) уроджених імпульсів (тенденцій)?

Чи не занадто велика ціна за третє місце – слідом за вівцею і мавпою, – відвойоване Блонським для людини в еволюції за рахунок свідомості, що поблажливо поступається колишній психології? Чи настільки наївний був Блонський, що уявляв вихідною точкою виховання дитини її свідомість, а змістом навчання – розвиток все тієї ж свідомості?

Своєрідність людини полягає в прямоходінні і розвинутому великому пальці, що додає змісту дефініції: “Людина – тварина, що має руки з розвинутим великим пальцем. Звідси – людина є тварина, що користується знаряддями” [Блонский, 1964]. Розвиток надалі органів подиху привів до виникнення голосу, а потім і членороздільної мови. “Людина стала твариною, що говорить”.

Крім більш виразної, ніж у тварин міміки, пантоміміки і жестикуляції, людина виділяється зі світу тварин членороздільною мовою! Виробництво знарядь і використання їх у співробітництві із собі подібними накладає на поведінку людини відзнаку, причому в тій мірі у якій відповідає характеру розділеної праці (землеробство, полювання тощо).

Конкретизація положення про суспільну обумовленість поведінки людини (“зважування із соціальної точки зору”) містить у собі визначення: а) місця індивіда в суспільному виробництві, б) його соціального класу і групи, в) заняття, г) розваги й ігри, д) умов (технічні, економічні, правові й ідеологічні), місця і часу її діяльності. “Якщо хочете довідатися і зрозуміти поведінку людини, довідайтеся насамперед про її соціальний стан”.

Тому наукова психологія є в той же час і соціальною психологією, а поведінка перетворюється у функцію організму і навколишнього (соціального) середовища.

Отже, “вивчаючи поведінку, яка змінюється в часі як процес, і поширюючи рамки цього часу до історії людства і, далі, до історії усього тваринного світу, психологія розширюється в соціальну психологію та біопсихологію. Психологія є спеціальна наука, ще в більшому розумінні, вона – частина біології (науки про життя)” [Блонский, 1964].

Цим визначенням як свого роду резюме вищенаведеної програми побудови нової психології, ми і завершимо лінію теоретичної реконструкції основних позицій автора “Нарису наукової психології” і повернемося до нашої вихідної постановки питання про відповідність логіки ідей логіці речей, чи предмета і методу дослідження.

Яка ж сфера дійсності репрезентується в даному предметі психологічної науки, чи інакше – виступає об’єктом психології як самостійної наукової дисципліни?

П.П. Блонський формулює його максимально чітко – “життя як соціальне явище”. Соціальне явище, як ми бачимо вище, є акт спілкування двох індивідів – від коловерток до людини, – що здійснюється за допомогою природних механізмів регуляції. Об’єктом психології в такий спосіб стає визначена сфера дослідження фізіології, з відомою натяжкою – фізіології вищої нервової діяльності.

Проекція цього об’єкта в сферу предмета доповнюється лише ознакою, що вказує на активність (“жива істота”) об’єкта і рівень його організації, що виражається у формі одиничних чи комплексних рухів (“поведінка”). Рух стає основною одиницею аналізу поведінки та її пояснювальним принципом.

Так П.П. Блонський трансформував у предмет психології положення про рух як способі існування матерії. Вірно виділивши форми руху матерії – від саморуху до соціальної форми – Блонський не побачив між ними якісної своєрідності і перетворив їх, у суворій відповідності з еволюційною схемою, у послідовний ряд змін, що ускладнюються: від одиничного м'язового руху до руху думки.

Не вийшов П.П. Блонський за рамки механістичного детермінізму й у трактуванні матерії винятково як природничо-наукової категорії. Таким чином поняття матерії обмежується її речовинною (біологічною) даністю з притаманними останній властивостями живої речовини, розташовуваними в континуумі від простої до дуже високої збудливості. Зразком “дуже розвинутої матерії” чи, що те ж саме, “дуже збудливої живої речовини”, є нерви. Не важливо, кому вони належать – черв'яку чи людині: “З цього погляду дивно говорити про протилежність між психікою і матерією: нервово-психічне є саме розвите матеріальне, якщо можна так виразитися, матерія в кубі” [Блонский, 1964]. При такому розумінні матерії і руху дивного в даному визначенні дійсно нічого немає.

Так само як і в методах дослідження, що переслідують вирішення першої задачі психології – опис основних рухів (елементів) і зв'язків між ними “у їхніх функціональних залежностях від різних умов”.

Простежимо тепер, як і за допомогою яких засобів досягається вирішення зазначеної задачі, до речі, загальнонауковими, що не претендують на особливу психологічну суверенність і винятковість, методами. Просте спостереження. Що спостерігається?

Елементи (дії) зовнішньої поведінки (руху), що обумовлюються внутрішніми процесами (внутрішніми рухами), що виникають, у свою чергу, як реакції на особливості навколишнього оточення. При відсутності упередженості і наявності елементарної уважності експериментатора і продуманого заздалегідь плану спостереження можна одержати дані про частоту, кількість і основні елементи руху.

Що спостереження експериментує (активне, експериментальне, досвідчене)? Що складає предмет експериментального спостереження, чи простіше: на які питання відповідає експеримент? Їх два: “Скільки разів і як довго”. Що б то не було: стомлення, пам’ять, увага, гра, сон тощо – все буде обмірювано і виражено у формі кореляційного зв’язку. Розумова працездатність (рухливість, швидкість думки) і стомлення (кількість і інтенсивність рухів), внутрішня мова (як внутрішній рух) і рух внутрішніх органів, тому що “немає настільки скороминущих думок і рухів, які не можна було б, узагалі говорячи, змінити хронологічно: можливі лише технічні утруднення” [Блонский, 1964].

Реєстрація руху голови, плеча, тулуба, рук, пальців і руху внутрішніх органів – серця, подиху, судинних реакцій – повинна привести через з’ясування їхнього кореляційного зв’язку до цілісної картини поведінки, а відкриття в наступному “зв’язку різних зв’язків” і дає те, що іменується “Я” людини.

Обмеженість експерименту повинна бути доповнена анкетним методом, але тільки доповнена, тому що анкетному методу не надається якого-небудь наукового значення за винятком функції уточнення результатів індивідуального спостереження колективними судженнями експертів.

Долю анкетного методу поділяє і метод самоаналізу. Відкидаючи “дике вчення про непогрішність самоспостереження”, ми залишаємо собі лише від цього методу “краплю істини”. У чому вона? У тім, що “внутрішні рухи, характерні для поведінки людини, наприклад, так звана внутрішня мова, малодоступні об’єктивному спостереженню” [Блонский, 1964].

І хоча ці внутрішні рухи завжди знаходять своє вираження – як зміна кольору чи обличчя в словах – питання про використання самоспостереження не знімається. Більш того, Блонський не уточнював зміст, що залишився від інтроспективного методу “краплі”, з одночасним визнанням за внутрішньою мовою функції регуляції поведінки. Він приковує увагу до цієї загадкової “малодоступності”, що встала на шляху об’єктивного процесу реєстрації і вимірювання всіх рухів, що зустрічалися до цього моменту.

Проблема ця вирішується шляхом перетворення внутрішніх рухів у зв'язок, вироблений знов-таки організмом. В органічний зв'язок перетворюються всі зовнішні впливи (враження) і те, що робить їх “найістотнішою” для регуляції поведінки – те, що ми “розуміємо” як їхнє “значення”. Приписавши функцію означування станам організму, а суб'єкту – роль ретранслятора вироблених цими станами відчуттів, П.П. Блонському залишалось лише відвести підозри у використанні “старих понять” – і він це робить. “Немає нічого більш помилкового, як ототожнювати розуміння з так званою свідомістю” [Блонский, 1964].

Подібним же чином він трактує і мислення, що “при ближчому розгляді виявляється звичайною сумішшю зорових збуджень (периферійних і не периферійних), “внутрішніх слів”, рухових реакцій і напружень, внутрішніх збуджень.

Думати – бачити (очима, або тільки центром), говорити про себе, випробувати внутрішнє збудження, напружуватися і реагувати. Порівнюючи мислення з розумінням, де також фігурують звичайні зорові враження, рухові реакції і слова, ми знаходимо, що ці процеси однорідні. Думати – осмислювати значення якого-небудь враження.

“Думка є збуджене мислення”. Мислення – “один з різновидів умовного рефлексу”. Проблема методу самоаналізу знята, дорога до об'єктивного аналізу поведінки знову пряма, а перспектива воістину безхмарна.

Залишається останнє. Вказати спосіб дослідження нашого “Я”. Нагадаємо, що людське “Я” є “Я” соціальне, воно позначає людину, що живе в суспільстві. Людський індивідуум є соціальний продукт, але не абстрактна суспільна одиниця і не настільки ж абстрактна позасуспільна індивідуальність, але саме цілком конкретний продукт діючого на нього активного і мінливого людського середовища, на яку він реагує пристосуванням і уподібненням, “наслідуванням” [Блонский, 1964].

Не будемо зваблюватися цілком сучасним змістом цього положення, що вимагає, однак, адекватного йому дослідницького підходу. Особистість насправді і є той же організм, та ж жива істота, що володіє властивим йому біофізичними

характеристиками (зріст, вага, статура, міміка тощо), і набором рухів, вироблених нервовими центрами.

Звідси виростає і надія Блонського на те, що час повного розквіту науки для психолога настане той момент, коли він зможе описати (тобто спрогнозувати) усі дії людини на основі вичерпної інформації про локалізацію відповідних центрів збудження. Рух думки вченого спрямовано у бік відвертого натуралізму, підкріпленого бездоганною логікою і методичною процедурою психологічного (!) дослідження. Причина цього – відмовлення від свідомості.

Усупереч необхідності, з якою Блонський прийшов до виділення в структурі поведінки людини, її серцевини – свідомості (розуміння і значення), учений не став розглядати вплив цих перетворених (соціосимволічних) форм активності на регуляцію поведінки і діяльності особистості. Вступивши в проблему психології свідомості (за об'єктивним змістом цих центральних понять психології і філософії) і зупинившись перед проблемою “осмислювання”, Блонський так і не зумів, навіть з опорою на вірний орієнтир (“протиставлення значень і змістів у свідомості індивідів” [Копнин, 1974]) виробити евристичне представлення про природу і сутність свідомості як вищої форми психічного.

Сутність специфічно людської здатності змінювати і перетворювати дійсність пов'язана зі свідомістю, а не з “внутрішньо церебральними перетвореннями”, якими б важливими вони не були.

Роль свідомості і знаково-символічних форм репрезентації дійсності в становленні і розвитку специфічно людських форм взаємодії з дійсністю була розкрита іншим видатним психологом, сучасником П.П. Блонського, нині визнаним класиком вітчизняної психології – Левом Семеновичем Виготським.

Розділ 6

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

6.1. Теоретико-методологічні засади визначення предмету і методу сучасної генетичної психології

Генетичні методи психологічного дослідження, функціонування і розвитку особистості.

Основні прийоми вивчення психічного розвитку суб'єкта учіння в умовах масової освіти

Теоретичні проблеми самоздійснення особистості

Можливості генетико-креативного метода в психолого-педагогічному дослідженні

§6.2. ГЕНЕТИЧНІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ, ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Спостереження відіграє надзвичайно важливу роль і є дуже поширеним як у педагогії, так і в психології. Спостереженням називається цілеспрямоване, довільне, і, як правило, спеціально організоване сприйняття тих чи інших явищ дійсності. Від простого споглядання, з яким у спостереження багато спільних рис, остання кардинально відрізняється наявністю мети, якій підпорядковані не лише організація конкретного способу

спостереження, але й вибір власне об'єкта та предмета спостереження, визначеність спостережуваних явищ.

Спостереження являє собою одну з форм активного чуттєвого пізнання; воно є сферою і в той же час процесом одержання життєвого досвіду. Спостереження є початковою фазою будь-якого пізнання, незалежно від того, чи це пізнання наукове, чи повсякденне. Спостереження є початковим ступенем пізнання в тому аспекті, що за його допомогою можна одержати різноманітні за характером та природою емпіричні дані, і на цій підставі виробити більш визначене та детальне уявлення про властивості предметів і явищ; перевірити вихідні припущення щодо об'єкта вивчення.

Саме спостереження – це найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних, і в цьому полягає його виключна цінність як наукового методу пізнання. Завдяки своїй безпосередності стосовно об'єктів спостереження та невтручанню у перебіг подій, цей метод став першою і вихідною формою пізнання.

Спостереження як метод наукового пізнання має ряд специфічних характеристик, що принципово відрізняють його від спостереження як виду діяльності (наприклад, професійної). В інтерпретації методу, як це було показано вище, фіксуються такі його характеристики, як та, наприклад, що метод є суспільно виробленою і закріпленою системою регулятивних принципів та теоретичної пізнавальної діяльності. Таким чином, метод є “керівництвом” для практичних дій і осмислення фактів. Виходячи з цього, можна визначити деякі специфічні риси методу спостереження.

Перш за все, у визначення спостереження як методу педагогіки та психології мають бути включені положення про:

- 1.Сфери використання даного методу;
- 2.Сутність специфічного психологічного спостереження;
- 3.Можливості та обмеження даного методу;
- 4.Його зв'язки з іншими методами психологічного дослідження; і в цьому зв'язку про переваги та недоліки методу у порівнянні з іншими методами психології;

5. Структуру самого процесу спостереження як спеціальної пізнавальної наукової діяльності;
6. Види спостереження та їх відмінні риси;
7. Предметної оснащеності спостереження;
8. Способи інтерпретації одержуваних емпіричних даних та їх теоретичне осмислення.

Перш, ніж перейти до детального висвітлення сутності методу спостереження у психології, слід зазначити, що воно є одним з методів збору первинних даних, причому методом безпосереднього одержання даних. Це означає, що спостереження стоїть в одному ряду з такими методами, як експеримент, опитування, тест, аналіз продуктів діяльності тощо за тією ознакою, що одержувані за допомогою цих методів дані підлягають подальшій обробці. У цьому їх найсуттєвіша відмінність від статистичних методів та інших методів власне обробки даних.

Так, основною рисою спостереження є його невторчання у перебіг спостережуваних подій (явищ). Ця властивість, як буде показано нижче, надає йому ряд переваг, але й має недоліків порівняно з іншими методами психологічного дослідження. Чим ширшим буде спостереження, тим більш повну картину явища можна одержати.

Ряд вимог щодо проведення спостереження обумовлюється самою природою спостереження як виду діяльності. Зокрема, така особливість спостереження, як невторчання спостерігача у перебіг подій, породжує специфічні риси, що за різних обставин виступають то як переваги, то як недоліки спостереження як наукового методу. Наприклад, вимушена вичікувальна позиція призводить до того, що спостерігач потрапляє у залежність від того, що випадає йому нагода помітити те, що його цікавить. Часто сама ця обставина виступає обмеженням спостереження у порівнянні з більш активними психологічними методами.

Безумовно, пасивність, невторчання дослідника дозволяє одержати цінні дані, які неможливо отримати іншими методами: це можливість бачення цілісної ситуації, а не її окремих фрагментів або ознак; можливість вивчати явища у найбільш природному для них вигляді, не спотворюючи картини перебігу подій. Важливим також є те, що саме спостереження (як і бесіда) дає можливість

помітити та зафіксувати невідомі досі явища, в той час, як експеримент більш жорстко залежить від плану. Усе це є наслідком мінімального впливу спостерігача на досліджувані явища, що й створює простір для спонтанності та незапланованості подій.

Важливу роль відіграють також особливості самого процесу сприйняття, який лежить в основі діяльності спостереження. Як відомо, сприйняття як психічний процес характеризується селективністю (вибірковістю), наслідком чого деякі події можуть залишатись непоміченими. Крім того, оскільки спостерігач має справу з цілісною ситуацією, великим відрізком людської поведінки, йому буває важко зафіксувати потік подій згідно з обраними одиницями оцінювання, бо часто ситуації бувають багатозначними і непевними. Яким би безстороннім не був дослідник, завжди “працює” певна установка щодо спостережуваних явищ. Складність полягає саме в тому, що такі установки не усвідомлюються, і навіть найсумлінніший спостерігач мимоволі тенденційний. Тому окремо наголошується на тому, що дослідник зобов’язаний реєструвати факти “як такі”, і ні в якому разі не оцінювати їх.

Існує ряд обставин, що породжують помилки спостереження і які криються у самій особі дослідника, у його суб’єктивності. Щодо згадуваної селективності сприйняття можна сказати, що певною мірою “зняти” її дію може сенсibiliзація дослідника до сприйняття значущих для нього явищ, тобто в даному випадку саме дослідник, зацікавлений у результатах, може помітити більше і точніше, ніж цілком стороння людина. З іншого боку, сильна установка заважає неупередженому сприйняттю, бо часто можна побачити те, чого насправді не відбулося; бажане можна видатися за дійсне.

Іншим фактором помилок виступають якості самого дослідника: специфіка пізнавальних процесів, індивідуальний темп, індивідуальний стиль, темперамент, емоційна стійкість, витривалість та ін. Мають значення також і суто особистісні властивості, зокрема особливості психологічних захистів (велику роль, наприклад, відіграє феномен проєкції своїх особистих рис та проблем на інших). Проєкція здійснюється на неусвідомленому рівні, і спостерігачеві просто здається, що в даній ситуації певне

явище є проявом деякої внутрішньої властивості (а саме, такої, як у самого дослідника). В дійсності ж явище може мати зовсім інше психологічне значення. Слід зазначити, що такі помилки становлять значну частину необ'єктивних результатів у спостереженні.

Крім того, причинами помилок можуть бути:

- 1.Різниця у соціальному становищі дослідника і досліджуваних;
- 2.Перше враження;
- 3.Навпаки, попередні зустрічі, що сприяють формуванню певної установки;
- 4.Явища перенасиченості одноманітною діяльністю тощо.

Хоча спостереження – це метод, що передбачає невтручання дослідника, повністю уникнути впливу на спостережуваних людей все ж не можна. Сама присутність спостерігача, навіть якщо він лишається абсолютно бездіяльним, справляє інколи суттєвий вплив на результати. Такий вплив може обумовлюватися двома факторами: прагненням виглядати краще і свідомими змінами своєї поведінки та неусвідомлюване бажання справити хороше враження або продемонструвати соціально бажаний результат. Особливі труднощі породжує саме другий фактор, бо несвідома зміна реакцій з боку спостережуваних зустрічається часто і до того ж вона малокерована. Тому дослідникові треба вдаватися до спеціальних засобів, щоб знизити результативність свого впливу. Наприклад, слід познайомитися попередньо з людьми, поведінка яких буде досліджуватися, привчити ги приділяти власне спостереженню, а також полегшує аналіз результатів. Найбільш відомим символічним записом була відома робота Е.О.Комова, метою якої було виявлення розподілу робочого часу. Для цього кожен елементарний рух позначався певним знаком, і далі спостерігач за допомогою цих знаків міг не лише безпомилково фіксувати всі дії, але й одержувати легко оброблюваний кількісний матеріал. На нього схожий також метод Фландерса, суть якого полягає в тому, що фіксується кількість ознак, які підпадають під попередньо визначені категорії: “схвалює дії учня”, “розвиває ідеї”, “пояснює”, “розвиває власні ідеї”, “команди”, “вказівки”, що їх повинен виконати учень і т.д. Але тут, як і взагалі при спостереженні, вкрай важливо точно визначити, де йде пояснення

своїєї власної ідеї, а де – просто пояснення: де строгість, а де вже грубість.

Таким чином, в залежності від цілей предмета, завдань, дослідження спостереження може мати різні види.

Слід особливо відзначити роль спостереження у дослідженні проблем вікової та педагогічної психології. Не дивлячись на широке проникнення експериментальних методів, спостереження не втрачає свого значення. Це перш за все обумовлюється специфікою об'єкта вивчення. Дитина (особливо це стосується дітей дошкільного віку) являє собою значні труднощі як об'єкт експериментального дослідження і вивчення за допомогою таких методів, як анкетування, інтерв'ю та ін. Нестійкість процесів уваги, легка переключуваність дітей, відносно низький рівень самоконтролю, несформованість мотивації, нерозвиненість мовного спілкування, і, врешті-решт, трудність у розумінні інструкцій експерименту обумовлюють обмеженість експериментальних, зокрема лабораторних методів.

Крім того, безпосередність та відкритість поведінки дітей, “прозорість” їхніх намірів дозволяє одержувати досить достовірну інформацію, якщо порівнювати застосування спостереження з вивченням поведінки дорослих. Ці обставини дозволяють вважати спостереження одним з основних методів вікової та педагогічної психології, і, по суті, єдиним у вивченні проблеми виховання. До спостереження у цих областях знання пред'являються такі ж вимоги, як і до спостереження взагалі, але існує ряд умов, що накладають особливу відповідальність. Виділити також досліджуване (вибираюче), вичікувальне та вимушене спостереження. Проводити класифікацію можна також на тій підставі, чи відомо спостережуваній особі, що вона є об'єктом спостереження (усвідомлюване та неусвідомлюване); на підставі типу зв'язку дослідника з об'єктами вивчення (безпосереднє та опосередковане). Безпосереднє спостереження – це такий вид спостереження, коли між об'єктом і дослідником є прямий зв'язок: спостереження дає матеріал з першоджерела, а не з його відображення чи описання, і тому його дані найбільш достовірні. Опосередковане спостереження здійснюється не самим дослідником, а їм допомогою проінструктованих осіб. Виділяється також формалізоване (з чіткою структурою) та

неформалізоване (якщо цілі та завдання детально не сформульовані); безперервне та дискретне; дискретне та багатократне; вузьке та монографічне (якщо вивчається цілісний потік поведінки, зокрема у згадуваному вище випадку вивчення поведінки підлітків).

Чи типом спостережуваної ситуації спостереження може бути природним та експериментальним, спонтанним і організованим, стандартним і нестандартним, нормальним і експериментальним.

Розглянемо специфіку деяких найчастіше застосовуваних у педагогічній та віковій психології видів спостереження. Найпростішим з них є нейтральне (“нейтралізоване”). Як правило, це невключене спостереження, яке може бути польовим (тобто проводиться у реальних умовах діяльності) або лабораторним, систематичним та вибірковим тощо. До такого спостереження найчастіше вдаються психологи-дослідники, студенти педвузів, Мрійники школи та ін. Воно характеризується тим, що спостерігач вивчає певне явище “в чистому вигляді”, абсолютно не втручаючись у події, що відбуваються. Такий вид спостереження є найбільш пасивним. Результати його можуть дати цінний матеріал тому, що сторонній спостерігач найменшою мірою обтяжений установками щодо окремих учнів або всього учбового процесу; він дивиться на ситуацію ззовні, що дає йому шанс бути більш об’єктивним, неупередженим. Проте найбільшою проблемою такого спостереження є згадуваний ефект демонстрації, коли учні (і учитель) поводять себе не зовсім природно, як поводять себе без сторонньої людини. Особлива складність полягає у тому, що така демонстративна поведінка практично ніколи не усвідомлюється, тому її не можна усунути, навіть коли б піддослідні цілком щиро прагнули бути природними.

Для того, щоб зменшити цей ефект, застосовують такі прийоми: спостереження проводиться за допомогою записуючої техніки або через скло Гезела (яке “прозоре” лише в один бік), тобто проводиться приховане спостереження. Проте такі можливості випадають рідко, до того ж у ряді випадків це може виявитися неетичним. Тому, як правило, спостерігач повинен “привчити” до себе тих, кого він буде вивчати; він повинен хоч у загальному плані познайомитися з учителем та індивідуальними особливостями його роботи. Слід пам’ятати, що чим старші діти,

тим ефект демонстрації виявляється більше. Найбільш сприятливою віковою категорією з цього боку є наймолодші. Такий вид спостереження має ту перевагу, що може здійснюватися кількома особами, що підвищує об'єктивність даних.

В ряді випадків спостерігачем виступає сам учитель. Такий вид і є різновидом так званого польового спостереження, тобто коли останнє проводиться у природній обстановці, в ситуації безпосереднього спілкування, “в полі”. З точки зору позиції спостерігача це може бути схема “спостерігач-керівник” або “спостерігач-співучасник” (в соціологічній термінології частково включене спостереження).

Положення спостерігача-керівника є найбільш сприятливим з точки зору зручності. Людина, безпосередньо пов'язана зі школою, знаходиться у більш вигідному становищі, ніж стороння людина, вона може повніше врахувати різні обставини, що супроводжують процес спостереження, зокрема швидше і легше відділити суттєве від несуттєвого у поведінці, бо вона знає типову для кожного учня поведінку у певній ситуації. Крім того, позиція керівника дає змогу регулювати хід уроку, довільно створювати потрібні ситуації, проводити корекцію процедури дослідження. Проте цей вид спостереження також не позбавлений деяких недоліків, зокрема, це – складність одночасного спостереження і контролювання себе та учнів; наявність певної установки педагога щодо можливостей учнів.

Позиція дослідника-співучасника цінна тим, що дослідник відчуває усе те, що і його піддослідні. Тому він може збагатити результат спостереження цінними даними, що не завжди помічаються особами, які знаходяться в інших позиціях. До того ж співучасник виступає в ролі “піддослідного високої кваліфікації” і може оцінити деякі з тонких результатів особливостей даного застосовуваного методу. Проте таке глибоке “вживання в роль”, “розчинення” у ситуації також породжує тенденційність у реєстрації фактів. Нерідко це буває згадуване прагнення справити найкраще враження (тобто, стаючи на позицію піддослідних, спостерігач починає робити помилки, характерні для їхньої позиції).

По суті, таке розділення видів спостереження співпадає з класифікацією його на включене, не включене і частково включене, але перша класифікація педагогічна, а друга – соціологічна.

Спостереження залишається одним з основних методів педагогічної психології. Не дивлячись на те, психолог залежить від появи факту, що його цікавить, він має можливість спостерігати цей факт, спотворюючи цілісну ситуацію якнайменше. У цьому полягає головна перевага методу спостереження. Іншими позитивними рисами спостереження є: можливість фіксування явища, факти, що відбуваються у реальному житті, факти природної поведінки у природних умовах. Безпосередня фіксація явища – найкраща передумова охоплення всієї “смуги” природної поведінки, добра умова зменшення небезпеки неправильного витлумачення окремого вчинку, реакції або будь-якого іншого одиночного прояву. При цьому кожен спостережуваний постає як цілісна особистість, і кожний його вияв може сприйматися не ізольовано, а в контексті всієї поведінки.

Великою перевагою спостереження є можливість аналізувати поведінку цілої групи осіб одночасно. Це робить його вельми цінним методом, бо експеримент, хоч і має також групові форми, все ж дає менші можливості для такого цілісного аналізу.

За допомогою спостереження дослідник одержує можливість зробити більш повний опис спостережуваних осіб, дати їх характеристику, виходячи з різних критеріїв оцінювання, врахувати не одну, а багато особливостей їхнього реагування, – іншими словами, реєструвати відразу багато параметрів, причому цінним є можливість робити це без спеціального планування, так би мовити, “на ходу”.

Дослідник має можливість вловити особливості настрою, прояву емоцій, виразу обличчя, характеристики мови, жести, міміку, просторово-часові відносини діючих осіб.

Вигідно відрізняє спостереження також не така жорстка, як в експерименті, прив’язка до плану дослідження, можливість описувати непередбачені планом події, ставити запитання, змінювати ситуацію уроку, коректувати дії. Це виступає перевагою спостереження не лише порівняно з експериментом,

але й з тестом, анкетною, соціометричними методами тощо, де несподівано виникаючі події просто опускаються. Важлива також незалежність проведення дослідження від готовності осіб до того, щоб їх спостерігали. Така готовність стати об'єктом вивчення – неодмінна умова проведення тесту, опитування, експерименту та ін., а при спостереженні готовність може відігравати негативну роль. У психологічному вивченні саме спостереження дозволяє безпосередньо і швидко відчутти зв'язок між поведінкою (впливом) вчителя та діями учня, підмітити тонкості взаємодії учня з товаришами та ін.

Усе це свідчить на користь того, що і в майбутньому спостереження буде застосовуватися у вивченні дитини, тим більше, що при проведенні експерименту дослідник повністю несе відповідальність за наслідки. Тому, оскільки майже усі педагогічні експерименти мають на меті перевірку ефективності певного методичного прийому, спостереження набуває ще одного значення: воно виконує роль остаточного “вироку” експерименту, і останній повинен бути припинений, якщо дані спостереження свідчать про необґрунтованість задуму (особливо, якщо мова йде про виховання працелюбності, формування моральних, естетичних уявлень та ін.).

Слід визначити, що поряд з перевагами спостереженню притаманний також і ряд недоліків. Ці недоліки дещо звужують область застосування спостереження. В різних ситуаціях особливості спостереження як методу, як уже показано, постають то як переваги, то як недоліки спостереження, що виражаються у залежності дослідника від появи факту, що його цікавить; необ'єктивності реєстрації фактів; неможливості реєстрації абсолютно всіх подій; унікальності (неповторності і невідтворюваності) даних спостереження.

Спостереження частіше застосовується тоді, коли потрібне більш об'ємне вивчення, де мета сформульована відносно широко. Якщо вивчається атмосфера міжособових взаємовідносин у класі, конфліктність, частота взаємодій, то найбільш цінний матеріал дають результати соціометрії та спостереження; а якщо досліджується сумісність як одна із складових психологічної атмосфери, то логічніше буде застосовувати експеримент, бо сумісність може проявлятися на різних рівнях – як на рівні

відповідності реакцій, так і на соціально-психологічному рівні. Спостереження виявляється найефективнішим при вивченні закономірностей функціонування шкільного колективу, форм лідерства, наявності лідера того чи іншого типу, рівня згуртованості та ін. Проте спостереження не може виявити латентної (прихованої) тенденції до лідерства, оскільки областю його є лише факти, що лежать на поверхні поведінки. Приховані тенденції до лідерства можуть бути виявленими деякими складними анкетними методами та так званими проєктивними методами дослідження. Тому вікові особливості обсягу, довільності уваги доцільніше вивчати за допомогою експериментальних методик, а рівень уважності учнів краще всього спостерігати; вивчення взаємин за допомогою соціометричних методів обов'язково доповнювати спостереженням.

Анкетні методи

У психолого-педагогічних дослідженнях часто буває необхідною інформація про такі явища та процеси, які недоступні прямому спостереженню, не знаходять достатньо повного відображення в тих свідоцтвах, які використовуються методом аналізу продуктів діяльності. Наприклад, інформація про мотиви, інтереси, схильності, життєві плани, структура відносин в учбових та трудових колективах та ін.

Джерелом такої інформації, необхідної для наукового вивчення, є безпосередні учасники життєвих процесів, люди, їхні висловлювання про свої власні настрої, вчинки, про оточуючу реальність.

Одержати таку інформацію можна за допомогою опитування. В основі методу опитування лежить сукупність запитань, що пропонуються опитуваній особі (респонденту), відповіді якої і утворюють необхідну дослідницьку інформацію. У будь-якому варіанті опитування являє собою один із найскладніших різновидів соціально-психологічного спілкування. Зв'язок між головними його учасниками – дослідником та респондентом – забезпечується за допомогою різноманітних “проміжних” ланок, що сильно впливають на якість самих ланок. Опитування має такі складові частини.

По-перше, це анкета, або план інтерв'ю, або перелік питань, у яких емпірично описується дана проблема, “перекладена” на мову повсякденного досвіду і свідомості опитуваних.

По-друге, це анкетер, або інтерв'юер, тобто особа, що безпосередньо забезпечує заповнення вивідників (опитувальників) респондентом. При цьому, якщо інтерв'ю передбачає особисте спілкування інтерв'юера з опитуваним, при анкетуванні респондент сам заповнює вивідник після відповідного інструктажу, що його проводить анкетер.

По-третє, це ситуація опитування, його умови, що складаються з конкретних ситуацій, в яких перебуває респондент на момент опитування (його емоційних станів, норм, звичаїв, традицій, уявлень та ставлень до опитування).

Таким чином, можна сказати, що опитування – це метод одержання соціально-психологічної інформації, яка базується на усному або письмовому зверненні до досліджуваної групи людей із запитаннями, зміст яких репрезентує проблему на певному емпіричному рівні.

При цьому, який би різновид опитування не застосовувався, одним з його інструментів є анкета. Оскільки за допомогою анкети дослідник одержує інформацію із відповідей на запитання, оскільки останні повинні бути сформульовані так, щоб усі респонденти розуміли б їх точно так, як і сам укладач цього вивідника. Проте це зробити не так просто. Правильне формулювання запитань – набагато складніше і трудомістке завдання, ніж це звичайно здається. Дійсно наукове конкретно-психологічне дослідження ґрунтується на інформації, що має відповідати трьом основним вимогам: вона повинна бути надійною, достовірною і одержаною за допомогою методики, валідної для вирішення даного завдання. Достовірною інформація буде в тому випадку, якщо вона адекватно відображає дійсність.

Анкета – це певним чином структурно організований набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження.

Процес укладання анкети, процес перекладу основних гіпотез на мову питань – дуже складна операція, що вимагає від дослідника уважної, кропіткої роботи, хороших знань відповідних

типів запитань, уміння їх точно сформулювати у певній послідовності.

У практиці конкретних досліджень відомі три види анкетних запитань: 1) поштове; 2) пресове; 3) роздавальне (роздаточне).

1. Сутність поштового анкетування полягає в тому, що анкета розсилається, а потім повертається до дослідника поштою.

2. Суть анкетування через пресу полягає в тому, що анкета публікується в одній з газет, і ті люди, що виявили бажання дати на неї відповідь, після відповідного заповнення надсилають її потім на адресу редакції.

3. Найбільш поширеним способом розповсюдження анкет є роздавальне анкетування, при якому анкета безпосередньо вручається дослідником респонденту, а той після заповнення повертає анкету назад. Роздавальне анкетування може проводитися із видачею й заповненням анкет прямо на місці, а також при заповненні їх вдома при наступному поверненні у призначений дослідником строк. Анкетування на місці – найбільш вдалий спосіб розповсюдження анкет, якому віддається перевага перед рештою способів, оскільки цей спосіб гарантує повне повернення анкет, а також дає можливість дослідникові контролювати пропуски заповнення анкет.

Звичайно, питання анкети прийнято розрізняти за трьома критеріями: 1) за змістом; 2) за формою; 3) за функцією.

Усі запитання анкети в залежності від їх змісту можна умовно розділити на дві великі групи: 1) питання про факти, дії у минулому й теперішньому, а також про продукти діяльності; 2) питання про мотиви, оцінки й думки індивідів. 1. Були вичерпані усі можливі варіанти відповідей;

2. Усі альтернативи були перемішані;

3. У переліку кількісних питань позитивні та негативні сторони мали б однакові параметри.

При переліку кількісних альтернатив слід уникати зміщень у позитивний або негативний бік.

Питання, що спрямоване на одержання прямої, безпосередньої інформації від респондента, називається прямим. Звичайно воно формулюється у особовій формі: “Чи знаєте Ви, що ...”, “Ваша думка з приводу ...”. Якщо у дослідника немає повної упевненості у

тому, що респондент на якесь пряме питання дасть так само пряму відверту відповідь, то дослідник ставить непряме запитання. Непряме питання своєю метою має приховати смисл вивідуваної інформації від респондента, це, так би мовити, запитання, на перший погляд, про сторонні або несуттєві речі. Відповіді на такі запитання вимагають обов'язкової інтерпретації.

За функціями розрізняють фільтруючі та контрольні запитання.

1. Фільтруючі запитання застосовуються для обох уже названих груп запитань за змістом, тобто до питань про факти та дії, до питань про думки, мотиви, оцінки респондента. Метою фільтруючих питань є відділення однієї групи респондентів (які повинні відповісти на дані запитання) від другої групи (які не повинні відповідати на ці запитання).

Інколи при відповідях на другу групу запитань опитувані можуть давати оцінки, висловлювати думки про речі, яких вони не знають. Завдання фільтруючих питань полягає в тому, щоб відсіяти некомпетентних респондентів, перевірити ступінь їхньої інформованості. Якщо виявиться, що вони не мають жодних знань про предмет про який іде мова, то природно, що їхні думки та враження не враховуються.

2. Функціональне призначення контрольних запитань полягає в тому, щоб перевірити правдивість відповідей респондента на основні питання анкети. За їхньою допомогою оцінюється якість одержуваної інформації. Часто в анкеті контрольні питання складають досить великий процент усіх запитань, так що контрольні питання формують спеціальну шкалу “неправди”. При перевищенні певної кількості обумовлених конструкцією анкети відповідей “так” або “ні” на запитання цієї шкали, результати беруться до уваги лише за деяких умов або відкидаються як неправдиві.

В анкеті основні контрольні запитання розташовуються так, щоб респондент не міг вловити між ними якогось прямого зв'язку.

Композиція анкети характеризується такою послідовністю смислових розділів: 1) вступна частина; 2) основна частина; 3) демографічна частина (“паспортичка”).

1. Вступна частина анкети – це звернення (звертання) до опитуваного, у якому вказується, яка організація або який

науковий заклад проводить анкетування, пояснюється мета дослідження і те, яким чином будуть використані його результати, підкреслюється важливість участі (відповіді) даного респондента, гарантується анонімність відповідей, дається чіткий виклад правил заповнення анкети та способу її повернення.

Призначення вступної частини анкети полягає в тому, щоб максимально в даних умовах добитися прихильності опитуваного, зацікавити його темою опитування і пробудити щире прагнення взяти участь у дослідженні.

2.Основна частина включає власне питання. Головна мета початкової (першої) третини запитань – зацікавити опитуваного, схилити його до співробітництва і сприяти поступовому і повному включенню респондента у процес роботи над анкетною. Друга третина основної частини містить найбільш складні питання, що найчастіше спрямовані на виявлення установок, оцінок та ін.

Заклучна частина основного тексту включає найбільш інтимні та контрольні питання, метою яких є поглиблення й уточнення одержаної у попередніх питаннях інформації.

У демографічній частині анкети (“паспортичці”) містяться питання, що стосуються об’єктивного статусу особи (стать, вік, сімейне становище, професія, освіта та ін.).

Можна відзначити такі основні правила побудови анкети:

1.В анкеті необхідно фіксувати лише найбільш суттєві питання, відповіді на які дадуть інформацію, що необхідна для вирішення завдань дослідження і яку неможливо одержати іншими способами, крім анкетування.

2.Формулювання питань з точки зору мови, концептуального рівня і семантичного значення повинна бути зрозумілою респондентові і відповідати рівню його знань та освіти.

3.Питання повинні формулюватися так, щоб опитувані могли на них відповісти в принципі.

4.Досліднику при формулюванні питань необхідно прагнути до того, щоб усі запитання викликали позитивну реакцію респондента і бажання дати повну і щиру відповідь.

5.Організація та послідовність запитань повинні бути підпорядкованими одержанню найнеобхіднішої для дослідження інформації.

Складна анкета попередньо повинна бути апробована. Перш за все дослідникові слід задати самому собі запитання:

1. Чи витримані вимоги до мови, чи не вийшло так, що для частини опитуваних мова питань занадто складна, а для частини навпаки – примітивна?

2. Чи всі запитання і всі варіанти відповідей зрозумілі?

3. Чи не занадто абстрактно або чи не надто конкретно сформульовані питання?

4. Чи зрозумілі респондентові одиниці вимірювання, що є в анкеті?

5. Чи достатньо надійна пам'ять респондентів для відповідей на запитання про минулі події, чи не варто на такий випадок якимось підстрахуватися?

6. Чи немає небезпеки, що питання анкети наводять на певну відповідність або сформульовані так, що респонденти дадуть на них стереотипну відповідь?

7. Чи не занадто численні варіанти відповіді на питання і чи зможуть респонденти справитися з великою кількістю варіантів; як скоротити їх кількість або як розбити по блоках?

8. Чи не викликають дані питання невіри або негативних емоцій?

9. Чи не зачіпається самолюбство або інтимні сторони життя опитуваного?

10. Чи все в порядку з боку графічного оформлення анкети, чи немає переносів у смислових відрізках тексту, наскільки чітко виділені шрифтом питання та інструкція, чи немає монотонності, одноманітності в оформленні?

Після самостійної перевірки анкети дослідник повинен апробувати її, і усунувши виявлені недоліки, поширює на весь масив опитуваних.

Є також певні вимоги щодо “верстки” анкети для простоти заповнення її респондентом та для полегшення роботи кодувальника у випадку машинної обробки даних.

При аналізі результатів пробного опитування важливо швидко визначити зовнішні ознаки помилок, допущених при конструюванні анкети.

1. Брак порядку у відповідях. Ця ознака свідчить частіше за все про те, що, терміни, які входять у формулювання запитань, підібрані не досить вдало. Очевидно, не були врахована різниця в загальній культурі, освіті, професійних спрямуваннях опитуваних.

2. Відповіді типу “все або нічого”. Якщо всі без винятку респонденти при відповіді на якесь одне й те саме запитання виявляють одноманітність без якихось відмінностей, то це повинно привернути увагу дослідника. Це результат звичного для респондента формулювання запитання, що автоматично викликає стереотипні відповіді.

3. Велика кількість відповідей типу “не знаю” або “не зрозумів”. Ця ознака показує, що питання сформульовані не дуже вдало або погано сформована вибірка.

4. Велика кількість недоречних коментарів, зауважень. Це – показник поганого формулювання питання або неповного переліку альтернатив у фіксованих відповідях.

5. Великий процент відмов відповідати. Це може свідчити про те, що вступна частина анкети складена не досить ретельно: неясні правила заповнення, не гарантована анонімність, недостатньо роз’яснена мета дослідження.

6. Суттєві відхилення у відповідях у зв’язку зі зміною порядку запитань і варіантів відповідей.

Анкета вважається надійною, якщо у повторному дослідженні через певний проміжок часу при дотриманні всіх умов першого анкетування вона дає схожі результати.

Анкета вважається обґрунтованою, або валідною, якщо вона вимірює те, що вона повинна вимірювати, і дослідник за допомогою анкети одержує саме ті дані, на одержання яких розраховував. Проблема обґрунтованості анкети зводиться до того, щоб респондент розумів зміст і смисл запитання саме так, як це має на увазі дослідник, і щоб він давав ту відповідь, яка впливає зі змісту заданого запитання.

Існує три основних типи анкет, застосовуваних у віковій та педагогічній психології. По-перше, це анкети, складені з відкритих запитань і спрямовані на виявлення усвідомлюваних якостей опитуваних. По-друге, це анкети селективного типу, де опитуваному на кожне запитання пропонується кілька готових

відповідей; завданням опитуваного є вибір найбільш правильної відповіді. По-третє, це анкети-шкали, в яких опитуваний повинен не лише вибрати відповідь, що підходить, але й оцінити у балах правильність кожного із запропонованих варіантів. Між цими видами анкет принципів відмінностей немає. Анкети, що включають відкриті питання, дають матеріал, який вимагає попереднього якісного аналізу, відповідей, а це утруднює кількісну обробку результатів. Анкети-шкали – найбільш формалізований тип анкет, що дозволяє проводити більш точний кількісний аналіз даних анкетування.

Прикладом анкети-шкали може виступати анкета “Вчитель очима учнів”, проведена у ряді київських шкіл. Питання у ній будувались таким чином: вказувались певні особистісні якості вчителя або ряд позитивних якостей, що різною мірою необхідні для вчителя. Опитуваному треба було визначити місце, або ранг, кожної з цих якостей за ступенем важливості їх для вчителя. Результати анкетування показали, що найбільше серед учнів цінуються такі позитивні якості та риси:

1. Вміння цікаво та дохідливо викладати матеріал;
2. Справедливість та об’єктивність;
3. Глибоке знання предмета;
4. Організаторські здібності;
5. Вміння дотримуватися дисципліни;
6. Здатність розуміти своїх учнів.

Ці якості та риси особистості вчителя назвали усі учні як старших, так і середніх класів; щоправда, послідовність у різних за віком класах дещо відрізнялась.

Різновидом методів опитування є:

- метод полярних профілів;
- оцінювання (рейтинг);
- метод парного порівняння;
- соціометрія;
- референтометрія.

Деякі дослідники виділяють ці методи поза методом опитування. Проте багато загального (наявність питань, спосіб заповнення опитувальних листків та ін.) дозволяє віднести їх до

групи методів опитування, хоча, безумовно, кожен метод має свою специфіку.

Сутність методу полярних профілів полягає у його спрямованості на вивчення уявлень, думок, установок людей тепер і в майбутньому, вивчення оцінок людьми рис, якостей, умінь інших людей. Нижче наводиться частина полярності анкети, розробленої для вивчення особливостей психологічної сумісності членів керівного ядра школи (директора, завучів, організатора позакласної роботи).

Опитувальний листок для директора школи

Яким Ви уявляєте свого заступника, з яким Вам хотілося б працювати? Відзначте хрестиками якості та вкажіть, якою мірою повинні вони бути розвинені у такого завуча.

Кожна оцінка означає:

3 – якість розвинена великою мірою, сильно;

2- якість розвинена середньо;

1 – розвинена не дуже сильно, трохи;

0 – якість скоріше не розвинена.

У полярній анкеті дані два стовпчики якостей-антонімів, причому в обох стовпчиках “полюси” вираженості цих якостей змішані з метою підвищення уважності при заповненні листка. Якщо всі соціально бажані якості розмістити в одному стовпчику, то, як показує досвід наших досліджень, завучі ставлять хрестики саме у цьому стовпчику практично автоматично.

Якості	Ступінь розвиненості	Якості
	3 2 1 0 1 2 3	
Працелюбність		Відсутність працелюбності
Недисциплінованість		Дисциплінованість
Справедливість		Несправедливість
Тактовність		Грубість
Невимогливість до себе		Вимогливість
Глибоке знання методики викладання		Незнання методики викладання

Методика парного порівняння полягає в тому, що компетентний представник (завуч) порівнює групу вчителів за якимсь одним параметром (по ставленню до праці): один певний педагог порівнюється з кожним іншим за цією ознакою. Потім інший педагог порівнюється з усіма іншими, потім – третій і т. д. Математичний вираз цього порівняння записується у матрицю парного порівняння. При цьому, якщо два педагоги рівні за даною ознакою, їм присвоюється по одному балу, якщо особа має перевагу за цією ознакою, їй приписується 2 бали, хто поступається, одержує 0 балів. Так, вивчаючи особливості авторитету членів учительського колективу, С.Д. Максименко одержав і таку матрицю парного порівняння за параметром “ставлення до праці”.

Методика парного порівняння дає досить об’єктивні дані в силу великої кількості порівнянь, яке дорівнює $p(p-1)/2$, де p – число порівнюваних осіб (у нашому прикладі $6 \cdot 5 / 2 = 15$ порівнянь). Зі зростанням кількості одержуємо більш об’єктивні дані, але невелике збільшення кількості осіб веде до значного ускладнення роботи того, хто проводить оцінювання. Тому найефективнішим цей метод виявляється при відносно невеликій кількості порівнюваних об’єктів.

Перевагою методу парного порівняння є його відносна простота, можливість швидко зібрати матеріал, який легко піддається статистичній обробці. До недоліків слід віднести великі затрати часу на обрахування даних. Так, матриця парного порівняння дає уявлення про групу осіб лише за однією ознакою. Якщо таких критеріїв більше, то відповідно треба будувати стільки ж матриць. Для співвідношення результатів по всіх матрицях необхідно враховувати процентні рангові показники і порівнювати досліджувану групу за всіма критеріями вже на підставі рангових показників, що вимагає великих витрат часу.

№ п/п	Прізвище	123456	Загальна кількість балів
1	Марко	X 1 2 2 2 0 .	7
2	Хрупович	1 X 2 2 2 2	9
3	Мочальський	0 0 X 1 0 1	2

4	Абрамова	001X01	2
5	Левинець	0 0 2 2 X 0	4
6	Бучков	201 1 2 X	6

Методика експертних оцінок (рейтинг)

Метод оцінювання, рейтинг полягає в отриманні інформації від компетентних осіб, що добре знають оцінювані явища або людей. Такі люди називаються експертами, і метод тому має другу назву – метод експертних оцінок. Цей метод має ряд переваг перед іншими методами збору інформації. Зокрема, на відміну від спостереження, рейтинг більш економічний: наприклад, щоб одержати більш детальну характеристику особистості та діяльності вчителів за допомогою спостереження, дослідник повинен затратити багато часу. А керівник або завуч школи, що протягом багатьох років систематично вивчають роботу своїх співробітників, у ролі компетентних суддів можуть з великою мірою об'єктивності (більшою ніж дослідник) оцінити роботу кожного з підпорядкованих їм осіб.

До переваг рейтингу слід віднести широкі межі його застосування, особливо в дослідженнях педагогічної діяльності, оскільки природа педагогічних вмінь така, що їх важко описати за допомогою інших методів. За допомогою методів компетентних суддів можна розщепити педагогічну та керівну діяльність директора школи на окремі елементи і за шкалою оцінок одержати їх характеристику. До того ж, від компетентних суддів не вимагається спеціальної психологічної підготовки (вони добре знають людей, яких оцінюють). Процес оцінювання вчителів викликає інтерес з боку колег, бо допомагає виступаючим у ролі суддів осмислити і порівняти як свої, так і чужі якості та риси.

У наших дослідженнях компетентними судьями були досвідчені вчителі, директори, завучі, які працювали у даному колективі не менш, ніж п'ять років. Нами широко використовувався рейтинг при оцінці особистості та діяльності членів учительського колективу. Наприклад, анкета, за якою директор та завуч мали оцінити вчителів, набула такого вигляду:

На лівому боці листка ви можете прочитати ряд суджень, що стосуються особистості вчителя вашої школи.

Якою мірою збігається з ними ваша думка? Щоб відповісти на це запитання, вам достатньо поставити хрестик в одній з 5-ти граф на правому боці сторінки: це буде означати, що ваша відповідь відповідає назві тієї графи, у якій поставлений хрестик.

Разом з оцінкою експертів корисно враховувати і власну думку вчителя про себе за тими ж параметрами. Це дасть змогу виявити адекватність самооцінки і надати необхідну вчителю допомогу.

№ п/п	Судження про особливості особистості вчителя	Так скоріше так. Скоріше ні. Так і ні
1	Вчитель вимогливий до себе	
2	Вимогливий до учнів	
3	Керує класом, вміло спираючись на учнівський актив	
4	Добре знає кожного учня	
5	Доступний усім учням, любить спілкуватися	
6	Уважний до дітей, любить їх	
7	В учневі скоріше відзначить добре	
8	ніж погане	

Недоліки рейтингу пояснюються передусім недосконалістю програми опитування, яка визначає і повинна обумовлювати і по можливості усувати труднощі, з якими можуть зіткнутися судді. Так, неточність формулювання якостей умінь може вирішальним чином вплинути на оцінки. Прихований характер деяких особистісних властивостей ускладнює оцінку цих якостей (з такими ж труднощами зустрічається дослідник і при використанні методу спостереження).

Відомі також типові помилки, що допускаються у рейтингу:

а) “помилка великодушності” полягає у схильності давати дещо завищену оцінку знайомим людям, більше відзначати їх позитивні якості, ніж вади;

б) “помилка центральної тенденції” проявляється у тому, що судді дають крайні оцінки при шкалюванні (“дуже здібний організатор”, “зовсім неуважний” і т.д.);

в) логічна помилка полягає в тому, що судді однаково оцінюють ті якості, які на їхню думку логічно між собою пов'язані. (Якщо недисциплінований, то й погано вчиться);

г) інколи під впливом загального ставлення до оцінювальної особи судді оцінюють і окремі якості особистості;

д) існує також тенденція оцінювати інших на підставі власних якостей (помилки асиміляції або помилки контрасту).

Різновидом рейтингу є рейтинг-тест. Складається він за тими ж критеріями, але адресується компетентним експертам для оцінювання знайомих. Однак насправді досліджується сам експерт. Адже при самооцінці людина завжди прикрашає себе, (може й не усвідомлюючи цього). Оцінюючи іншого, різні люди звертають увагу на різні якості, судять строго чи ліберально. Рейтинг-тест застосовується для дослідження вчителів, батьків, директорів шкіл.

Групова соціограма

Зв'язки є зовнішніми і переважно афектними (він мені подобається, він мені не подобається), то психологічне вивчення колективу, який за визначенням є референтним для його членів, з необхідністю вимагає врахування референтно-матричних показників у системі внутриклективних взаємин...” – пише відомий дослідник проблеми малої групи та колективу А.В. Петровський.

Для визначення референтної групи можна скористатися наступною методикою. Учням пропонується заповнити таблицю, в якій по горизонталі розміщені можливі відношення з людьми, а по вертикалі – перелік людей найближчого оточення.

Вчитель повинен настроїти дітей на відвертість і після цього попросити уважно розглянути таблиці та внести в неї свої корективи. Так, якщо у вертикальному списку є люди, яких немає в найближчому оточенні, то учень повинен повністю викреслити всю графу. Якщо ж у списку немає людей, в оточенні яких він знаходиться (наприклад, тренер, сусід і т.д.), то їх треба дописати у спеціально залишені для цього місця (номери 14, 15, 16). Номери 7а, 7б, 7в, 11а, 11б залишені порожніми для детального уточнення (наприклад, родичі: а) племінник, б) двоюрідний брат, в) дядько).

Після цього необхідно уважно ознайомитися з графою взаємовідносин з людьми і оцінити своє відношення з кожною людиною за балами. Якщо ці відношення спостерігаються завжди, то на перехресті ставиться цифра “2”, якщо інколи – то “1”, якщо взагалі не спостерігаються – “0”. У таблиці залишено місце, де можна записати свою графу відношень (якщо є необхідність).

Максимальна кількість одержаних балів повинна дорівнювати кількості колонок “відношення”, помноженої на два бали (в нашому випадку $8 \times 2=16$). Якщо сума балів усіх відношень для тієї чи іншої людини менша або дорівнює 8 (тобто кількості стовпчиків), то ця людина не має значного впливу на досліджуваного, якщо 9 – 12 – має значний вплив, 13-16 балів – має для нього вирішальне значення.

Кількість балів не має абсолютного значення, вона тільки визначає референтну групу. Для виховної роботи необхідно враховувати моральну та інші якості людини, яку хоче наслідувати учень. Вимірювання ступеня референтності, тобто міри, до якої певний член колективу ідентифікується (зливається з групою, вважає її як найсправжніше оточення) з групою, залежить не лише від симпатій, а й від стосунків, що виникають на основі загальної чи спільної вагомості, соціально виправданих засобів досягнення та ін. Таким чином, сутність психологічних феноменів, що виникають у групі, детермінується соціальними та соціально означеними факторами групової діяльності.

Люди найближчого оточення	Відношення з ними						Всього балів
	Впевнений – допоможе	Можу і довіритися	Впевнений - зрозуміє	Знаю – захистити’	Хочу наслідувати	Хочу бути поряд	

1. Батько							
2. Мати							
3. Бабуся							
4. Дідусь							
5. Брат							
6. Сестра							
7. Родичі							
а.							
б.							
в.							
8. Друг (подруга) в школі							
9. Друг (подруга) в класі							
10. Друзі поза школою							
11. Дорослий знайомий							
а.							
б.							
12. Історична особливість							
13. Літературний персонаж							
14.							
15.							

Основним завданням психодіагностики є створення таких діагностичних методів, які б дозволили всебічно оцінювати рівень психічного розвитку дитини. Більшість діагностичних методик конструюються за принципом навчального експерименту, який скерований не лише на фіксацію наявного рівня, але й на визначення зони найближчого розвитку дитини, здатності її до навчання. При конструюванні методик, як правило, враховується можливість використання їх з метою порівняння різних навчальних програм. Не менш суттєвим є створення таких методів, що дозволяють враховувати, який “внесок в розвиток особистості” зумовлюється засвоєнням знань, оволодінням новими способами дії. Без розробки надійних діагностичних методів неможливо

вирішити завдання формування самостійності, ініціативності, саморегуляції та інших рис, необхідних для виконання будь-якої діяльності. Отже, психодіагностика у створенні конкретних методів ґрунтується не лише на завданнях констатації, але й цілеспрямованого розвитку учнів, формування в процесі навчання рис особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Психологічна діагностика має сказати своє вагоме слово у вирішенні дидактичних завдань, зокрема оцінки передового досвіду, тому, що саме діагностичні методи дозволяють визначити придатність та ефективність тих або інших педагогічних новацій. Велике значення має діагностика в оцінці формування практичних та інтелектуальних навичок. Особливо важлива роль діагнозу в обґрунтуванні можливості навчання дітей з 6-річного віку. В цій галузі перед психологами стоїть ще немало завдань, не дивлячись на те, що принципово можливість більш раннього навчання можна вважати доведеною. Разом з тим, ще чекають свого вирішення такі завдання, як розробка критеріїв готовності до навчання, визначення ознак та оцінок для визначення цієї готовності. Слід також сформулювати психічні вимоги до конструювання учбового матеріалу, розподілу учбового навантаження, організації індивідуальної роботи з дітьми, що мають різний ступінь готовності до навчання. Успішне вирішення цих завдань можливе лише на основі безпосередніх результатів психодіагностичної роботи.

Без широких систематичних діагностичних досліджень неможливе виявлення творчих здібностей, рання оцінка яких необхідна для забезпечення оптимального їх розвитку. Існує також чимало інших проблем, розв'язати які може допомогти психодіагностика. Це зумовлює необхідність здобування знань про рівень психічного розвитку дитини на всіх вікових стадіях, що, власне, й складає предмет шкільної психодіагностики.

На сьогодні роль шкільної психодіагностики набуває більшої ваги, й це означає, що вимагає свого виконання робота по вдосконаленню самих діагностичних методів. Це стосується як підвищення надійності й об'єктивності даних, що отримані в результаті застосування тієї або іншої методики, так і створення

нових методик, які дозволяють вивчати більше число психічних явищ. Від вирішення цих психодіагностичних завдань залежать успіхи всього учбово-виховного процесу в школі, ПТУ, оскільки психодіагностика покликана створити надійний інструментарій для всебічного вивчення дітей.

В основу класифікації методів психодіагностики можуть бути покладені різні ознаки. Так, діагностичні методи можуть розрізнятися за тим, чи передбачають завдання вірну відповідь, чи її не існує. До першого типу відносяться такі методики, як тести інтелекту, спеціальних здібностей, деяких особистісних рис (тест Равена, процедура визначення полезалежності-полenezалежності Уіт-кіна, тест регідності Лачинса). До іншої групи належать завдання, які характеризуються лише частотою відповідей, незалежно від її правильності.

За іншою ознакою ми можемо розрізнити реальні й нереальні методики, тобто методики, які мають вербальну (словесну, мовну, усну) форму, або будь-яку іншу (письмову, з допомогою технічних засобів тощо).

До ознак, з допомогою яких може бути проведена класифікація, слід віднести характеристику основного методичного принципу, який закладено в основу методики. Можна розрізнити об'єктивні тести, стандартизовані (вивідники, семантичні диференціали, рольові репертуарні схеми), прожективні тести, діалогічні методики (бесіди, інтерв'ю).

Як окрему групу методик можна назвати так звані тести – короткі стандартизовані випробування будь-яких психічних якостей; результати цих проб дозволяють виміряти психологічні характеристики особи. Тест можна визначити як експеримент, що має характер певного завдання, яке стимулює відповідну форму активності; виконання тесту піддається якісній обробці й може служити симптомом певного рівня розвитку тієї або іншої функції. Завдання, з яких складаються тести, мають, як правило, коротку й стандартизовану форму.

Таким чином, метою застосування діагностичних методів виступає фіксація й описання психологічних розбіжностей між окремими індивідами та групами людей за одним або за кількома ознаками.

Загальними проблемами психологічної діагностики є проблеми валідності та надійності методик. Найпростіший шлях вирішення цих питань: удосконалення математичного апарату, ретельність формування вибірки, інтерпретація даних. Але, на жаль, цього не достатньо. Існує багато причин, що приводять до зниження рівня успішності тестових результатів. Наприклад, умови тестування: під час проведення тесту досліджуваний повинен відчувати себе незалежно й комфортно, оскільки фрустраційні явища можуть значно змінити результати тесту. Але найголовніший фактор розбіжностей результатів полягає в тому, що кожний тест передбачає наявність певного рівня знань, без яких успішне виконання тесту неможливе, а також відповідного характеру операцій, які виконуються досліджуваним. У цьому контексті слід мати на увазі, що існують суттєві обмеження, іноді й неможливість застосування тесту, розробленого по відношенню до певної культури, певного соціального середовища в інших культурних умовах. Наприклад, часто операції, які закладено в основу тесту (узагальнення, абстрагування, класифікація) мають неоднакову цінність в різних субкультурах, оскільки знаходяться в різних зв'язках з практичною діяльністю індивідів, представників тих або інших соціальних груп. Крім того, будь-яке слово в тестовому завданні знаходиться в різних системах семантичних зв'язків з іншими словами, внаслідок цього дотриматись умови однакового розуміння термінів досить складно, не кажучи вже про те, що в деяких умовах просто відсутні абстрактні поняття, які часто використовуються в тестових завданнях. Отже, використання зарубіжних методик в психодіагностиці має певні обмеження й повинно поєднуватись з ретельним теоретичним аналізом предмету дослідження й методологічних положень, що лежать в основі побудови методики.

У практиці психодіагностики вирізняють дослідження “за результатом” і за “способом”. Принцип вивчення “за результатом” – це традиційний для психометрії спосіб діагностики: визначення рівня розвитку за кількістю набраних в тесті балів. Методики “за результатом” (до них належить більшість інтелектуальних тестів), як правило, не здатні вловити динаміку процесів, що привели до того або іншого результату. Серйозним недоліком цих методик є

формалізм; оцінка не містить свідчень ні про спосіб досягнення результату, ні про причини високої або низької успішності. Такому принципу вивчення протиставляється так званий клінічний підхід, в рамках якого фіксується процес досягнення тестових результатів і в цьому смислі клінічний підхід є більш змістовним. Але в рамках клінічного підходу велику складність являє собою питання про стандартизацію процедури тестування й оцінки результатів. Ця складність зумовлена перш за все тим, що процес виконання завдання аналізується за багатьма напрямками, що допускає великі інтерпретаційні можливості, а, отже, й велику розбіжність діагностичних висновків.

Більш продуктивним є спосіб діагностики “за способом дії”, який дозволяє в значній мірі подолати формалізм оцінки “за результатом”. Цей принцип дозволяє визначити “зону найближчого розвитку” шляхом регламентації міри підказки, необхідної досліджуваному для досягнення необхідного результату, а також пояснити, чому появу деяких помилок можна залишити поза увагою (наприклад, коли застосування правильного способу рішення супроводжується помилками обчислення). Але й тут діагностика стикається з певними труднощами, оскільки на результати тестування впливають різні умови, а способи дії можуть мати багато значень. Внаслідок цього, результати тестування, як і в умовах традиційного підходу, можуть бути в певній мірі формальними: про досліджуваного достовірно можна сказати лише те, що він виконав завдання саме таким, а не іншим способом. Зрозуміло, цей “формалізм” більш високого порядку, ніж в оцінці “за результатом”, оскільки спосіб дії уже сам по собі є більш суттєвим, ніж результат. Але реалізація цього підходу підвищує діагностичну цінність способу і, разом з тим, випускає з поля зору предметний зміст діяльності. Крім того, діагностика “за результатом” має значні переваги в тому, що саме тут використовуються найбільш прості критерії, що лежать в основі оцінювання, отже, підсумкові результати є більш однозначними.

Продуктивним в плані розробки прийомів психодіагностики виступає послідовна реалізація положення психології про єдність свідомості й діяльності. Психодіагностичні висновки й результати набувають ваги лише у випадку пояснення їх з позицій предметної

діяльності суб'єкта. Психодіагностика, яка орієнтована на принцип діяльності, виходить з аналізу діяльності й починається з аналізу її суб'єктивних структур й лише далі розкриває психологічну структуру діяльності й механізми її регуляції.

В останні роки в психодіагностиці набуває все більшої ваги так званий категоріальний підхід, що ґрунтується, перш за все, на генетико-моделюючому методі дослідження. Теоретичний зміст генетико-моделюючого методу полягає у визначенні того, що весь психічний розвиток є результат присвоєння людиною суспільно наданих зразків діяльності. Цей підхід дозволяє вийти за межі індивідуального досвіду суб'єкта, теоретично змоделювати саму історію становлення психічних якостей як діяльнісної форми й організувати процес їх формування. Це, в свою чергу, вимагає:

- а) попереднє визначення реальної діяльності суб'єкта, в межах якої проводиться відповідний діагноз;
- б) проведення теоретичного аналізу цієї діяльності;
- в) побудова її теоретичної моделі;
- г) визначення конкретної форми діагностичної ситуації.

Як свідчить вищенаведений короткий аналіз, кожний з розглянутих підходів характеризується як рядом переваг, так і недоліків, що вимагає їх врахування під час проведення дослідження.

Перед тим, як дати характеристику окремих методик, нагадаємо основні вимоги, яких необхідно дотримуватись досліднику у проведенні психодіагностичного обстеження.

Вимоги до методик:

- 1.Методика повинна чітко відповідати меті й предмету дослідження;
- 2.Процедура проведення має бути заданою у вигляді однозначного набору дій з наступною їх квантифікацією;
- 3.Тест має бути перевірений на репрезентативність, надійність, об'єктивність та валідність;
- 4.Інструкція по проведенню дослідження не повинна допускати подвійного тлумачення її змісту.

Вимоги до експериментатора:

- 1.Дослідник повинен бути обізнаним в загальних теоретичних принципах психодіагностики;

2. Підбір методик повинен забезпечувати максимальну ефективність діагностики;

3. Експериментатор повинен діяти в межах стандартних правил використання діагностичної методики;

4. Експериментатор повинен дотримуватись етичних принципів.

§6.3. ОСНОВНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТА УЧІННЯ В УМОВАХ МАСОВОЇ

Теоретичні положення, подані в цьому посібнику, потребують відповідної конкретизації. З цією метою наведено окремі види методик психологічних досліджень, а саме:

Варіант класичної шкали розумового розвитку А. Біне – Т. Сімона, створений Л. Терменом;

Програма вивчення психічного розвитку дітей, що вступають до 1-го класу загальноосвітньої школи;

Набори тестів, які використовуються в різних психодіагностичних системах.

Конкретні способи користування зазначеними видами методик подаються в поясненнях до них та вказівках до окремих тестів. Разом з тим, при використанні методик психологічних досліджень рекомендується дотримуватися таких положень:

1. Щоб досягти належної достовірності даних досліджень, необхідно забезпечити:

а) належну компетентність і підготовленість до психологічних досліджень експериментатора;

б) позитивне ставлення і розуміння піддослідного як треба виконувати психологічні завдання;

в) створити належні умови для іспитів, які забезпечили б піддослідному виявити максимум своїх можливостей відповідно до вимог методики дослідження.

Перед дослідженням потрібно не лише дати словесні пояснення, як виконувати тест, а й показати і запропонувати піддослідному виконати аналогічні до тесту приклади звичайно такі, які не повторювали б тест.

Не поспішати з висновками на підставі першого одноразового виконання тесту, особливо в прогностичних цілях (професійну придатність учня, диференційоване навчання, судження про здібності дитини). Дані перших досліджень з різних об'єктивних і суб'єктивних причин можуть бути випадковими і не розкривають справжніх можливостей піддослідного. Тому потрібні повторні дослідження за іншими варіантами даної методики дослідження тесту. А щоб виявити рівні можливості учня, тест потрібно поступово ускладнювати за його формою і змістом. Повторні дослідження дають можливість виявити динаміку тієї чи іншої здібності піддослідного, його вправність у виконанні тестів.

Тести та інші психологічні тестові завдання доцільно використовувати не лише з психодіагностичною метою, а й для тренування психічних процесів і властивостей – сприймання, спостережливості, уваги, пам'яті, розумової діяльності, конструктивних здібностей та ін. – кожного окремо, або в їх комплексі. Використання тестів для вправлення в нашій країні, зокрема в Києві, практикувалося вже в 20-ті роки. Основою для тренування повинні стати дані першої діагностики психічних процесів і властивостей незалежно від низького чи високого їх рівня. Тренування психічних процесів проводиться за відповідними варіантами тестів, форма і зміст яких поступово ускладнюються. В процесі тренування потрібно стежити за динамікою і характером вправлення, труднощами, які виявляються для піддослідного і т.п. Тренування за допомогою тестів та інших психологічних завдань повинно стати одним з провідних засобів корекції відхилень в розумовому розвитку дитини.

Іспити можна проводити двома способами:

а) виконання завдання (тесту) проводиться за строго обмеженого часу, встановленого при його стандартизації, за командою “починай” і “кінець”, або б) час на виконання завдання не обмежується, піддослідний працює над ним до закінчення ВСЬОГО його обсягу. Після цього відмічається, СКІЛЬКИ часу (хвилин, секунд) пішло на виконання завдання. За обох способів роботи підраховується кількість виконаних завдань. Для порівняння продуктивності роботи одного ПІДДОСЛІДНОГО з іншими, продуктивність з абсолютних показників (кількість вірно

виконаних завдань) переводиться у відносні показники, серед яких найбільш уживаним є процент виконання. А щоб урахувати швидкість виконання завдання, його продуктивність ЗВОДЯТЬ до якоїсь одиниці часу (хвилини, секунди). Щоб урахувати темп і якість роботи в різні відрізки часу виконання завдання відмічають його за кожну хвилину, або якийсь інший часовий період і вираховують продуктивність роботи за кожний часовий період. Це дає можливість простежити за темпом і якістю роботи на її початку, всередині і в кінці, пояснити причини піднесення або спадання (втома, несприятливі умови та ін.).

Розголошувати дані психологічних тестів, а особливо давати на їх основі негативні оцінки забороняється – такі дії принижують гідність особистості та, крім того, вони можуть не відповідати справжнім її можливостям. У кожному випадку учня потрібно підбадьорювати і заохочувати до вправлення своїх здібностей, особливо в корекційних класах.

2.1. Дослідження розумового розвитку

Тести стандартизовані для дослідження розумового розвитку дітей конкретного віку, починаючи з 3 і до 15 років.

Для кожного віку обирається по 6 тестів, а для 12-річних – 8 тестів. По кожному тесту дається позитивна або негативна оцінка відповідно до вказівок до кожного тесту.

Дослідження проводиться так: дитині конкретного віку даються тести, розраховані на дітей, що на 2 роки молодші за досліджувану дитину. Якщо дитина позитивно розв'язує всі ці тести, тоді переходять до тестів, розрахованих на дітей старшого віку, спиняючись на шкалі того віку, тести якого дитина не може розв'язувати. За кожний позитивно розв'язаний тест за шкалою до 12-річного віку нараховується 2 місяці, за кожний тест, розрахований для дванадцятирічних – 3 місяці, а для 14 і 15 років – по 4 місяці. Після цього визначається вік розумового розвитку дитини. Наприклад, дитина 8 років розв'язала всі тести до 8 років включно, а потім розв'язала 5 тестів для 9 років, 2 тести для 10 років і 1 тест для 12 років, то вік її розумового розвитку визначається так: до 8 років додається 10 місяців за 9 років (5 тестів x 2), 4 місяці за 10 років (2 тести x 2) і три місяці за 12 років (1 тест x 3), разом 8 років 17 місяців.

Отже, вік розумового розвитку цієї дитини дорівнює: 8 років плюс 17 місяців, тобто – 9 років і 5 місяців.

Якщо ж дитина 8 років розв'язала лише 4 тести для восьмилітніх, тоді дають їй тести для 7 років; якщо вона з них розв'язала 5 тестів, тоді дають їй тести для 6 років. Якщо вона розв'язала всі 6 тестів для цього віку, тоді вік її розумового розвитку буде дорівнювати: 6 років +10 місяців (за сьомий рік) + 8 місяців (за восьмий рік) = 6 років і 18 місяців, тобто 7 років і 6 місяців.

2.2. Шкала тестів розумового розвитку А. Біне – Т. Сімона (варіант Л. Термена)

Тести для трилітніх

1. Показати частини тіла. Запитати дитину де ніс? А потім: де око? Рот? Вушко?

Позитивна оцінка – 3 вірні відповіді з 4.

2. Назвати предмети домашньої обстановки. Показати дитині ключик, ніжик, олівець, годинник або гребінчик і запитати: Що це?

Позитивна оцінка – 3 вірні відповіді з 4.

3. Перерахувати предмети на картинці. Показати дитині картинку з зображенням кімнати, крамниці, або подвір'я, човна на річці і запитати, що зображено на картинці.

Позитивна оцінка – вірне визначення не менше 3 предметів.

4. Назвати свою стать. Запитати хлопчика: Ти хлопчик чи дівчинка? Дівчинку: Ти дівчинка чи хлопчик?

Позитивна оцінка – вірна відповідь.

5. Назвати своє прізвище. Запитати: Як тебе звать? А ще як? (добиватися, щоб дитина назвала прізвище).

Позитивна оцінка – вірна відповідь.

6. Повторити фразу з 6-7 складів. Спочатку запропонувати дитині повторити слова, наприклад: “кицька”, “собачка”, а потім: “кицька спить на ліжку”, “мама купає ляльку”, “надворі дуже жарко” і т.д.

Позитивна оцінка – вірне повторення хоч однієї фрази після одноразового її називання.

Тести для чотирилітніх.

1. Порівняти дві лінії. Показати дві паралельні лінії, одну завдовжки 45 мм, а другу – 60 мм. Запропонувати роздивитися їх і сказати, яка з них довша. Лінії показати тричі, міняючи їх місцями (мал. 1).

Позитивна оцінка – всі три відповіді вірні.

2. Розрізнити форму фігур. Перед дитиною лежать малюнки різних фігур: кружечок, хрестик, квадрат, півколо, трикутник, конус, циліндр, прямокутник, ромб, кут. Результативність роботи за кожний часовий період. Це дає можливість простежити за темпом і якістю роботи на її початку, всередині і в кінці, пояснити причини піднесення або спадання (втома, несприятливі умови та ін.).

1. Виконання трьох доручень. Запропонувати виконати такі доручення: “Ось цей ключик поклади на той стілець, потім відчини двері і принеси мені он ту коробочку. Зрозумів? Виконуй!”.

Позитивна оцінка – вірне виконання по черзі всіх трьох доручень.

Позитивна оцінка – правильна оцінка трьох пар облич.

2. Визначити предмети за способом їх вживання. Назвати по черзі предмети: стілець, стіл, ляльку, віделку, олівець, автомобіль і запитати: Ти бачив стілець? Для чого він? Вірна відповідь: “Щоб сидіти”. Так про всі шість предметів.

Позитивна оцінка – вірне визначення 4 слів з 6.

3. Головоломка. Показати дитині два трикутники (мал. 4), а потім прямокутник, який складається з цих двох трикутників і запропонувати скласти з цих трикутників прямокутник. Показати

Тести для шестилітніх.

1. Відрізнити праву сторону від лівої. Дитину просять: покажи праву руку, ліве вухо, праве око. Запитання можна повторити, але в іншому порядку – покажи ліву руку, праве вухо, ліве око.

Позитивна оцінка – три правильні відповіді з 4.

2. Знайти недоліки в малюнках. Показати 4 малюнки, на яких щось недомальоване (мал. 5) і спитати, чого не вистачає на кожному малюнку.

Позитивна оцінка – три правильні відповіді з 4.

3. Порахувати 13 копійок. Перед дитиною лежать горизонтально 13 монет (або 13 інших предметів). Пропонують порахувати їх по

порядку: один, два, ..., показуючи пальцем. Якщо дитина помилилась – дозволити їй повторити рахунок.

Позитивна оцінка – правильний рахунок.

4. Другий ступінь розуміння. Запитати: а) Що треба зробити, коли побачиш, що упала маленька дитина? б) Що треба зробити, якщо іде дощ, а треба йти до школи? в) Що ти зробиш, якщо спізнився на поїзд, а треба їхати?

Позитивна оцінка – дві відповіді з трьох – вірні.

Тести для восьмилітніх.

1. Знайти загублений м'яч. Перед дитиною коло – поле з отвором (мал. 7). Завдання: на полі загубився м'яч. Як він потрапив на поле і де він – ти не знаєш. Знайди його. Візьми олівець і намалюй, як ти будеш шукати м'яч. Відповіді можуть бути найрізноманітніші, а саме: 1) дитина не розуміє і не прагне шукати м'яч; 2) завдання розуміє, але шлях його розв'язання – без будь-якого плану; 3) лінія пошуку м'яча ведеться за якимось планом.

Позитивна оцінка – пошук м'яча ведеться за наміченим планом.

2. Рахувати у зворотному порядку від 20 до 0. Запитати дитину, чи вміє рахувати в зворотному порядку і запропонувати рахувати від 20 до 0. Можна показати, як це робиться.

Позитивна оцінка – вірне виконання завдання за 40 секунд. Допустима одна помилка. Помилки, які виправляє учень сам, – не враховуються.

3. Третій ступінь розуміння. Запропонувати дати відповіді на 3 запитання: а) Що треба зробити, коли псують чужі речі? б) Ідеш в школу і помічаєш, що запізнився. Що треба зробити? в) Якщо тебе ненавмисне штовхнув товариш, що треба зробити?

Позитивна оцінка – 2 відповіді з 3 задовільні.

4. Знайти схожість між двома предметами. Запитати: чим схожі такі предмети: 1) дерево і вугіль; 2) яблуко і слива; 3) залізо і срібло; 4) човен і автомобіль.

Позитивна оцінка – 2 відповіді з 4-х вірні.

5. Визначення вищого типу, ніж за призначенням предметів. Запитати: що таке м'яч? Тигр? Автомобіль? Солдат?

Позитивна оцінка – 2 визначення з 4-х вірні.

6. Словник – 20 визначень. Скласти список слів з рідної мови учня, наприклад: собака, морква, молоток, шнурок, згинати,

розмовляти, втома, зневажити, нерухомість, рейка і т.п. До списку підібрати близько 100 слів, які визначають назви, стани, дії, прагнення людей, тварин, рослин, явищ природи, техніки і т.п. Запропонувати дати визначення кожного слова.

Позитивна оцінка – 20 правильних визначень із запланованих 100 слів.

Тести для дев'ятилітніх

1. Вказати дати. Скажи: який сьогодні день тижня? Який зараз місяць? Яке сьогодні число і якого місяця? Який рік?

Позитивна оцінка – вірні відповіді на всі запитання.

2. Розмістити за вагою 5 предметів. Беруться предмети (коробочки, однакові за формою і кольором, але різні за вагою, а саме: 3,6, У, 12 і 15 грамів. Пояснити, що предмети, які лежать перед дитиною, однакові на вигляд, але різні за вагою і запропонувати розмістити за вагою, починаючи від найважчої і до найлегшої) – знайти найважчу, потім трохи легшу, а потім ще легшу коробочку і так до останньої. І проводиться 3 іспити. Після кожного іспиту коробочки розміщуються по-іншому.

Позитивна оцінка – 2 розміщення з 3 – вірні.

3. Підрахувати задачу. Іспит проводиться усно. Дитині пропонують розв'язати завдання: а) Якщо я купив цукерок на 20 копійок, а дав 50, скільки дадуть мені здачі? б) Якщо я купую на 60 копійок, а даю 75, скільки дадуть мені здачі? в) Якщо я купую на 20 копійок, а даю 1 гривню, скільки дадуть мені здачі? На розв'язання кожної задачі відводиться від 10 до 15 секунд.

Позитивна оцінка – 2 задачі з 3-х повинні бути розв'язані вірно.

4. Повторити ряд з 4 цифр в зворотному порядку. Дитині сказати: я назву тобі три цифри, а ти повтори їх в зворотному порядку; я скажу: 1, 2, 3, а ти повтори так: 3, 2, 1. Зрозуміло? Дається три рядки цифр. Слухати уважно: а) 6, 5, 2, 8. Повтори в зворотному порядку; б) 4, 9, 3, 7. Повтори; в) 3, 6, 2, 9. Повтори.

Позитивна оцінка – вірне повторення 1 рядка цифр із 3-х.

5. Скласти фразу з 3-х слів, а) хлопчик, м'ячик, річка; б) робота, зарплата, людина; в) пустеля, озеро, річка. На складання кожної фрази дається по 1 хвилині.

Позитивна оцінка – вірно складено 2 фрази з 3-х. (фраза повинна мати певний зміст).

6. Підібрати риму до слів. Пояснити завдання на прикладі, наприклад: віл, кіл, діл – вони римуються. Завдання: до кожного даного слова підібрати по 3 рими. На добір 3-х рим дається 1 хвилина. Підібрати рими до слів: кінь ..., каша ..., день.

Позитивна оцінка – підібрано по 3 рими для 2-х слів.

Тести для юнаків.

1.Визначення слів. Добирається 100 слів з рідної мови і пропонується дати їх визначення. Правильними вважати ті визначення, які висловлені логічно грамотно.

Позитивна оцінка – 50-60 вірних визначень.

2.Витлумачення байок. Довідавшись, що учень знає, що таке байка, зачитати йому 5 байок, які не вивчалися в школі, і запропонувати витлумачити їх, тобто, сказати, чого навчає байка.

Позитивна оцінка – потрібно одержати 8 балів, які нараховуються так: 2 бали за вірне витлумачення байки і 1 бал – за напіввірне.

3.Задача з коробочками, вкладеними одна в одну. Завдання: показувати учневі картонні коробочки і водночас запитувати: а) В цій коробочці лежать 2 коробочки, а в кожній з них ще по 1 коробочці. Скільки тут всіх коробочок? б) У цій коробочці 2 менших

Коробочки, а в кожній з них – ще по 2 коробочки. Скільки тут всіх коробочок? в) У цій коробочці 3 менших коробочки, а в кожній з НИХ по 3 ще менших коробочки. Скільки тут всіх коробочок? г) У ЦІЙ коробочці 4 менших коробочки, а в кожній з них – по 4 ще менших коробочки. Скільки тут всіх коробочок? На відповідь на кожну задачу дається 0,5 хвилини.

Позитивна оцінка – 3 відповіді з 4-х – вірні. (Вірні відповіді: а) 5 коробочок, б) 7 коробочок, в) 13 коробочок, г) 21 коробочка.

4.Повторити цифри у зворотному порядку. Вказівка учневі: “Повтори у зворотному порядку цифри, які я тобі назву, слухай уважно”: а) 4, 7, 1, 9, 5, 2. Повтори; б) 5, 8, 3, 2, 9,4. Повтори; в) 7, 5, 2, 6, 3, 8. Повтори.

Позитивна оцінка – 1 повторення з 3-х – вірне.

5. Шифр. Показати (мал. 10) літери алфавіту, зображені в різних фігурах (у квадратах, кутах з крапками і без крапок) і пояснити, що

таке зображення алфавіту являє собою шифр. Щоб написати якесь слово, то літери потрібно зображати фігурами, наприклад:

Запропонувати учневі уважно розглянути фігури, під якими подано літери, показати, як з фігур складаються слова, наприклад: слово “школа”, і попередити, щоб не забули про крапки, які стоять у фігурах. Коли учень добре розглянув фігури, забрати у нього малюнок (шифр) і запропонувати написати фігурами слова “перед заходом”.

А	Г	Ж	к	н	р
Б	д	З	л	О	с
В	Е	и	м		

Позитивна оцінка – слова написано за 6 хвилин і не більш ніж з 2 помилками. Пропуск крапок вважати за півпомилки.

2.4. Програма вивчення дітей, які вступають до першого класу загальноосвітньої школи

Програма вивчення дітей основним своїм завданням ставить дослідження індивідуальних особливостей їхнього розвитку з метою застосування на практиці знань про розвиток дитини у процесі навчально-виховної роботи.

Щоб всебічно виховувати школярів, учитель (вихователь) передусім повинен знати кожну дитину. З цією метою він зобов’язаний у цілеспрямованій бесіді з батьками, вихователями дитячого садка, лікарем і самим учнем якомога більше дізнатися про особливості розвитку та звички дитини, особливості її виховання і поведінки.

Щоб одержати якомога достовірніші дані про розвиток дитини необхідно пояснити батькам і тим, з ким буде вестися бесіда, виховну мету цієї бесіди. Перед розмовою з дитиною необхідно у невимушеній формі повернути її до себе, зробити так, щоб вона по можливості повністю розкрилася. Бесіда повинна вестися у доброзичливій формі, в дусі співробітництва.

Пропонована програма велика і виконати її в один прийом, не стомлюючи дитину, важко. Тому дослідження рекомендується проводити у кілька етапів за окремими розділами на розсуд учителя. Оскільки розділи програми не пов’язані між собою, дослідження можна проводити і не в тій послідовності, яка подана в програмі.

Пропоновану програму вивчення дітей можна змінювати і доповнювати або скорочувати залежно від обізнаності про розвиток дитини і навчально-виховних завдань школи.

Перший та другий розділи програми, що стосуються розвитку дитини у дошкільному періоді, заповнюються зі слів батьків шляхом анамнезу, тобто спогадів про її життя та виховання (дані анамнезу надзвичайно важливі для розуміння особливостей розвитку дитини в наступних періодах життя), а інші – з індивідуальної бесіди з дитиною. Результати бесід необхідно протоколювати по можливості чітко. Дані дослідження слід оцінювати як такі, що відповідають вимогам навчально-виховної роботи, і як такі, на які варто звернути увагу в навчально-виховній роботі з метою їх корекції або розвитку.

Результати бесіди не можна розголошувати. Оцінку відповідей дитини слід давати у підбадьорюючому тоні, який би зміцнював діру в майбутні успіхи. Після бесіди з учителем дитина повинна 'піти додому в хорошому настрої, з добрими почуттями до школи і вчителя.

Дані вивчення дитини і рекомендації вчителя до її подальшого Виховання повинні зберігатися в особовій справі, доповнюватися новими даними про її розвиток і використовуватися для простеження динаміки успіхів у навчанні, вихованні, розумовому, моральному та фізичному становленні її як особистості.

Процедура вивчення дитини

1. Загальні відомості про дитину

1.Прізвище, ім'я та по батькові ...

2.Рік народження...

3.Відомості про батьків, їхню діяльність...

4.Склад сім'ї...

5.Культурний рівень сім'ї...

6.Умови життя дитини в сім'ї ...

7.Виховання дитини до школи: дома, у дитячому садку, в інтернаті ...

8.Загальна оцінка розвитку, вихованості дитини, її характерні звички ...

2. Особливості розвитку в ранній та дошкільний періоди життя

1. Як відбувався фізичний розвиток ...
2. Які хвороби переніс, схильність до захворювань ...
3. Стан здоров'я зараз: здоровий, швидко втомлюється, надмірно рухливий, дратівливий...
4. У якому віці почав говорити ...
5. Чи є дефекти мови, які...
6. Товариський, контактний, сором'язливий, пасивний, має друзів; ставлення до тварин; любить бути в колективі, ділиться іграшками...
7. Чим особливо цікавиться, якими іграшками особливо захоплюється ...
8. Пізнавальна діяльність: сприйнятливий, кмітливий, допитливий, любить фантазувати, уважний; сприймає і думає повільно, забудькуватий, легко відволікається...
9. Емоційно-вольова сфера: спокійний, врівноважений, активний, наполегливий, доводить справу до кінця, дисциплінований; не врівноважений, неслухняний, плаксивий, вередливий ...
10. Звички: а) позитивні: працелюбний, акуратний, старанний, обслуговує себе, правдивий, чуйний ... б) негативні: неакуратний, лінивий, говорить неправду, жадібний, лається ...

3. Загальний розвиток, обізнаність

а) Уявлення про явища природи.

Яка зараз пора року? Які пори року бувають?

Який зараз місяць, число, день? Які місяці ти знаєш, назви.

Назви дні тижня. Що таке доба, скільки годин у добі?

Чому буває літо, зима?

Що трапляється, коли немає довго дощу?

Що таке грім, блискавка, вітер? Звідки береться дощ, сніг?

Що таке ліс, ріка, море? Які знаєш ріки, гори, моря? Назви ...

Назви тварин, які знаєш: домашніх, диких. Де живуть звірі?

Назви птахів, яких знаєш. Які птахи відлітають на зиму у вирій?

Які живуть у нас взимку?

Які ти знаєш рослини? Що з ними буває взимку? Чому?

Звідки беруться хліб, овочі, молоко, м'ясо та ін.?

Чому хочеться їсти? Чи можна зовсім не їсти?

Чому хочеться спати? Чи можна зовсім не спати?

б) Уявлення про суспільні явища.

Де ти живеш? Як називається наша країна? Назви столицю нашої країни. Назви місто, село, де ти живеш; назви свою вулицю, номер будинку, квартири. Які ти знаєш міста, села? У яких містах і селах бував?

Київ – це столиця ...

Які держави ти знаєш? Назви ...

Що роблять робітники, селяни, інженери, лікарі, вчителі, агрономи, службовці?

Для чого потрібні заводи, фабрики, колгоспи, лікарні, магазини?

Чим відрізняється робітник від службовця?

Для чого потрібна армія, міліція?

в) Уявлення про техніку.

Які знаєш машини, назви.

Що таке комбайн, трактор, плуг, літак, вертоліт (гелікоптер), трамвай, тролейбус, бульдозер, автомобіль?

Що таке ракета? На яких машинах літають у космос?

На чому пересуваються на суші, на морі, по річці, у повітрі?

Де виробляють електроенергію?

Що ти чув про Чорнобильську атомну електростанцію?

Що таке підводний човен? Чим він відрізняється від теплохода?

Що таке скафандр, акваланг, хто ними користується?

Що таке ніж, пилка, ножиці, плоскогубці, терпуг, ножівка, рубанок, голка, шило, циркуль, хто ними користується? Що ними роблять?

Якими інструментами користується шахтар, слюсар, столяр, токарь?

г) Просторова орієнтація і уявлення.

Назви предмети, які знаходяться справа, зліва, вгорі, внизу.

Назви предмети високі, низькі, широкі, вузькі, довгі, короткі, товсті, тонкі.

На столі розкладені палички, олівці, лінійки та ін., різні за своїми розмірами: довгі, короткі, тонкі, товсті, вузькі. Запропонувати дитині розсортувати їх за будь-якою ознакою: за

довжиною, шириною тощо: “ Відбери найтовщі палички, олівці, лінійки і поклади їх справа від себе”, “Відбери найдовші палички, олівці, лінійки і поклади їх зліва від себе” і тому подібне.

Запропонувати дитині відповіді на запитання: “Що більше: будинок чи автомобіль?”, “Що ширше: двері чи ворота?” та ін.

Назви важкі предмети. А які ти знаєш легкі предмети?

Що від нас (від школи, від Києва тощо) знаходиться близько, а що далеко?

Запропонувати дитині показати праву, ліву руку, а потім спитати: “Покажи, а де у мене права (ліва) рука?” (Сидячи при цьому обличчям до дитини).

Показати дитині картинки із зображенням дівчинки, що стоїть обличчям до дитини, хлопчика, що стоїть потилицею, і долоні рук (мал. 11) і запропонувати показати праву і ліву долоні на малюнку, праву чи ліву руку, ногу в дівчинки чи хлопчика. Дослід можна проводити зі статуеткою людини, лялькою, ставлячи їх обличчям і потилицею до дитини.

4.Розвиток мови і мовлення

Розвиток мови дитини повинен бути в центрі уваги протягом усього дослідження. При цьому необхідно звертати увагу на словниковий запас мови дитини, її граматичну побудову, наголоси, інтонацію, виразність, темп мовлення (скоромовка, уповільненість, млявість). Необхідно також з’ясувати, чи немає таких порушень мовлення, як заїкання, картавість, шепелявість та ін.

Досліджуючи розвиток мови дитини, передусім необхідно викликати у дитини бажання мовного спілкування з дорослим, розмовляти з нею так само як дитина розмовляє вдома з батьками. Питання, що ставляться дитині, мають бути близькими їй і за змістом, і за формою, не повинні її бентежити, викликати загальмованість. Це можуть бути, наприклад, такі запитання:

Розкажи, де був учора, що робив?

Що роблять тато, мама, бабуся?

Попросити розповісти про улюблені іграшки.

Запитати, які має казки, оповідання, вірші, попросити їх розповісти. Щоб викликати у дитини зацікавленість бесідою, вчителю самому слід розповісти щось цікаве, ввести у бесіду ігровий момент.

Показати дитині буквар чи якусь іншу дитячу книжку і попросити пояснити малозрозумілі, рідко вживані слова, вирази. З цією метою слід передусім використовувати буквар і стиль викладу матеріалу букваря, за яким дитина вчитиметься.

Зробити набір важких для вимови слів та їх сполучень у реченні і запропонувати дитині їх повторити.

Викликати у дитини потребу щось запитати, пояснити.

5. Розуміння і кмітливість, здібність міркувати

Розуміння, кмітливість, здібність міркувати тісно пов'язані з розвитком мови, з умінням вирішувати завдання. Ці якості необхідно підмічати в дитині під час бесід з нею, у її відповідях на запитання, в поведінці в незвичайних ситуаціях. Але їх можна вивчати і за допомогою спеціальних завдань, тестів, що викликають необхідність мислити. Здатність дітей розуміти і розмірковувати необхідно виявляти, даючи їм завдання, близькі за характером до навчально-виховної роботи учителя з учнями, наприклад:

Розуміння і виконання вказівок учителя.

Я запропоную тобі щось зробити. Вислухай мене уважно, а коли я скажу: “роби”, виконай моє доручення. Виконувати треба чітко, акуратно, швидко. Наприклад, слід зробити таке: “Перед тобою лежить олівець. Бачиш? Візьми олівець і поклади справа від себе”. “Роби!” Упевнившись, що дитина зрозуміла, як потрібно виконати завдання, приступити до його виконання.

Доручення 1. Слухай уважно: перед тобою лежить аркуш паперу. Візьми олівець і постав на аркуші вгорі справа паличку. Роби!

Доручення 2. На аркуші намальовано квадрат і кілечко, а між ними – лінія (показати). Бачиш? Постав у квадраті крапку, а над лінією – хрестик. Роби!

Доручення 3. Увага: на аркуші напиши внизу справа кілечко, а вгорі зліва – рисочку. Роби!

Доручення 4. На аркуші намальовано три кілечки: ось перше, друге, третє. Закреслити друге кільце і підкреслити перше. Роби!

Доручення 5. Якщо ти вмієш читати, то підними праву руку, а якщо не вмієш – підними ліву. Роби!

а) Конструктивне мислення.

На мал. зображені квадрати, а справа від них – їхні частини (показати). Потрібно кожний квадрат розділити на частини. На прикладах (А) показати, як це зробити.

б) Розуміння ситуацій.

Розповісти дитині про якусь подію, що їй маловідома, або показати сюжетну картинку, малюнок у дитячій книзі чи букварі і попросити пояснити показане або розказане. Наприклад, на картинці зображена робота трактора або комбайна в полі. Запитати: “Що зображено на картині?”, “Що роблять люди?”

Потім розповісти: “Йдучи до школи, я бачив групу людей – усі стояли і дивилися вгору. Як ти гадаєш, чому, в чому справа? Поясни, будь ласка”, “На площі зібралось багато людей, несли прапори. Поясни, що там відбувається?”, “У їдальні дітей пригостили морозивом. Одна дівчинка відмовилась їсти морозиво. Чому? Поясни.”, “Сад. Під деревом стоїть драбина, біля дерева – кошик. Драбиною на дерево забирається людина. Що відбувається в саду?”, “На дорозі стоїть автомашина, перед нею лежить велосипед. Біля машини зібралися люди, міліціонер щось записує. Що трапилось?”

б. Уміння і навички

а) Вміння рахувати.

Запропонувати дитині порахувати від 1 до (скільки може) і назад. Запропонувати додавати і віднімати у межах 10 – усно та за допомогою предметів (паличок, олівців тощо). Визначити кількість предметів у групах по три-п’ять предметів, запитавши: “Скільки тут (паличок, ...)?” Простежити як дитина визначає кількість: рахує по одному, називаючи число, показує пальцем, мовчки.

б) Вміння малювати.

Запропонувати дитині щось намалювати на її розсуд. Намалювати за завданням учителя (палички, кружечки, дерево тощо). Запропонувати продовжити малюнок орнаменту, квіточки (вчитель малює, а дитина продовжує).

Простежити як дитина тримає олівець, як виконує рухи: легко, з зусиллям, напружено, робить зайві рухи та ін.

в) Вміння співати.

Попросити заспівати улюблену пісню. Запропонувати заспівати разом з учителем якусь мелодію. Запропонувати повторити услід за вчителем якийсь звук на певній висоті.

г) Фізична культура.

Узнати, чи займається дитина фізкультурою, які рухи вмє виконувати. Запропонувати виконати якісь фізкультурні вправи. Узнати, чи вмє кататися на велосипеді, ковзанах, лижах. Узнати коли лягає спати, коли встає, чи сама одягається і т. д.

7.Спостережливість

Що ти бачив на вулиці, коли йшов до школи?

Якого кольору гвоздика?

Чим відрізняється сонце від місяця?

Якого кольору небо під час дощу?

Чим відрізняється синичка від горобця? Жирафа від коня?

8.Увага

Розповісти дитині щось цікаве з життя дітей, дорослих, тварин.

Перед початком розповіді попередити, щоб слухав уважно, бо потім вчитель питатиме, про що розповідав. Розповідь розрахувати на 3-5 хвилин. Під час розповіді стежити та відмічати на папері (ставити рисочки), як тільки буде помічене, що дитина відволікається. Під час розповіді не можна попереджати: будь уважним. По закінченні розповіді спитати, – “про що йшлося”. Показником уважності дитини буде: а) точність повторення змісту розповіді; б) кількість відволікань під час слухання. Такий іспит слід проводити кілька разів – у різних ситуаціях, за різних умов і настрою дитини.

На аркуші паперу намальовано різні фігури. Серед цих фігур треба знайти ті, що будуть показані. Перед іспитом на малюнку показати, як треба виконувати завдання.

Дитині запропонувати: покажи на малюнку таку фігуру. А тепер покажи таку.

Якщо дитина зрозуміла, як треба виконувати завдання, приступити до іспиту за допомогою мал. 15, даючи такі завдання:

1.Серед фігур, що намальовані, покажи таку: Х.

2.А тепер одночасно знаходь і показуй такі дві фігури: О.

3.Знайди і покажи фігуру, якщо вона стоїть після фігури

Мал. 15 (для іспиту)

У кожному завданні враховується:

- а) достовірність фігур;
- б) час, витрачений на пошук.

9. Пам'ять

1. Запам'ятай слова, що я назву: олень, береза, мороз, риба, машина. Повтори слова, що я назвав. Повторювати можна в будь-якому порядку.

Запам'ятай такі слова: молоток, комар, липа, вовк, льох. Повтори.

Запам'ятай слова: яблуня, річка, комбайн, дорога, пшениця. Повтори.

Запам'ятай речення: Хлопчик на вудочку спіймав велику щуку. Повтори.

А тепер запам'ятай вірші:

а) Роботящим рукам б) Стояла я і слухала весну, Перелого орать, Весна мені багато говорила ...

Думать, сіять – не ждати і посіяне жати.

Повтори.

2. Будемо запам'ятовувати числа. Слухай уважно і запам'ятовуй: 4, 9, 8, 5, 2. Повтори. Відтворювати не обов'язково у поданому порядку, якщо це спеціально не обумовлено і не є власне предметом завдання.

Запам'ятай такі числа: 7, 19, 1, 42, 6, 3. Повтори.

Запам'ятай такі числа: 14, 35, 87, 94, 43. Повтори.

Відтворювати числа треба після першого називання їх експериментатором. Проте, якщо для запам'ятовування необхідні повторювання, то потрібно відзначити це у протоколі.

3. Запропонувати дитині пригадати і сказати, що вона робила вчора, позавчора, де була, у які ігри грала, що їла тощо.

4. Запитати, які знає казки, оповідання, вірші і запропонувати розповісти їх.

У протоколі відзначити особливості пригадування: легкість, зусилля, хвилювання, відмови та ін.

10. Уява.

При вивченні уяви необхідно простежити, чи дитина вигадує щось нове, чи повторює уже відоме. У дослідженні важливо викликати у дитини здатність і бажання побачити у пропонованій

ситуації щось нове, своє, вигадати ситуацію, створити її образ. Для цього можна запропонувати дитині таке: Розкажи щось про ведмедя, про зайчика, про море, про космос, про підводників та ін. Запропонувати дитині уявити себе в лісі, на річці... і розповісти, що там робиться. Запропонувати розповісти, ким хоче бути, чому. Запропонувати продовжити розповідь: “Хлопчик (дівчинка) сів у літак і ...” (викликати бажання пофантазувати про політ). Показати дитині незакінчений малюнок предмета, тварини і запитати, що тут намальовано.

Показати дитині плями (мал. 16) і запитати, що вони йому нагадують, на що схожі і т.д. Плями робляться довільно: на чорнильну пляму накладається папірець, або аркуш з плямою згинається так, щоб вийшли непередбачуваної форми плями.

11. Естетичні почуття і судження

При вивченні естетичних уявлень і почуттів необхідно простежити не лише знання та уявлення дитини про прекрасне, але і її здатність сприймати красу в природі, діяльність та поведінку людей, що вони знають про красу, але й викликати естетичне почуття при спогадах про прекрасне, при сприйнятті красивого. Можна запропонувати такі завдання:

Розкласти на столі кольорові зображення ландшафтів, пейзажів і запропонувати вибрати найкрасивіші. При цьому спостерігати, як переживає дитина при виборі пейзажів чи сприймає їх цілком спокійно, байдуже: самому висловити захоплення одним з них і дивитися, чи справить це якийсь вплив на реакцію дитини.

Які квіти тобі подобаються найбільше?

Намалюй те, що тобі здається найгарнішим.

Намалюй те, що тобі подобається найбільше.

Які пісні ти любиш слухати? Чому? А співати вмієш? Заспівай

12. Розвиток моторної сфери

Швидкість, точність і виразність рухів, вміння володіти тілом, здійснювати витончені рухи (це значною мірою відбиває і розвиток дитини, і її готовність до виконання навчальних, виробничих, спортивних завдань). Для ознайомлення з рівнем розвитку моторної сфери дитини можна пропонувати їй виконувати різні дії: біг, стрибки, рухи руками, догами, вимовляти різні важкі звуки та

слова, враховуючи при цьому швидкість і точність виконання наприклад:

Запропонувати дитині на аркуші паперу (лінійку або в клітинку) написати палички, причому якнайшвидше (показати, як писати). Після цього дати папір та олівець і провести тренування. Після того, як дитина зрозуміла, можна проводити іспит, попередивши: “Коли я скажу: “роби”, пиши якомога швидше”. Тривалість іспиту – 15 секунд. Такі проби повторити тричі, роблячи паузи до 15-20 секунд. Можна також запропонувати писати не палички, а будь-які інші графічні елементи. За показник швидкості краще брати те завдання, де кількість елементів найбільша.

Запропонувати якомога швидше вимовляти звуки (показати, як саме їх вимовляти). Такі іспити також проводити кілька разів з паузами по 20-30 секунд. Показником швидкості також брати ту пробу, в якій буде найбільша кількість елементів.

Запропонувати якомога швидше вимовляти слова: “Раз”, або “Був”.

Іспит проводити аналогічно попереднім.

На столі перед дитиною лежить 10 кубиків. Запропонувати перенести кубики з одного місця на інше (відстань між пунктами 30-40 сантиметрів). Показати, як потрібно це робити. Потім після пояснення починати іспит за командою експериментатора. Завдання також виконується кілька разів спочатку правою, а потім лівою рукою. Інтервал між правою та лівою рукою – 1 хвилина. Простежити за точністю, акуратністю та особливостями дій правої та лівої руки.

Щоб виявити здатність дитини примушувати себе діяти максимально швидко, в процесі випробування необхідно стимулювати її ДІІ зауваженнями: “Пиши (говори, роби) ще швидше” і відзначити, як подіяло це зауваження на швидкість виконання завдання.

Оцінювання результатів випробування

1. Оцінювання результатів випробувань може проводитися як за всіма видами випробувань, так і за окремими його видами.

2. При оцінюванні враховується як правильність виконання завдань, так і швидкість виконання.

3. Завдання, виконані на 75-100%, вважаються добрими; виконані не нижче 30% – задовільними, нижче 30% – незадовільними.

4. Високий і середній темп виконання без помилок вважати добрим; високий темп і незначну кількість помилок – задовільним; високий темп з великою кількістю помилок – незадовільним; низький темп без помилок вважати задовільним, низький з помилками – незадовільним.

5. При оцінюванні виконання завдань необхідно враховувати стан дитини, настрій, міру втомленості й т. ін. під час випробування.

§6.4. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Система психологічної допомоги особистості включає в себе не лише теорії особистості, але й концепції психологічного здоров'я. Психотерапевт повинен думати і прогнозувати, в якій теорії ця проблема може бути розв'язана найкраще.

Першими проявами психологічного нездоров'я є симптоми неадекватності, невизначеності в плані ефективності власних переживань, поведінки. Благополуччя в психологічному здоров'ї особистості може бути порушене домінуванням певних негативних за своєю суттю рис характеру, дефектами в моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій.

Поняття “хвороба”, “здоров'я”, “психічне здоров'я”, “психологічне здоров'я” не можна вважати на даний час концептуально визначеними і однозначними. Психологічний аналіз дозволяє сформулювати найбільш методично виважену позицію стосовно даних явищ, що дозволить продуктивно розглядати підґрунтя проблеми. Отже, *хворобу* ми розуміємо як дію сукупності руйнівних процесів в організмі людини, наслідком чого є не лише погіршення фізичного самопочуття хворого, а й зміни його особистості, відхилення в емоційно-вольовій та мотиваційній сферах. З огляду на таку позицію, повернення до *здоров'я* передбачає усунення негативних наслідків хворобливих переживань, небажаних установок, невпевненості у власних силах, тривожності та інших хворобливих і суміжних станів. Здоров'я ми можемо визначити як глобальний психічний стан особистості, що характеризується динамічною гармонійністю внутрішніх переживань та пов'язаних з цим ефективністю і успішністю діяльності людини.

Психічне здоров'я слід розуміти як аспект здоров'я взагалі, який підкреслює стан душевного комфорту, відсутності патологічних психічних проявів та здатності до ефективної діяльності і саморегуляції відповідно до власних відрефлексованих цілей та інтересів людини.

Якщо поняття психічного здоров'я є дійсною конкретизацією, звуженням відносно сфери психіки явища здоров'я взагалі, то

психологічне здоров'я не відповідає цій логіці. Даний термін виник у зв'язку з необхідністю диференціювати стани соматично і психічно здорової людини відносно її становлення як цілісної особистості, рівня і зміст вищих рухових переживань і процесів сенсоутворення. Психологічне здоров'я слід найбільш евристично розуміти з точки зору повноти і дійсного багатства розвитку особистості. Безумовно, здоров'я взагалі і психічне здоров'я зокрема, виступають необхідними умовами психологічного здоров'я, але, в той же час, і останнє, тобто – можливість повноцінного розвитку, впливає на соматичну і психічну сферу людини. Саме ця суперечлива єдність констатує весь психосоматичний напрям в сучасній медичній і психологічній науках.

Процес діяльності взагалі, а особливо – в дитячому віці є могутнім фактором здоров'я особистості – і соматичного, і психічного, і психологічного. Діяльність треба розглядати не лише як фундаментальний *процес*, важливу *форму активності*, але й як особливий психічний стан людини. Це – стан комфортний і стеничний, оскільки він становить собою переживання людиною власної повноцінності, активності, приналежності до людського роду і його надбань. Набуття досвіду, формування нових способів дій не лише адаптує і призводить до виникнення нових мотивів і цінностей, воно *споріднює* людину з культурою і розкриває їй самій її власну потенційну безмежність. Діяльність є органічно-притаманним людині явищем, *формою* розвитку як особистості, і саме з цієї причини вона є дійсним фактором здоров'я особистості. Якщо людина не може реалізуватися в діяльності, або з якихось причин не може вчитися, це є чинником виникнення *нездоров'я*, аналогічного явища “сенсорного голоду”. Дана закономірність діє протягом усього життя людини, але найгостріше в дитячому віці, коли формується саме психічне душевне єство як сплав соціального досвіду з власною активністю суб'єкта.

Більшість теорій особистості розглядає питання психічного здоров'я особистості, звертаючи увагу на те, що функціонування зрілої особистості характеризується здатністю продуктивно працювати і підтримувати доброзичливі міжособистісні відносини (два критерії – любов та праця), а також дієвість п'яти ознак психологічно здорової, повноцінно функціонуючої, особистості:

1.Відкритість переживанням. Людина сміливо ставиться до того, що вона переживає, вона приймає будь-які свої емоційні прояви.

2.Ведення екзистенційного способу життя. Це тенденція жити повно і насичено в кожен момент існування, так, щоб кожне переживання сприймалось як унікальне, відмінне від того, що було раніше. Екзистенція – це глибинне існування.

3.Організмична довіра – здатність людини брати до уваги свої внутрішні відчуття і розглядати їх як основу для вибору поведінки.

4.Емпірична свобода. Особистість переживає можливість свободи. Вона вільна не тільки від світу, але й від себе. Людини може вільно жити так, як хоче, без обмежень чи заборон.

5.Креативність. Людина не просто творчо обдарована, а здатна до цілепокладання, до продукування власних ідей.

Повноцінно функціонуюча людина відкрита своєму досвідові, тобто може сприймати його без захисних механізмів, без страху, що усвідомлення своїх почуттів та думок вплине на її самоповагу. Її “Я” є результатом її зовнішнього та внутрішнього досвіду, який не деформується, або співпадає зі сталим уявленням про себе, а уявлення про себе відповідають досвіду, який правдиво проявляється за допомогою вербальних чи невербальних засобів інформації. Така людина не лицемірить, висловлюючи те, що відчуває.

Максимально реалізуючись, така людина насичено живе у кожен момент свого життя. Їй властива рухливість, високий ступінь пристосування до нових умов, терпимість до інших. Це емоційна і водночас рефлексивна людина. Вона довіряє своєму цілісному організму, а як джерело інформації використовує швидше свої відчуття та думки, аніж поради інших людей.

Такі люди вільні у виборі свого життєвого шляху. Попри всі обмеження вони завжди мають можливість вільно вибирати й несуть відповідальність за наслідки свого вибору. Самореалізуючись, вони стають більш творчими.

Метою особистісного зростання, яке означає не життя, заповнене задоволенням, не багатство чи владу, не повний контроль над собою чи спокій, а рух тим шляхом свого особистісного зростання, є найбільш повнофункціонуючою

людиною, якій властиві наступні параметри психологічного здоров'я особистості:

1. Психологічно здорові люди прагнуть оцінювати свої погляди на життя, перевіряють правильність своїх поглядів через практику, через досвід, через дослідження.

2. Психологічно здорові люди можуть поміняти свої погляди взагалі, як і основні ролі, які вони виконують. Вони можуть поміняти систему конструктів і систему ролей.

3. У психологічно здорових людей наявне бажання розширення поведінки і уявлень про світ.

4. Для психологічно здорових людей характерна наявність усвідомленого широкого репертуару ролей.

При сприятливих умовах людина природним чином розкриває свій вроджений потенціал так же само, як жолудь розвивається в міцний дуб. Психопатологія виникає тоді, коли несприятливі обставини перешкоджають дитині розвиватись і здійснювати закладений в ній потенціал. Внаслідок цього дитина втрачає образ свого потенційного "Я" і формує інший образ "Я" – "ідеальне Я", до якого спрямовує свою життєву енергію. Почуття відчуження, відокремленість людини від того, чим вона дійсно є, веде до придушення істинних почуттів, бажань і думок. Однак при цьому людина відчуває існування свого потенційного "Я" на безсвідомому рівні і безперервно порівнює його зі своїм "актуальним Я", яке актуально живе у світі. Розходження між тим, що ми є, і чим могли б бути, примушує нас зневажати себе і цю зневагу нам доводиться долати все життя.

Психологічне зростання особистості та її зрілість є здатністю перейти від опори на себе та саморегуляцію через рівновагу у собі та між собою і середовищем. Умовою досягнення цієї рівноваги є усвідомлення потреб. Зростання є процесом розширення зон самоусвідомлення, а здорова особистість є самостійною, здатною до саморегуляції істотою. Шлях відкриття цієї саморегулюючої здатності людського організму пролягає через самоусвідомлення до здатності особистості жити і переживати теперішній момент свого життя у всій його повноті, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, що виражається в цілісному ставленні особистості до життя. Гармонійне

світосприйняття як конгруентне сприйняття довкілля без протиріч внутрішнього і зовнішнього порядку свідчить про високий рівень самореалізації особистості.

Стан оптимального психологічного здоров'я є зрілістю, для досягнення якої індивід повинен подолати прагнення отримати підтримку з довкілля й знайти нові можливості підтримки у самому собі. Якщо людина не досягає зрілості, то вона більш схильна маніпулювати своїм оточенням для задоволення бажань, аніж брати на себе відповідальність за свої розчарування й намагатись задовольнити свої справжні потреби.

Зрілість настає тоді, коли індивід мобілізує свої ресурси для подолання фрустрації і страху, які виникають у ситуації, коли він не відчуває підтримки від інших та не може покластись на себе. Зрілість і полягає у здатності йти на ризик, аби вибратись з ситуації глухого куту. Якщо індивід не ризикує, то у нього актуалізуються рольові поведінкові стереотипи, якими він маніпулює іншими.

Психологічно зріла людини характеризується такими рисами:

1.Зріла людини має широкі межі “Я”. Зрілі люди можуть подивитись на себе “зі сторони”.

2.Зріла людина здатна на теплі, сердечні соціальні відносини (це дружня інтимність та співчуття).

3.Зріла людини демонструє емоційну нестурбованість і самосприйняття.

4.Зріла людина демонструє реалістичне сприйняття, досвід і домагання. Психологічно здорові люди бачать речі такими, якими вони є, а не такими, якими вони хотіли б їх бачити.

5.Зріла людини демонструє здатність самопізнання та почуття гумору.

6.Зріла людини має цільну життєву філософію. Зрілі люди здатні бачити цілісну картину завдяки ясному, систематичному і послідовному виділенню значимого у власному житті.

Вихідною умовою реалізації людиною свого творчого задуму є засвоєння екзистенцій цих істин про два види людського існування – справжнє і несправжнє. Передумовою переходу до справжнього, автентичного існування є максимальне ігнорування індивідом суспільних зв'язків і повна концентрація уваги на своєму внутрішньоособистісному інтимному світі.

Внутрішнє душевне життя індивіда належить йому одному і ніяка історія, ніяке суспільство не може торкнутись цієї царини. Справжнє існування ототожнюється виключно з індивідуальним переживанням людиною своєї “самості”, відчуттям своєї суб’єктивності.

Концепція психологічного здоров’я, що ґрунтується на засадах екзистенційної психології, базується на таких положеннях:

1.Сьогодні переживається психологічно здоровою особистістю як усвідомлення її власної діяльності і внутрішніх інтенцій до цієї діяльності. Психолог повинен викликати у людини цю інтенцію.

2.Психологічно здорова особистість характеризується тим, що вона відкрита до майбутнього, хоче його, не боїться, чекає змін, уявляє, що може вплинути на її майбутнє.

3.Минуле переживається як щось, що ми лишаємо позаду, як те, що хоча більше і не існує, але ще є для нас живою реальністю з деякими якостями:

- доступність;
- цінність;
- мінливість.

Минуле не повинно відчужуватися, його не треба відсторонювати. Не розривати плін життя. Треба відреагувати. Втративши, ми перестаємо бути особистістю.

4.Минуле, сьогодні і майбутнє утворюють у психіці здорової особистості єдине ціле.

5.Свобода, що дозволяє світу бути, у випадках психологічного нездоров’я замінюється на жорсткий світопроект. Проект – це тоді, коли я не можу з нього вийти, я – роль, я – актор, я – маска. Це не рефлексується.

В світопроекті існує обмеженість, неможливість вийти за межі, побачити безмежність можливостей.

Здорова особистість не означає особистість правильну. Це людина, яка може вчиняти, як вона хоче, по-своєму.

Здоровий спосіб життя, з психологічної точки зору, – це адаптивна, свідома, трансцендентна особистість.

Саме “почуття життя” можна розглядати як суму фізичних відчуттів, які йдуть від усіх точок організму, але на початку, воно

визначається, в основному, існуванням і задоволенням суто вітальних потреб. Але завдяки тому, що нужда формує й інші, суто соціальні і духовні потреби, почуття життя набуває вищого відбитка, який слід розглядати, як зародок майбутнього переважання духовного життя над тваринним. Цей новий напрям можна помітити у дитини вже починаючи з другої половини першого року життя.

Унікальна цілісність людської істоти охоплює не лише афективну сферу (потреби та емоції), але й царину інтелекту. Принципова єдність афекту й інтелекту конститується, на наш погляд, вже на ранніх етапах онтогенезу єдністю біосоціальної природи нужди.

Ми зовсім недаремно зачіпаємо і підкреслюємо тут глобальність природи нужди. Адже це дозволяє зрозуміти нерозривну єдність всього живого, що існує на Землі. З іншого боку, таке розуміння сприяє вирішенню теоретико-логічної проблеми визначення дійсного місця цього явища в ряду відомих інтенцій живої істоти й, безумовно, людини. Найлегше і найшвидше впадає в око близькість нужди до фрейдівського *libido*, і отже, виникає бажання ототожнити ці інтенції. Але ця близькість є уявною і абсолютно не відповідає дійсності. Якщо говорити про Фрейда, то у нього *libido* означає лише сексуальний потяг “в первинному медичному сенсі”. *Libido* тут дійсно є силою, вияв якої забезпечує дію інстинкту продовження роду і через нього – експансію життя. Отже, *libido* за Фрейдом – енергетичне утворення виключно вузько-сексуального спрямування, і з іншого боку, породжує воно (і водночас виявляється) в інстинктивній, тобто спрощеній, схематизованій, біологічно-запрограмованій поведінці. Таке розуміння дійсно дуже далеке від нашого уявлення про нужду, хоча слід зазначити й таке: за самим сенсом слова, за його етимологією, *libido*, в цілому, є повністю адекватним нашому розумінню нужди, хоча й не тотожним. Редукція терміну, швидше за все, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах все більше схилявся до всезагального значення даного явища, кінець кінцем вирішивши ввести новий (для себе, звісно) термін “Ерос”, що означає фундаментальну життєву силу, а швидше, навіть – “космічне начало існування”. Однак, ретельний аналіз

робіт цього періоду засвідчує, що З. Фрейд, працюючи реально з даним поняттям, все ж залишається в межах суто сексуально-інстинктивних. Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозній енергетиці, при виключно конфліктному підґрунті розвитку структури і динаміки особистості.

Набагато змістовніше і цікавіше розробляв поняття *libido* К.-Г. Юнг, приводячи його до дійсного філософсько-світоглядного звучання. Зазначаючи, що “поняттю *libido* надається у функціональному відношенні таке ж значення в галузі біології, яке в фізиці має поняття енергії”, Юнг розвиває поняття *libido* до означення всезагальної психічної енергії, життєвої сили, що притаманна всьому органічному світу. Далі Юнг пропонує власну “генетичну теорію *libido*” і розбудовує її до філософського рівня. Він вважає, що *libido* забезпечує пристосування організму до навколишнього середовища, виявляючись тут як “позасексуальне” відгалуження відпочатково єдиного потоку. “Цей розгляд приводить нас до поняття *libido*, яке в своєму розширенні йде далі меж природничо-наукового формулювання до філософського світобачення, до поняття волі взагалі”. Юнг звертає увагу, що в його тлумаченні, поняття *libido* стає поруч з такими уявленнями, як Ерос Платона, світова душа як енергія розуму Плотіна, воля Шопенгауера etc. Юнг особливо підкреслює здатність *libido* розділятися, що є передумовою будь-якого розвитку і творчості: “душа світу є “нескінченість всього життя” і тому виключно – енергія, вона є організм ідей, які набувають у ній дійовість і дійсність”. Зазначається, що у багатобарвності явищ природи втілюється “воля *libido*” в найрізноманітнішому застосуванні і формуванні. В цій, загальнофілософській частині, ідея К. Юнга є дуже привабливою, оскільки відповідає дійсному стану речей. Але лише в цій, абстрактній іпостасі. Подальший аналіз засвідчує, що лише в цій частині Юнгу вдалося підійти до розуміння сутності психіки людини “зверху”, тобто – з точки зору глобально-природних і культурних явищ. Коли ж справа доходить до тлумачення конкретних механізмів дії цього всезагально-глобального *libido*, Юнг, непомітно для самого себе, пояснює їх у традиційній психоаналітичній (фрейдівській) логіці – “знизу”. Він

цілком справедливо, хоча, зауважимо в дужках, і не відкриваючи нічого особливо нового, вважає, що поява людської психіки, свідомості пов'язана із специфічним подвоєнням природного світу, завдяки здатності людини створювати символи. “Нове” тут передбачалося у відкритті механізму: для Юнга символ виникає як наслідок дії всезагальної енергії libido. Але, на жаль, нове лише передбачалося: К. Юнг пояснює цей механізм, виходячи вже не з того libido, природу якого він описав філософськи, а виключно з libido фрейдівського: нереалізований сексуальний інстинкт “відгалужується” і втілюється в специфічний рух, предмет або образ, що символізують ... статевий акт. І далі Юнг, використовуючи свою дійсно феноменальну ерудицію, намагається довести, що і добування вогню, і малювання, і писемність, і мовлення і... все інше суто людське є символами, що створені завдяки “відхиленню” libido, але – виключно як сексуального інстинкту. Отже, Фрейд залишається непереможеним. Коли Юнг переносить свою логіку в галузь онтогенезу, він виявляється ще ближче до Фрейда. До речі, ми могли б тут з цікавістю подумати у чому ж проблема Юнга-дослідника? Парадоксально: він набагато раніше Фрейда почав розробляти ідею libido як всезагального (а не лише вузько-сексуального) носія життя, в тому числі – розумного життя. Він перевершив Фрейда у філософсько-методологічному плані, але, повернувшись з цією власною (дійсно цікавою, глибокою і перспективною) позицією в психологічні межі – мусив “з'їхати” на фрейдівські уявлення... Здається, що це – проблема не лише вченого, а й особистісна позиція, вірніше – міжособистісна: страшно робити крок, який випередить маестро-засновника... Про це, між іншим, свідчить і те, що Юнг не вводить новий термін, адже те явище, яке постулював, філософськи описав і довів він, є зовсім несхожим на libido Фрейда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилась відпочатково програшною: він хотів розширити галузь улюбленого поняття творця психоаналізу, а вийшло, що він знайшов інше явище, більш цікаве і глибоке. Тут діяв подвійний негативний ефект: з одного боку, ми певні, що читачі не дуже-то й переймалися змістом юнгівських теоретизувань, зустрівшись з терміном libido, а з іншого боку – Фрейд обов'язково відчув це

випередження Юнга, і мабуть, для їхніх взаєностосунків було б краще, якби останній не побоявся ввести нове поняття. Але Юнг в цій своїй позиції виявився послідовним – він “приклеїв” фрейдівський старий механізм до нового явища, а потім він відмовився описувати власне психологічну (не філософсько-світоглядну) природу цього явища так *libido* залишилось просто сексуальним інстинктом, а яскраві побудови Юнга “зависли” поза психологією.

І все ж, теоретичні викладки Юнга приваблюють нас уже через те, що ми не знаходимо в історії психології аналогічної концепції, яка б так глибоко і майстерно торкалася природи вихідної рушійної сили онтогенезу особистості. І тому саме з цією теорією ми спробуємо порівняти наші уявлення про нужду.

6.5. МОЖЛИВОСТІ ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНОГО МЕТОДУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Положення Л.С.Виготського про те, що будь-який принципово новий підхід до наукових проблем неминуче призводить до нових методів і способів дослідження, дає можливість припустити, що застосування експериментально-генетичного методу в новій, нетрадиційній для нього галузі, може виявитися продуктивним, оскільки спонукає до розробки принципового підходу до проблеми, за умови, зрозуміло, адекватності методу і предмета дослідження. Галузь психології творчості тут має бути як нова галузь.

Відмова від системи методів, що склалися, завжди вимагає серйозних обґрунтувань. Ми виходили передусім із нового, народженого НТР соціального замовлення, що відбиває проблему необхідності систематичного, свідомого, предметного управління творчою діяльністю. Методи вивчення творчості, що складаються в психології, дають можливість вирішувати цю задачу завдяки тому, що протиріччя між типом соціального замовлення щодо психології творчості і типом накопиченого нею знання досягли рівня, який вимагає переходу до нового, дійово-перемінного типу психологічного знання. Для вирішення цього протиріччя

необхідна, на наш погляд, розробка принципово нової концепції творчості і методів її вивчення. Перший крок в цьому напрямі міг би бути в постановці предмета і методу вивчення творчості, тому що саме співвідношення “предмет-метод”, як уже неодноразово нами відзначалось, означає спрямованість, визначення і реалізацію мети будь-якого наукового дослідження.

Аналіз робіт в психології творчості свідчить про наявність деякої одноманітності в підході до предмета дослідження. Як предмет, наприклад, виділяються численні ознаки і особливості творчого процесу, зв'язок між якими або не досліджується, або утверджується.

Усвідомлюючи деяку умовність об'єднання досліджень за проблематикою творчості в один “напрямок”, ми разом з тим вважаємо, що це допустимо в зв'язку із такими причинами: більшість цієї тематики виконується в русі емпіричної традиції, тобто “за елементами” (термінологія Л.С. Виготського), відносно якої зі сфери психології творчості штучно відокремлюється якась одна сторона (елемент), яка потім і досліджується ізольовано від реального, живого цілісного зв'язку. Якщо це допустимо, а інколи і необхідно для вирішення часткової наукової задачі (тобто вивчення саме цього конкретного елемента), то щодо більш широких задач, таких, наприклад, як психологічна природа творчості, умови виникнення творчої активності, ці методи стають неефективними. Оскільки такий підхід ухиляється від постановки і формулювання на основі відповідного науково-теоретичного аналізу узагальнень, то питання загальнометодологічного порядку неминуче залишається відкритим для будь-яких інших схем і припущень.

Принципово іншу позицію щодо вивчення психології творчості займає Д.Б. Богоявленська. Переваги цієї позиції в тому, що в ній дуже чітко витримується методологічна канва теоретичної концепції – предмет-метод.

Аналіз об'єкта дослідження “за елементами” замінюється аналізом “за одиницями” у такий спосіб, щоб ця одиниця, яку хочемо знайти, відповідала всім вимогам, які пред'являються до неї в психологічному дослідженні. Прикладом такої одиниці може бути, наприклад, інтелектуальна активність. Суть її зводиться до

того, що пізнавальні і взагалі психічні процеси сприймаються в цьому випадку як творчі, продуктивні, як процеси народження психічного зразка в цілому.

Активність у цьому випадку є однією із характеристик людської діяльності, що свідчить про здатність до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тобто перебудовуючих дійсність) предметних дій. Тут слід зазначити два моменти. По-перше, мета і засіб діяльності черпаються не з наявної ситуації і не є абсолютно спонтанними, але впливають із широкого життєвого контексту, основний зміст якого формує відносини з іншими людьми, а також соціально- і культурно-опосередковане ставлення до природи. По-друге, активність не зводиться тільки до реалізації окремої діяльності, вона виявляється в самому виборі предмета діяльності і тих засобів, на які можна розраховувати при досягненні результату. Такі загальнометодологічні положення, на яких базується аналіз інтелектуальної активності як однієї з найважливіших форм людської активності.

Використовуючи положення П.Я. Гальперіна про два рівні людської активності (рівень суб'єктивної дії і рівень особистісної дії), Д.Б. Богоявленська показала, що останній рівень також неоднорідний: він включає рівень дії соціального індивіда і рівень творчої діяльності. При цьому рівень дії соціального індивіда відповідає доцільності діяльності, де метою є усвідомлення бажаного результату. Але сам результат визначається становищем індивіда серед людей. Рівень творчих дій характеризується як такий, "де результат його ширший, ніж початкова мета". В своїй розвинутій формі творча дія приводить до народження самої мети. Таким чином, дія набуває спонукального характеру і все більше втрачає форму відповіді.

Інтелектуальна активність визначається таким чином як нестимульоване зовні продовження мислення. В такому випадку активність є інтегральним особистісним утворенням, а не зводиться лише до дії інтелектуальних факторів. Цінним тут є те, що автор вказує на неможливість пояснити інтелектуальну активність дій лише як фізіологічних, психофізичних або мотиваційних факторів. Щоб виявити активність поведінки,

необхідна зміна предмета дослідження – вилучення специфічної для поведінки форми активності.

У рамках розроблюваної теоретичної концепції і відповідно до предмета дослідження автором був запропонований особливий метод визначення інтелектуальної активності, в основу якого покладено принцип “креативності”. На основі цього принципу було визначено рівні розвитку інтелектуальної активності; особливості виявлення її в різних випадках діяльності; зв’язок активності з особливостями учбової діяльності учнів. Подальша експериментальна розробка дала можливість дійти висновку про те, що активність на рівні творчої дії є загальною підставою, “одиницею” не тільки інтелектуального, але й будь-якого виду творчої діяльності. Результати наших досліджень також узгоджуються з цим припущенням.

У наших дослідженнях не ставилась мста визначення психологічних особливостей виникнення і розвитку творчої активності. Однак сама площина аналізу, у якій вони проводилися, одержані результати і висновки впритул підводили нас до постановки такої мети. Ця мета потребує, безсумнівно, зміни предмета і методу дослідження.

Ми виходили з положення Ф.Т. Михайлова про те, що “творчість – це здатність людини побачити в світі те, чого в ньому ще немає, але те, що може бути, якщо людина докладает зусиль”.

Здатність у теорії діяльності повинна бути розглянута з боку форми і рівня привласнення суб’єктом певного способу дії. Досліджуючи творчість, ми маємо справу з творчою дією, стрижнем якої виступає творча активність. Тому в питаннях виникнення, розвитку і управління творчістю предметом дослідження має бути процес формування творчої активності суб’єкта і психологічні умови його реалізації. Іншими словами, ми вважаємо, що будь-який вид творчості (особливо інтелектуальна, художня, педагогічна, організаційна тощо) обумовлений розвитком у суб’єкта передусім спільних для кожного з них засобів діяльності.

Таким чином, метою дослідження повинно стати, з одного боку, формування в людини творчої активності як основи будь-якого виду творчої діяльності, а з другого, – вивчення і поєднання

особливих психологічних умов, які забезпечують здійснення цих процесів. Зрозуміло, що жоден із методів, які традиційно застосовуються в психології творчості, в тому числі і метод Д.Б. Богоявленської, не можна вважати адекватним до визначеної мети і предмета.

У руслі діяльнісної концепції творчість повинна трактуватись як вища психічна функція, яка виникає і розвивається відповідно до спільних для всіх вищих функцій законів. Зокрема, при визначенні творчих здібностей можна використати положення Л.С. Виготського про те, що будь-яка вища форма поведінки з 'являється в своєму розвитку двічі – спочатку як колективна форма поведінки, як функція інтерпсихологічна, а потім як функція інтрапсихологічна, як відомий засіб поведінки. Таким чином, рівень розвитку творчих здібностей в онтогенезі визначається ступенем привласнення дитиною відповідних засобів, які дані спочатку як засоби зовнішні, засоби реального практичного виконання будь-яких колективно-розподілених діяльностей. Л.С. Виготський пише, що відмінності в дитячих темпах розвитку, вживаючи замість терміну "засіб", термін "інструмент", – більшою мірою виявляється зв'язаним з типом і характером інструментального розвитку. Невміння використовувати свої природні функції і опанування психологічними знаряддями суттєво виявляють увесь тип дитячого розвитку. Однак, якщо творчі здібності (і творча активність як її одиниця) не дані дитині від народження, а вони виникають, тоді цим процесом виникнення і розвитку реально можна керувати. Іншими словами, формування творчої активності дійсно може бути предметом дослідження. Адекватним цьому предметові методом можна вважати, на наш погляд, генетико-креативний. Нові виклики і проблеми ставлять перед психологією нові завдання, виконання яких є принципово неможливим в межах існуючих теоретико-методологічних уявлень. Звідси зрозуміла необхідність нової методологічної позиції і, відповідно, тут постає глобальна проблема методу. Ми не збираємося відкидати все те позитивне, що є в психології ("Мы не Иваны, не помнящие родства"), але, з іншого боку, зрозуміле й те, що воно вже вичерпало себе й не дає змоги робити принципово нові кроки у пізнанні психіки, що розвивається (Г.С. Костюк). Нас

цікавить розвиток психіки людини як вільної і креативної особи, здатної змінювати як світ зовнішній, так і внутрішній, власний. Аналіз засвідчує, що методологія, розроблена в межах культурно-історичної теорії, здатна вирішити поставлену проблему, але за умови докорінної модифікації методу. Зокрема, довгий період нами використовувався генетико-моделюючий метод, що дозволило відкрити значну кількість механізмів розвитку в спеціально змодельованому прородньо-культурному просторі. Зараз ми відчуваємо певну обмеженість цього методу, саме в частині моделювання. Оскільки простір досліджуваного моделюється, він тим самим обмежується і стає штучним: досліджувані виконують завдання (які перед ними спеціально ставлять) у спеціальних же умовах. Нас зараз цікавить сам механізм власної постановки і вирішення завдань досліджуваними в принципово будь-яких умовах. Іншими словами, нас цікавить креативність особи в її розвитку (подібно досліджувала в свій час Д.Б. Богоявленська, називаючи це “інтелектуальною активністю”). Тож вважаємо доцільним назвати метод, про який йдеться, генетико-креативним. Перед нами відкривається зовсім нове поле пошуку в просторі вільних (правильних і помилкових) особистісних дій. Зокрема, ми прогнозуємо появу нового погляду на роль генетичних, власне спадкових факторів у існуванні та становленні людини. Безумовно, впровадження принципово нового методу вимагає розробки як методологічних підвалин, так і власне методичних проблем. Зокрема, маємо надію вплинути на вирішення таких соціальних викликів, як необхідність прогнозування, залежність, розкриття творчих задатків у навчальній та виробничій діяльності. Вирішення (у розвитку) конфліктних ситуацій тощо. І ще раз про ключову ланку методології-методі.

Сучасний стан психології можна схарактеризувати як бурхливий розвиток її практичної гілки. Як геніально передбачали Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, саме практика стала тим “камнем”, яким знехтували будівельники і стала вона перше місце. Разом з наданням реальної допомоги людям, психологічна практика відкриває масу емпіричних фактів щодо психіки людини. Ці факти так і залишилися науково необґрунтованими, оскільки наука просто не може їх використати.

В силу зазначеного протиріччя, особливої актуальності набуває проблема методу. Практика відкриває факти, що стосуються саморозвитку особистості, механізмів переживання і психологічного життя в цілому. Ясно, що вони не можуть науково вивчатися і інтерпретуватися в традиційній (і, фактично, єдиній) стимул-реактивній парадигмі. Тривалі і різнобічні дослідження, проведені нами в контексті культурно-історичної теорії, показали, що тільки генетичний підхід може вивести психологію за рамки зазначеної парадигми, оскільки будь-яке психологічне явище може бути зрозуміле з точки зору його саморозвитку (психічне – не річ, а процес любив повторювати Л.С. Виготський, а по Е.В. Ільєнкову перетворення речі в процес;).

Натхненні ідеєю Л.С. Виготського, нами були створені і довгі роки використовувалися модифікації принципів побудови його інструментального методу, які ми позначили спочатку експериментально генетичним, потім – генетико-моделюючим методом. Перший стосувався проектування здібностей, другий – дослідження розвитку особистості. Застосування їх у медичній, загальній, дитячій, педагогічній та віковій психологіях дозволило не тільки отримати принципово нові унікальні факти, а й реально впроваджувати результати в практику навчання і виховання.

Сама суть методів полягає в тому, що створюється реальна модель ситуації розвитку, оволодіння якої суб'єктом (дитиною, підлітком, дорослим) передбачається, що він моделює цю ситуацію, виходячи зі своїх тенденцій і стикаючись з реальною моделлю середовища, яка йому надається. Метод, таким чином, передбачає аутостимуляцію і відносну (у рамках моделі) свободу вибору. Системне і рефлексивне лонгітюдне застосування методів призвело до можливості і необхідності створення нового методу, який би не обмежував людину рамками моделі. Ми умовно називаємо його генетико-креативним. Ми усвідомили, що суб'єкт (дитина, підліток або дорослий, як ми вже згадували) створює насправді не модель світу, а дійсний, реальний власний світ.

Процедура полягає в організації творчої співпраці дослідника і досліджуваного (наприклад дорослого і дитини), і в фіксуванні показників цього процесу.

Генетико-креативний метод процедурно практично збігається з процесом консультування і терапії. Тим самим відкривається можливість наукового аналізу даних, одержуваних в цьому процесі. Більш того, за допомогою цього методу можна вивчати сам процес психологічної практики, зробивши його предметом наукового дослідження. І наукового дослідження, зробивши його предметом практики. Це ми вважаємо особливо важливим, тому що якась закритість практики з етичних причин і відсутність її єдиного методологічного дослідження, зміни, наприклад, в процесі супервізії, – сприяє (вільно або мимоволі), часом некваліфікованого втручання у внутрішній світ особистості.

Розділ 7

7.1. Нужда. Її сутність та здійснення

Нужда – життєтворче начало особистості

Теорія психології нужди

Життєтворчі ознаки нужди

Креативний компонент нужди

Нужда як загальна інтенція, активності та розвитку людини

§6.1 НУЖДА – ЖИТТЄТВОРЧЕ НАЧАЛО ОСОБИСТОСТІ

*Нужда- задача людини
робити божественною
творчу роботу*
С.Д. Максименко

**Спрямованість
нужди**

БІПОЛЯРНА

РУЙНІВНА

ПОЗИТИВНА



The image is a presentation slide with a blue background featuring a DNA double helix and various chemical structures. It contains a quote by S.D. Maximenko about the nature of need as a divine task. Below the quote is a diagram showing 'Directedness of need' branching into 'Bipolar' and 'Destructive', with 'Positive' positioned below them. A portrait of S.D. Maximenko is shown in the bottom right corner.

Генетична психологія ортобіозу людини та медична психологія

- Ортобіоз - це теорія, розроблена І. Мечніковим, про можливість людини прожити повний природний цикл життя, який впливами різних дисгармоній будови і розвитку організму та суперечностей життя у соціумі практично не досягається.
- Теорія передбачає засоби виправлення дисгармонії людської природи, подолання психологічної дисгармонії та створення соціальних умов психічного ортобіозу-здійснення природної потреби небуття раціональним улаштуванням людського життя. Сегмент ортобіозу- це одиниця нужди.

В ЧОМУ СУТЬ ПСИХОГЕНЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ?

Генетичний:

- спадковий,
- розвитковий
- продукти соціального наслідування,
- спонтанність.

Потенціал:

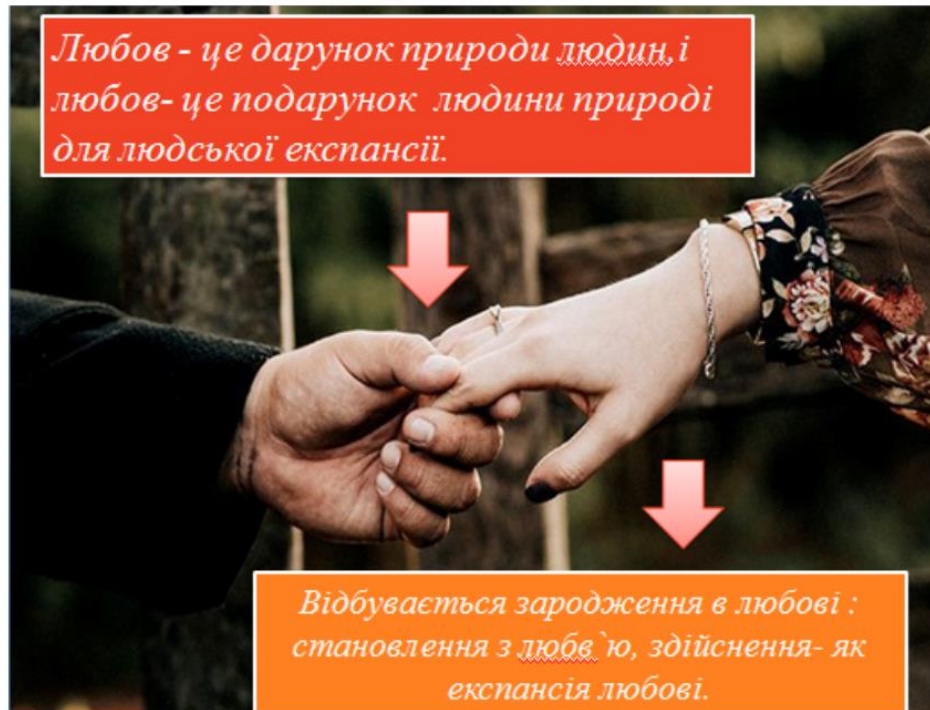
- Любов,
- творчість (креативність),
- експансія,
- мутації,
- фагоцитоз.

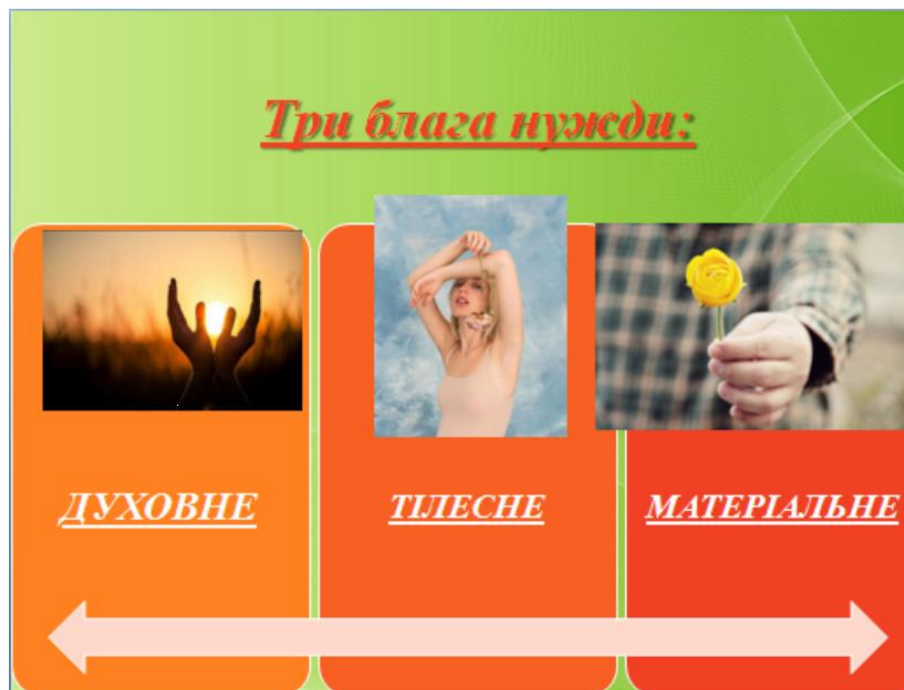
Людина – одиниця природи...

Це внутрішній потенціал особистості, який конститується у вічності, нескінченності; живе, розумне, плідне, священно-освячене відчуття, як світило і як джерело розуму та почуття людини...

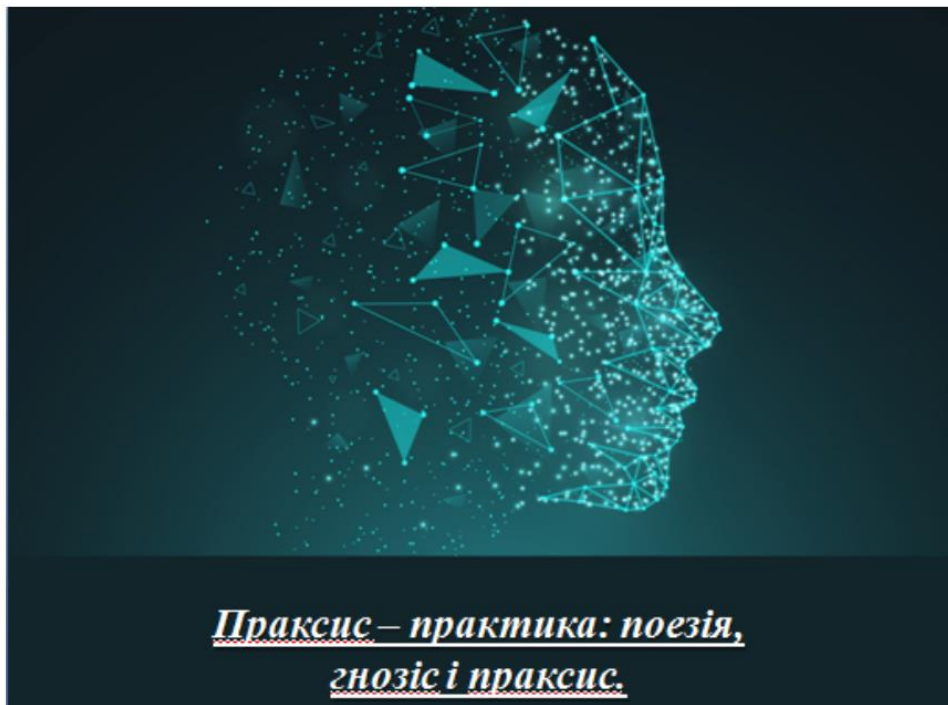
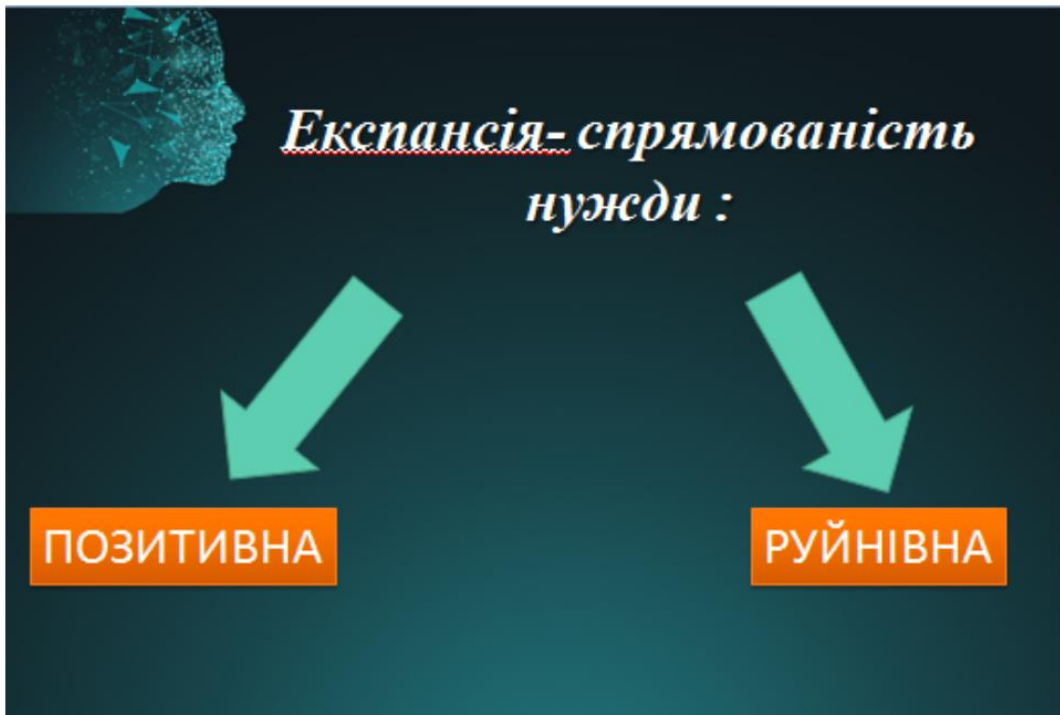


Нужда- це жива, чиста матеріальна енергія. Це генетичний код, що міститься в нужді, як Бозон Хіггса - в колайдері.









Існування природи є доцільним – це беззаперечно. І таким це існування робить людина. Вона не “придумує”, не “винаходить” доцільність, не “наділяє” нею природу – вона її (доцільність) реально створює.

По-перше, людина, залишаючись частиною природи, здійснює цілепокладання у свідомій діяльності, і в безмежно великій сукупності представників роду людського, в безмежжі часу існування поколінь, являє собою дійсний доцільний момент, в якому змінюються природні явища і природна сутність. Людина змінює природу, але не лише в діяльності. Вона змінює її самою своєю сутністю і існуванням.

Звідси, по-друге, і сама сутність людини – природна. Людина – це форма існування природи, природного, в котрій воно тісно переплетене з соціально-культурним і являє собою абсолютно особливий, неповторний згусток біосоціальної єдності, що саморефлексує. Людське життя, існування особистості якимось цілком неймовірним, **чудовим** способом вбирає у себе все – не лише природу як єство – весь світ.

Вона не просто природна – вона сама природа, сам світ у нескінченності потенцій і напрямів, глибин і вершин існування. Так створюється особлива тканина доцільності світу, в яку вплетене життя людини. Так виникає онтологія її існування – драма. Щоб спробувати зрозуміти її, треба подолати редуccionізм, усвідомити, що набір будь-якої, в принципі – навіть безмежної кількості окремих емпіричних фактів нічого не дасть нам для розуміння цієї драми. Треба досліджувати існування цілісної людини, окреме життя, долю...

Один з дійсно глибоких і справжніх знавців проблеми С.Л. Рубінштейн писав, що “існування – це участь у процесі життя. Жити – означає змінюватись і відбуватись, діяти і страждати, зберігатись і змінюватись. Існуюче – те, що живе і рухається, становиться і переходить в інше” [Рубінштейн, 2003, с. 304].

Людина захоплена плином цього всезагального існування світу і в цьому сенсі вона існує, як будь-яка інша складова світу. Будь-який відомий об’єкт має **сутність**, яка, посилаючись знову на С.Л. Рубінштейна, не є деякою абстракцією, що її придумали аналітики і наділили її деякою здатністю “породжувати” існуюче.

Ні, сутність – така сама явна і відчутна, як увесь її “носій”, вона ніби “розчинена”, представлена в кожному його елементі, в кожному динамізмі.

Виникає напружена суперечлива (сполучальна) єдність сутності і існування. С.Л. Рубінштейн, здається, не встигає закінчити думку, довести її до логічного кінця. Як вирішується ця суперечливість? У чому? Ймовірно, сполучальна конфліктна суперечлива єдність сутності і існування розв’язується в абсолютно унікальному акті **здійснення**.

Якщо замислитися, весь зміст нашої книги пронизаний цією ідеєю: розвиток, динаміка, становлення особистості (існування) є, власне, способом існування власної всезагальної сутності – **нужди**, як суперечливого енергетично-активного інформаційного утворення. І ця суперечливість вирішується здійсненням: втіленням дійсної природи людини в твір, продукт, зрештою у найбільше диво – нову людину, дитину.

... Повторимо: так (або майже так) існує все живе. Але людина має ще один спосіб існування, унікальний і єдиний: їй дано рефлексувати власне існування. Вибирати, керувати, переживати, змінювати і ... насамкінець, зустрічатися з його кінцевим характером – адже “я” – істота природня. У цьому головна драма людського життя.

Онтологічно людина є вплетеною у це єство і так, як за ранком іде день, так за дитинством і юністю наступає зрілість, як день змінює ніч, так зрілість змінюється старістю і як вечір змінює ніч, так старість змінюється ... глибокою старістю і десь там, на межі глибокої ночі і раннього-раннього ранку я піду ... щоб прийшло нове дитинство, нове життя і ніколи не закінчувалося це довічне існування людей... Але навіть якщо я йду з повним усвідомленням цього (В. Висоцький сказав: “... что всё же конец мой, ещё не конец, конец – это чьё-то начало... Я успеваю улыбнуться, я **видел**, кто придёт за мной...”), якщо я зрозумів і “бачив” – однаково це драма... Як піти з цього світу, такого знайомого, рідного світу, що став моїм?

Дві речі, – говорить Рубінштейн, – роблять трагедією переживання людиною очікування власного прощання: по-перше, страх нездійсненності (життя загалом, задумів, справ) і, по-друге, – турбота за близьких – “Як вони без мене?”. Але, мабуть, ще не все.

Нам здається, що людина все одно до кінця, серйозно і по-дорослому не вірить, що її існування перерветься. І отже, оце “Як вони без мене?”, обов’язково доповнюється, “А як я без них?” – там, десь? І взагалі – що там?

Саме цей період (ми назвали його “глибока старість”, хоча, звісно, тут не лише хронологічний аспект – у когось він може настати, на жаль, задовго до фізичної старості) виявляється стрижнем переосмислення буття, коли воно все в особливий спосіб, миттєво-цілісно, експлікується в думках, почуттях, прагненнях, бажаннях. Чому так? Тому що існує для того, щоб “не мучитися і спати спокійно”. Безтурботно, тобто – відійшовши від поточних турбот і метушні.

Але це – “щоденна логіка”. А на рівні роздумів про вічність (і кінцевість) буття, все зовсім по-іншому. Я аналізую те, що мною здійснено після того, як я “увійшов у ранок”, як у той підлітковий вік, який висвітив переді мною вперше якусь ідею, або сутність здорового глузду, або мою майбутню діяльність, драматичну ситуацію тощо. Це – своєрідна творчість. Адже творчість ніколи не починається, вона існує постійно. Але як вона реалізується? А як реалізується наше життя? Зміст цієї реалізації є індивідуальним для кожної людини, а формою її для всіх є драма.

Адже життя є кінцевим, як це не прикро переживати (я хотів би ще мати маєтки, автомобілі, садиби, я хотів би, щоб увесь світ був моїм!), але ... Я, шановний мій добродію, мушу йти... Я йду в озлобленні на близьких людей, на тих, що допомагали мені жити, прикрашали мою діяльність..., а я ображений на них. Я вивергаю із себе забарвлене жовчу шматовиння якоїсь несправедливої (хибної і образливої) правди, і в ній – зле добро і добре зло.

Несправедливою ця правда може бути для того, для кого вона адресована. Але вона – правда, тому що вона *моя* правда. Я бачу наші стосунки саме такими, і тому для мене це правда. Але з точки зору іншого – вона є несправедливою, оскільки він (інший) бачить і вибудовує ситуацію принципово інакше: ця людина *реально* ставиться до мене добре, відверто, ґрунтуючись на переживанні совісті. Вона насправді сповідує у житті зі мною справжню моральність і любов до людини. Саме тому є *несправедливою* ця правда.

“Добре зло” – висловлене з добрими намірами, воно зачіпає вихідні, кореневі і дуже тонкі струни людини, і ... завжди ображає її. Воно, з боку наставника – як доброта, але в іншій людині виступає злом, тому що збурює, перевертає в ній все. А “зле добро” – зі злістю висловлене, нехай і гарне, “добре”, потрібне слово, повернеться до мене ... злістю ж.

... Перед прірвою духовно-фізичного зникнення мене як “Я”, моя екзистенція являє собою ту драму, в якій я аналізую понад усе свої нехороші вчинки. Екзистенція звернена і “всередину” мене і водночас у майбутнє. І, виявляється, я просто *мушу* на цій останній межі висловитися з приводу майбутнього.

Звернення “всередину” означає, що я повинен сказати про себе *щось*. Але такої чіткої раціональної розмежованості ніколи не буває. Виявляється, що все відбувається інакше: здійснюється складний, цілісний, емоційно насичений аналіз усього мого буття, аналіз мого драматичного життя, осяяного футурогенною концепцією – зверненням у майбутнє завжди – від *самого* початку і до *самого* завершення.

І я створюю і виражаю лише добрі, лагідні імпульси, знищуючи в собі все підле, підступне, зле. Я, знаходячись на межі власного буттєвого існування, виступаю провидцем власного майбутнього. Я себе або повністю знищую, або знаходжу в собі “точки” гідності, які й відсилаю у майбуття. А взагалі-то я *каюсь*. Моє каяття являє собою мою силу перед майбутнім.

... І коли я постаю перед прірвою небуття, в мені є це вічне, котре я зараз знімаю з себе, як попону скидають з коня... І я вдивляюся в майбутнє без оптимізму, але з моїми здатностями, що їх здійснять нащадки.

І якщо я говорю про трагічність екзистенції, це не стосується того, як мене будуть ховати (бучно, чи не дуже), які будуть при цьому сказані слова і скільки витече сліз.

Драма насправді не в мені, а в тих людях, що стоятимуть біля моєї могили, – злеті і падіння *моєї* драми. Саме вони і несуть, і відтворюють драму як мою силу, велич або мою нікчемність (коли ховають бандитів – багато красивих надгробків, вінків, інших пишнот... і жодних великих і дійсно красивих слів, тому що вони (бандити) – *ненароджені*, тому що у них не було драми цього

життя. Цей бандитизм породжував і актуалізував лише винятково захисну властивість збагачення їх соматичного стану або їх близьких та й то не зовсім так, як вони того хотіли б).

Це є дещо, що породжує в межі іншу субстанцію мого “Я” і відкидає першу. Це є те, що існує у мені, як кинджал, що пронизав тіло людини і продовжує жити в ньому своїм власним життям. Так і сон: прозріває мене, як людину. Я бачу в ньому нюанси кольорів, я бачу в ньому своє єство, що звільнилося і від світла, і від усього натурального.

Засинаючи, я бачу винятково власний світ. У ньому я бачу і себе, і деяку іншу людину, і охоплює глобальний природній сенс нашого буття.

У цьому стані (а він дуже схожий на той стан, що супроводжує завершення буття людини) я відкриваю ще один захоплюючий факт – відкриваю, що в мене є мета життя. Мету життя ставить сам суб’єкт. Він же її і вичерпує, і це – трагічно.

Коли С.Л. Рубінштейн пише, що життя людини може здійснюватися двома способами – як просте функціонування, позбавлене рефлексії та ідеалу (1), і як свідоме видобування існування (2), – він, звичайно, має рацію. Але водночас і помиляється... Ця теза Майстра зумовила появу багатьох adeptів т. зв. “психології повсякденності”. Стверджується навіть, що ця сама невідрефлексована й не освітлена самосвідомістю повсякденність узагалі-то переважає в існуванні людини за часовими параметрами.

Однак це не так. Тільки психологічно неповноцінна людина може жити так, і це вже не людське існування. Забувають про іншого. Він – дзеркало, він той, хто постійно й завжди потребує рефлексивності та підйому над собою. Трансценденція – не доля видатних й особливо обдарованих (із подібного колись починав й А. Маслоу, розробляючи поняття самоактуалізації). Але трансценденція – це не відхід від світу. Це прихід у нього.

Проблема полягає, швидше, не в поглинанні повсякденністю, як це уявляють деякі особливо завзяті дослідники, а в нашому страхові бути рефлексивними. Здається, я виглядатиму смішно й безглуздо, якщо серйозно розмірковуватиму над великим і скінченним... Дивак, невдаха... Чи дійсно це так? Я насправді всюди, щомиті зустрічаюся із цими вічними екзистенційними

проблемами – смертю, самотністю, ізоляцією, безглуздістю, любов'ю, вірністю, порядністю. Я не уникаю їх, а вирішую на своєму рівні. Але завжди вирішую, ніколи не уникаю. Просто не можу інакше.

Ми вивчали життєві історії злочинців, бомжів, наркоманів, тобто ненароджених, нездійснених, тих, які не відбулися. Проте це справді захоплюючі драми. Так вони переживають Потрібно тільки відчувати їх як людей... Щоправда, це інші драми, інший рівень. А хто визначить його? І справді має рацію А. Маслоу, коли говорить, що особистістю, яка найбільше самоактуалізувалася, може бути звичайна (пересічна) домогосподарка, яка в затишку, чистості і здоров'ї своїх близьких побачила сенс свого існування. Вона – відбулася.

Ми хотіли б застерегти молодих дослідників від надто квапливих суджень і сподівань на думки улюблених класиків, вирвані з контексту не тільки їхніх творів, а й їхнього життя, їхнього існування.

Той таки С.Л. Рубінштейн прожив дуже просте й неоднозначне життя. Він відбувся, проте... не в тому, чого хотів сам. Він відбувся не у творах, а в учнях, які були настільки талановитими й відданими, що закінчили здійснення задуму. Але якою ж це було драмою для самого Рубінштейна! Адже ось що він писав в останній, найважливішій і найулюбленішій книзі: “Обов’язок мій зрозумілий. Зволікання неможливе. Недбалість була б злочином. Для завершення життя, перед тим, як його закінчити й піти, я ще повинен створити три книги. Моя перша праця вже майже закінчена. Сьогодні я даю обітницю священну: усю серця кров, усе полум’я життя, усю силу духу мого віддати для завершення й третьої книги – завершальної, улюбленої, про правду й добро, про етику, про людину. У ній сенс і виправдання мого життя” [Рубінштейн, 2003, с. 487] ... і ми тримаємо в руках цю книгу. Але ж Сергій Леонідович так і не закінчив її, це зробили учнів. Яка драма життя!

Так, рівень драматизму є одним із важливих показників рівня розвитку особистості. Ми говоримо про драматизм долі, драму життя, про драматизм самої особистості..., тому що завжди думаємо про скінченність існування і про здійсненність. Драма завжди

духовна, – що б не відбувалося у “повсякденності” – зрада, образа, сварка, заздрість, – драма, коли захоплений дух.

І ще дуже суттєвим є те, що драма пов’язана не лише з усвідомленням скінченності існування, але й з усвідомленням власних меж: драма в тому, що я, власне, не можу піднятися над самим собою і стати вищим за себе. Ми можемо й не підніматися, і тоді перед нами драматизм нездійсненого. Але ми можемо... спробувати: усвідомлюючи свою неспроможність, обмеженість, слабкість і залежність, ми звертаємося до внутрішнього світу й ... працюємо з ним. Ми стаємо сильнішими, вищими, кращими. І не так уже й важливо, у якій формі і як ми це робимо: читаючи книги, переглядаючи фільми, слухаючи музику й ... думаючи, виховуючи дитину й бачачи в ній світле й вічне, роблячи добро своїм близьким і ... прощаючи їх, досягаючи вершин...

Головне, щоб була ця праця, складна, дискомфортна, тривала. Ми примушуємо працювати свій розум і свої почуття для того, щоб, з’єднавши у суперечливій, нерозривно з’єднаній парі, вони створили людське – народжений мною самим суб’єкт життя.

Існування людське драматичне, про що свідчать названі причини. І в кожного – своя драма, як і своє неповторне життя. Проте є, мабуть, деякі віхи, вузлові моменти онтогенезу людського існування, які *об’єктивно* суперечливо-драматичні.

1. Зародження існування людського індивіда й підготовка його до життя в цьому світі. Це справжня драма духу. Тут багато дійових осіб й інтересів, багато смислових “шарів”. Чи в коханні зачата ця нова істота, який саме імпульс біосоціальної потреби вона одержала? Які стосунки батьків між собою і багатопланово-багатошарова взаємодія цієї ненародженої ще людської істоти й матері? Це все є дуже важливим. У цей час дитина вже бере від світу дуже багато – як матеріального, так і нематеріального. І вона відповідає світові, звичайно, як може. Останні дані, отримані за допомогою використання сучасної апаратурної техніки, показали, що вже на 6–7 тижні – це існування. Уже є відповідь.

Важливо, як її чекають, про що говорять і думають, до чого готуються. Ми не замислюємося, що і як думає, відчуває ця істота, але вона вже активна: вибирає місце, де і як зручніше, заявляє про себе, виражаючи свої стани. Вона – готується. Це ще й драма

жінки, решта життя якої буде іншим, і вона до того ж відчула, зрозуміла таке, про що не можна здогадуватися...

Це – існування вдвох. Вона, ця ненароджена людська дитина, уже структурує відношення, середовище, очікування, якщо... її чекають. Або – нічого цього не робити, якщо не чекають, і тоді згасає вже в утробі – неждана, непотрібна, зайва... Такою вона й прийде у цей світ, уже пройшовши першу драму свого існування – у світлих і радісних тонах чи, навпаки, – у сумних і лякливих.

2. Я вступаю у життя, вдихаю його. Не страх і дискомфорт, а драма, тому що я приходжу, щоб створити своє власне життя. Я побачив цих рідних людей, яких уже знаю, але ось тепер – побачив, “вдихнув” цей згусток соціального існування – прекрасного й такого різнобарвного, але водночас важкого, несправедливого. Народжена дитина – це виражена вічність. “Предвічне немовля”, – так його називає К. Г. Юнг.

Я – початок і нескінченна скінченність, я – потенція, енергія і водночас – пам’ять, досвід. Я обтяжений завданням – *стати*, відбутися і ... не втратити себе. Я не тільки відкритий для впливів. “Духовне походження – це своєрідний стрибок у світ, і горе всьому тому, що хоче утвердитися, коли воно не знаходить для себе відповідності в жодному з можливих аспектів світу й не може з’єднатися з жодним із них!” [Юнг, 1998, с. 35].

Ось справжня драма дитини – потрібно з’єднатися із цим світом, а як і з чим саме?

Дитина – витвір усього універсуму, причому – кожна дитина. Ось що говорить міфологія:

Небо мучилося пологами, земля мучилася пологами,
І лілове море народжувало.
Криваво-червона водорість – у муках народження.
Пусте стебло водорості випускало дим.
Пусте стебло водорості випускало полум’я,
А з полум’я виник хлопчик:
Вогонь замість волосся, вогонь замість бороди.
А його очі були сонцями [Юнг, 1998, с. 50].

... І ще дитина споконвічно самотня у цьому світі. Це не та самотність, про яку зазначають екзистенціалісти, адже вона – не “закинута” у світ, якщо весь світ брав участь у її творенні й народженні. Дитина самотня як змістовна єдність, несхожа, неаналогічна, нетипова. Вона сама. Тільки вона – така. “Вона – предвічне немовля в предвічній [одвічній] самотності предвічної стихії; передвічне немовля являє собою розгортання предвічного яйця подібно до того, як увесь світ являє собою розгортання *його* самого” [Юнг, 1998, с. 58].

Дитина повинна увійти у цей світ, зробити його своїм, і вона формує в собі внутрішній світ, привласнюючи зовнішній. Це – дуже важко, тому що суперечить її естеству та внутрішній природі. І дитина створює гру – світ фантазій, спеціальних дій, переживань. У грі вона зберігається й розвивається. Через неї перестає бути самотньою. Дитина створює міф: ігрові міфи, метафори, казки стають реальною умовою та джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, у якій вільна й вільно розвиваються дитина. Народжується особиста творча рефлексія.

Драма дитини полягає ще й у тому, що вона є соціально зрілою істотою і ... не сприймається так навколишніми. Її зрілість, однак, не викликає сумнівів у тому сенсі, що вона існує, здійснюється в нескінченному привласненні досвіду. Вона відкрита й ... захищена.

Драма дитинства містить у собі аспект і відбиток іншого. Саме тут інший уперше стає дзеркалом, у якому я бачу і його, і себе. І так виникає та розвивається моє “Я”, мій внутрішній світ.

Ця драма, ця напруженість (чиста й відкрита) дитячого існування ще неодноразово стане мені корисною, коли я подорослішаю...

3. Драматичний момент життя, пов'язаний із появою можливості продовжувати життя через відтворення собі подібних. Чого б не писали і не говорили про це (а пишуть багато), насправді – це дійсно драма мого існування. Біологічне дуже потужно, заклично заявляє про себе, потреба переструктурується, і змінюється світ внутрішній і зовнішній... для мене. Відкриваються ті незвідані куточки людських стосунків і пристрастей, які не те, щоб закриті, а просто ... якісь нецікаві собою абощо.

Тепер – вони головне. Я відчуваю у собі цю силу – можливість, цей всесвітній потяг і ... вступаю у дуже відповідальний момент життєвої драми: “Тварюка я остання, чи право маю?”. Звичайно, не це мав на увазі Ф.М. Достоевський, укладаючи цю фразу в уста свого улюбленого героя, але ... яка фраза! Що з нами відбувалося там, на цьому пробному камені одного з найважливіших періодів становлення? Що відбувається з нашими дітьми? Адже не можна ж серйозно схематизувати “за Фрейдом”, нібито триває боротьба Id і Super-Ego.

Та не так усе. Розгортається драматичне полотно: мені потрібно, обов’язково потрібно дізнатися, що там, за цим потягом? Який він, що дає? І – страшно, і ще – це якось не зовсім людськи, виходячи з того, що я зрозумів і привласнив про людське. Як бути? І потрібно сподобатися, і щоб тобі сподобалися (і знову ця запаморочливо складна суперечлива єдність тваринного й людського).

Драматизм загострюються тим, що реально, насправді в цьому є сенс – поява нового життя; а актуально я цього сенсу не бачу, не переживаю, дуже далекий від нього. І ще – подруги й друзі, їхній досвід – справжній та вигаданий – і моє реноме в колективі, моя дорослість, що є надзвичайно важливо...

Є і ще один дуже важливий аспект цієї драми, неусвідомлюваний і непомічений. Це – стильові особливості подальшої сексуальної поведінки. Саме тут вони закладаються, зберігаючись дуже часто на все життя. Чи буде сексуальний зв’язок для мене завжди сполучений, якщо й не з любов’ю, то принаймні з людськими почуттями – добротою, теплотою, красою, відкритістю, відвертістю, прозорістю, повагою. Або ... нічого цього, нічого від існування, а стосунки, секс – це просто засіб, бездуховний і дріб’язковий, засіб самоствердитися, одержати задоволення, забути, випробувати, ризикнути, урешті, просто затамувати на певний час настійні імпульси внутрішніх органів. Усе складно й ... з екзистенційними наслідками – не лише для мене.

Інший – ось хто все людина, якій я віддаю себе або приймаю від неї, яка вона, як їй – так само буде й мені. І ще – як діти: наскільки людяними будуть вони, наскільки існуватимуть – відбудуться? Адже це залежить значною мірою від того, як і з ким вони зачаті...

Драма ця тільки зароджується тут, у періоді статевого дозрівання. Вона дуже гостра (тому що справжня, тому що – поза мною, а в нас, між мною та іншим) і триває упродовж усього життя, розвиваючись і збагачуючись, переходячи в драму моїх дітей та онуків...

4. Драма зрілості. Можна запитати, чи взагалі існування дорослої людини є драматичним? І відповіді – так, і вельми! Адже ось що головне: дорослий той, хто чинить, вибирає, відповідає. Є в цьому якась безвихідність і водночас пафос. “Я вирішую! І знаю, що від цього залежить життя моїх близьких і тих, кого люблю, моє зростання, моя ефективність, моє здоров’я. І все-таки, як не дивно, головна дійова особа тут – не Я. Люди, які засуджують мене, пов’язані зі мною. Із мене більше вимагають: чи зможу розібратися в хитромудрощах навколишньої дійсності й стосунках інших людей; чи зможу зрозуміти, відчутти свій світ. Що (хто) важливіше? Фактично, кожен мій крок – рішення: рух до чогось *від* чогось; самовизначення, самоефективність.

Я *завжди* на роздоріжжі, це захоплює та пригнічує, надихає й лякає – адже не один... Є щось дуже хороше й приємне, а ти повинен відмовлятися від нього. Ти шукаєш компроміси, знаходиш, а вони руйнуються, ти шукаєш знову. Але настає момент, коли потрібно *вирішувати*. І ти знаєш, що відмовляєшся..., і *вже* знаєш, що, врешті, скінчений. Усе закінчиться хоч так, хоч інакше – підказка, шепіт. І чи зможеш ти залишитися людиною, яка відбулася? Що саме ти здійсниш?

...Це неправда, що ми, дорослі, живучи “повсякденністю”, зовсім не бачимо життя таким чином і не розв’язуємо цих проблем. Як про це писав відомий психотерапевт-екзистенціаліст І. Ялом, для обдумування таких речей потрібно відволіктися від плинності та метушні, зосередитися на вічному, заглибитися в переживання. Це – красивий міф і хороший захисний механізм для невротиків. Не забуватимемо Рубінштейна – “сутність розчинена в існуванні, у наявному”, і це є процес становлення.

Насправді ми завжди, у кожній дрібниці цієї миті розв’язуємо ці “вічні” питання, зв’язуємо з ними свої вчинки. Інакше... не виходить. Тільки надтравмований невротик тікає від них, але саме через це він помітно, явно не адекватний. Ми, швидше за все, можемо коли-

небудь, дуже рідко щось зробити, “проскочивши” ці проблеми (“Повз особистість” – чудовий вислів Л.С. Виготського), але тоді нам “відплачується сторицею”. Я можу в запалі пристрасті (згубної, світлої, справедливої, ображеної – не важливо) зробити кроки, на певний час “забувши” про свою дорослість і відповідальність, проте я *насправді* пам’ятаю про неї, якимось умовляю себе, якимось пояснюю собі...

Але потім обов’язково настане час, коли я відповім – собі, своїй сутності, своєму існуванню, а отже, у якомусь сенсі, – усьому світові. І не треба думати, що це відбудеться, як пише І. Ялом, у зручному кріслі, у тиші й спокої “під телевизор і капці”. Це пройме Мене, коли *йому* буде потрібно, і примусить підбити підсумки, відповісти, вирішити. Питання полягає лише в тому, наскільки далеко я піду при цьому, наскільки близько підійду до становлення на зразок “ненародженості” й “нездійсненого”...

Так, іноді ми не встигаємо, на жаль. Мій пацієнт, якого не зрозуміли й “забили” вдома, притиснутий побутом, непоцінований і нереалізований, був *насправді* особистістю в повному розумінні слова – креативною, самобутньою і, звичайно, амбіційно-образливою. Особливе становище – образа через нерозуміння, невизнання, прагматизм, і ... раптом людина, яка розуміє, цінує, співчуває, “схоплює” справжню значущість.

Загалом нічого ніби й не відбулося, у життєво-побутовому розумінні, але був якийсь внутрішній “відхід”. І сутність “тукнула”, і тоді виявилось, що потрібно думати та оцінювати й слід робити вибір, а вибирати, виявилось, і нічого... Усе це так... цієї миті. Але яка могла бути драма! Не можна чекати “крісла й затишку”, душа справді повинна працювати завжди, – тут поет має рацію.

5. Драма кінця [закінчення]. Я аналізую свій життєвий шлях, і в цьому аналізі разом виступають мої колеги, мої друзі, близькі, які були зі мною і продовжують тепер цей шлях без мене... І ця остання стадія стає дуже сильною соціально: біологічне вже відійшло (або – відходить).

Драма набуває соціального звучання: відхід винятково неповторної особистості й... наскільки боляче полишати цей світ: “Який світоч розуму погас! Яке серце битися перестало...”.

Погодьтеся, це ж про *кожного* з нас так потрібно сказати... Я своєю кончиною [смертю] створюю останній сплеск, який стає драмою для інших людей. Чому? Тому що мої красиві слова, красиві вчинки, мої оригінальні думки (вони *обов'язково* неповторні, адже *тільки* й винятково мої), результати діяльності, моє унікально-неповторне ставлення до людей і їхнє до мене – є єдиним і ... зникають. І Л.С. Виготський, висловлюючись про те, що становлення особистості драматичне, насправді добре розумів, у чому саме полягає драма. Драма в мені, але ... *поза*.

Це соціальне, сутнісне буття, забарвлене людськими емоціями людей, які схиляються перед людським похололим тілом, створює справжній портрет того індивіда, який пішов із життя. І його життя перетворюється на драму для нас, оскільки ми втратили цю людину. Я знову звертаюся до слів поета: “саме він, ось цей світоч, ... згас”. Але наш розум не згас, і серце наше битися не перестало. І ми повертаємося в прогностичній рефлексії того, що відбулося: померла інша людина, завершився плин життя, тління, початок якого був одночасно початком іншого...

Значною є велич соціального ества для розуміння того, що драматична ситуація може відбутися тільки тоді, коли ця особистість – відійшла, захолола, змертвіла – стає початком рефлексії іншого – індивідуальної, особистісної, історичної. Вона вбирає в себе особливості життєвого буття, які окреслені особистісним сенсом діяльності того, хто відійшов. Це його ставлення до своїх близьких, друзів і, найголовніше, – до своїх дітей і своїх батьків. Я саме зараз подумав, що в моєму житті було дві людини, із якими, із пам'яттю про яких я і на смертному одрі, мабуть, якось... попрощаюся, – це мати й дід.

Це люди, які зробили з мене людину; моє становлення виявилось пов'язаним із зусиллями цих людей. Їхнє ставлення – із величчю й гідністю – до мене; і в мені вони побачили уважну, чуйну, добру людину, яка зароджується. І я зрозумів, що іноді інший робить для мене те, чого не можна помітити, – він бачить мене в майбутньому якимсь, і своїм життям, своїм спілкуванням зі мною – веде мене до мене – такого й ... приводить. І я сам роблю те

саме. Не з прагматичних міркувань (мовляв, про мене щось добре згадають), а за самовиявленням.

Як людина, я не можу чинити інакше: я наслідую (не тотожно, але адекватно) зразки справедливого, чуйного, ніжного, доброго ставлення до іншої людини, які породжують у нього адекватну (нетотожну) зустрічну інтенцію. Проте й не тільки це. Я, можливо, нікому нічого не хочу говорити, нікого не хочу вчити й виховувати, я просто живу, не ставлю актуальних цілей наслідувати зразки поведінкових реагувань (моральних, інтелектуальних, фізичних і трудових). І я ставлю запитання про те, навіщо ж тоді я привласнюю ці зразки? Адже насправді я їх *не привласнюю*, а на їх основі я створюю свої власні.

Цілком ймовірно, зразки близьких мені людей слугують мені не еталоном, а певним засобом, оволодіння яким викликає в мені те людське, що заслуговує на увагу навіть самого себе. Я ціную в собі те, що є для мене справді унікальним і загальним. І головне тут – ставлення до іншого. Звідки я знаю у собі це? Є в житті момент, коли все єство моє відкривається мені у своїй незамореності й загальності. Це момент засинання, який викликає особливі й глибокі думки, відчуття, смисли. Чому засинання? Тому що, я впевнений, наймудріша людина – та, що засинає. У цей момент вона чиста, звільнена від соціальних нашарувань свого атрибутивного біологічного єства.

Вона залишається у своїй чистій духовній субстанції, що схожа на немовля. Я впевнений, що природа дає нам шанс – це “повернення” дитини з її чистотою, потенцією, нескінченністю, соціальною зрілістю й зовсім особливою самотністю, – що дуже багато може дати тому, хто уважний до себе. Час перед сном наближає до дитини, яка звільнилася... Звільнилася, оскільки вона ніби в польоті, вона у світі, і це для неї реальність.

Можливо, тут ми зустрічаємося зі справжньою своєю духовністю – чистотою без соціальних нашарувань. Цей стан, заслуговує на ту увагу, яку ще не виявили до неї наші психологи, фізіологи, філософи... Це дещо, що звільнилося на мить, суто астральне, моральне, духовне, звільнене, від соціальних нашарувань і біологічних потенцій.

Так само й сновидіння – це не факт нездійснених бажань, а факт звільненої духовно-чуттєвої інтенції людини.

... Проблема існування має інший ракурс і набуває неочікувано нового забарвлення, якщо виходити з генетичного розуміння фундаментального факту співвідношення біологічного і соціального у функціонуванні психічного ядра особистості. Хочу зокрема чітко і зрозуміло пояснити, в чому тут сутність питання.

Вона полягає в тому, що ми прийшли до висновку, який є парадоксальним і неочікуваним, але однозначним (нехай “Хомам невірочим” здається, що він не заслуговує на увагу).

Йдеться про відкриття абсолютно унікального факту того, що дійсне ядро особистості являє собою генетично вихідне суперечливе відношення, ім’я якому – *нужда*. І коли ми говоримо і порівнюємо це положення з різними іншими висловлюваннями, здається доцільним звернутися до Біблії, як до вічного знання, що має величезну цінність. Саме генетично вихідне відношення, що конститує особистість, має назву “*нужда*”. І коли ми беремо Євангелія від Матвія, ми говоримо – кинджальне проникання нашого ества є сутність, є *нужда* в тому, щоб від нього звільнитися.

Нужда, як певна дихотомічна пара співвідношення біологічного і соціального, конститує особистість тоді, коли вона зароджується, і коли розвивається, і розвинену, і, у підсумку, згасаючу особистість. Це перший фундаментальний факт.

Виявляється, соціальне, що є фундаментальним, неповторним, абсолютно приголомшуючим моментом життя людини, переростає у процес становлення індивіда особистістю. Чому? Особистістю індивід стає завдяки тому, що “в ньому” є дійсно фундаментальні морфологічні структури, які в своєму сполучанні утворюють біологічну, морфологічно оформлену структуру.

Вплив зовнішнього середовища, оточення і співвідношення цього (соціального) і наявного біологічного створює зовсім інший параметр, який, виникаючи у людини як індивіда, перетворює її на *особистість*. Чому “*особистість*”? Тому що в нас є момент величного індивідуального буття і того *абсолютно унікального*, що являє собою *соціальне колективне*.

Нужда породжує не просто існування, і не просто онтогенез; саме *нужда* зумовлює унікальне явище життя і його розвитку:

еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення та прогресу. Отже, нужда визначає наявність у біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування, він детермінований майбутнім – це рух до ускладнення. І саме тепер ми нарешті розуміємо сутність структури як цілісності: особистість відрізняється від позаособистісних форм існування саме тим, що вихідна інтенція – нужда має ніби подвійне призначення – вона, з одного боку, є чисто природною, біологічною інтенцією і в такому вигляді зумовлює розвиток механізмів входження у світ, і це ті самі процеси, що відбуваються в живому світі загалом, хоча й дуже ускладнені. Але у людини є набагато яскравіше виражена соціальна складова нужди, яка саморозвиває цю істоту зсередини, з себе самої. А точніше – з віковичного досвіду існування людських поколінь. Тож дитина виникає як істота, що саморозвивається, і зовсім не тому, що зустрічається з зовнішнім передусім соціальним середовищем, як це представлено в класичних варіантах культурно-історичної теорії. Нужда – “двигун”, який працює усе життя (як працює серце людини), від зачаття до фізичної смерті. І це призводить до самозміни.

Саме нужда є базальною основою, на якій розвиваються предметні потреби. Потреби завжди предметні. І тут постає питання: а звідки ж вони беруться? А вони беруться з нужди, оскільки саме нужда задає енергетично-інформаційну базу для того, щоб формувалися та розвивалися потреби (чи біологічні, чи фізіологічні, чи соціальні, чи пізнавальні і т.д.).

І от коли на базі нужди розвиваються ті, чи інші конкретні предметні потреби, вони, усвідомлюючись, стають мотивом, і так людина діє. І тут знову перед нами постає питання: а як же діє людина і які є її атрибутивні ознаки нужди, що дають змогу визначити особистість у природі чи природу з особистістю? Отже, щоб відповісти на запитання, з’ясуємо атрибутивні ознаки нужди. Гетерогенність – змістовна ознака нужди: біологічне і соціальне тут із самого початку складають суперечливу, але абсолютно нерозривну єдність у розгалуженні. Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб’єкта реалізації її суттєвої функції.

Поки живе істота – у ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням, тобто воно залишається у єдиному потоці нужди. Життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації. Саме це є вихідною умовою розвитку (саморозвитку). Вони не є випадковими і хаотичними, бо мають спрямування на постійне ускладнення та підвищення інтегрованості. Завершуються вони в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Але це не є дійсним кінцевим етапом становлення нужди: просто людство виникло на цьому етапі і нужда відрефлектувала саму себе. Але розвиток (саморозвиток) продовжується...

“Соціальне запліднення”, – так (нехай і дещо метафорично, але точно) ми називаємо цей важливий етап онтогенезу особистості. Так, дитина виявляється підготовленою до цього етапу, крім того, від початку її життя в світі бурхливо (вибухово!) розвивається пізнавальна сфера, але це все не є сутністю. Нужда породжує ще одну нову форму взаємодії – дивовижну форму. Хоча дитина стає автономною істотою, вона зберігає усі форми взаємодії, які існували до народження. І фізичний відрив від матері зовсім не означає припинення взаємодії, яка була – вона залишилася в досвіді, набула нових форм. Але нужда виходить на новий оберт спіралі – починається привласнення світу (привласнення як переведення у своє власне). Вихідною тут є ідея розуміння розвитку особистості як саморуху (саморозвитку) складної біосоціальної системи, активність якої спонукає всезагальна нужда – недиференційована, ненасичувана, непередметна і така, що не може бути опредметнена, а отже, і завершена: цей єдиний і могутній інтенціальний рух субстанції, що виникає як результат любовних стосунків двох особистостей різної статі, визначає існування людини в світі, і сам є незавершеним навіть з фізичною смертю індивіда. Суб’єкт, “запліднений” цим рухом – нуждою, виявляється здатним на зустріч з об’єктами світу і вибір серед них тих, що найбільше відповідають його укоріненій нужді. Так з’являються потреби. Можна сказати навіть так: особистість існує

як цілісна структура, що забезпечує реалізацію функції саморозвитку, саморуху. Отже, як з'являється ця функція? Усебічний поглиблений аналіз людського існування, а також численних теоретичних уявлень про нього дає нам змогу визначитися в цьому аспекті: витоком саморозвитку (а отже, і особистості загалом) є нужда як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Нужда є єдиною вихідною інтенційною силою, діяльність якої “запускає” складну систему “особистість” і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, зокрема, життя людини. Нужда – вияв ортогенезу у розвитку, що спрямований на розвиток у суворо визначеному напрямі – її атрибутивна ознака. Отже, нужда визначає наявність у біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування, а майбутнім – це рух до ускладнення. Аналіз філо- і онтогенезу живого засвідчує, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим і хаотичним. Він має спрямування. І спрямований він на постійне ускладнення та підвищення інтегрованості. Цей рух завершується в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Афіліативна природа нужди існує у формі любові. Як і Т. де Шарден, ми схильні розглядати любов досить широко, вважаючи її силою, що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух усіх живих істот (не лише людей) одне до одного. І саме результатом цього руху є народження. Відпочаткова, біосоціальна за своєю природою, нужда породжує любов, як реалізацію двох укорінених у ній потреб – у повному з'єднанні з коханою людиною і породженні свого продовження – нової істоти. Це – домінантні, “смыслотворчі” мотиви, і вони не є “дефіцитарними”, тобто не зникають у процесі своєї реалізації. Нескінченність існування нужди є важливою атрибутивною її ознакою. Завершеним (кінцевим) є існування організму, особистості як носіїв і втілення нужди. Але завдяки зустрічі і через неї нужда продовжує своє існування і є нескінченною у часі. Нам здається, що аналіз цієї атрибутивної властивості дасть змогу, крім усього іншого, відкрити нові аспекти

значення часу в житті. Перераховані атрибутивні властивості нужди окреслюють (нехай поки що і схематично) її природу. Ми, зокрема, бачимо принципову різницю нашого розуміння, порівняно з поглядом Юнга та інших учених. Отже, подальший розвиток особистості як присвоєння внутрішньої специфіки взаємостосунків близьких дорослих, і на цьому підґрунті, зміна міжфункціональних систем, поєднується з диференціацією внутрішнього світу. У певний момент виникає враження про відокремлення та розходження афективної і інтелектуальної сфер людини. Проте ми схильні стверджувати, що це – лише враження. Тут не існує дихотомії, тут діють два сполучених процеси, забезпечуючи єдине унікальне явище – життя й розвиток особистості, що спонукається нуждою. І якщо психологія не бачить за формуванням, скажімо, способів розумових дій єдиної біосоціальної природи особистості, якій, у підсумку, і потрібні (чи не потрібні) ці способи, якщо вона не бачить, що кожна потреба, кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою (реалізуючи щоразу все ту саму єдину нужду), то це – проблеми психології, а не її єдиного об'єкта – людської особистості. Сучасна наука фактично не здатна досліджувати утворення такого ступеня складності, як науково-емпіричний факт: майже всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкта на елементні частки, у такий спосіб відбувається фактичне знищення об'єкта, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом) безнадійно зникають з поля зору дослідника. Дослідження таких складних систем, як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу. Він повинен бути адекватним об'єкту, що вивчається. І водночас метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

§ 7.2. ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ НУЖДІ. СТАН НУЖДІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає змогу зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватися від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, і загалом, використовувати дослідження у практиці. У всій сукупності відомих теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні вихідні, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З. Фрейд, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). І другий пласт складають теорії, для яких вихідним є наявність соціального наукування. Тож у цих теоріях домінує те, про що говорив і Л. С. Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до цих пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут чітко відчувається дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічної істоти соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості? Чи правомірні, загалом, указані пласти знань про особистість? Так, безумовно, вони є правомірними. Чи можна стверджувати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, – красиві, чітко логічно вибудовані і чи може йтися про те, що деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. У який саме спосіб співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дасть змогу нам визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й суттєве у відомих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості. Один із авторитетних сучасних персонологів С. Мадді розглядає три можливі напрями, у яких можуть розвиватися нові дослідження особистості, з огляду на численні світові напрацювання у цій галузі: “добророзумний еkleктизм”, “тенденційний фанатизм”, і “об’єктивний порівняльний аналіз”. Перший напрям передбачає опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і “шану”. У другому напрямі автори виокремлюють одну єдину теорію, або ж

“будують” власну, піддаючи нищівній критиці всі інші. Третій напрям С. Мадді вважає найбільш доречним, відзначаючи, що його мета – “виявлення схожості і відмінності між чисельністю відомих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною”. У контексті цього доречно акцентувати: позиція С. Мадді відображає тенденцію: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. С. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? “Це об’єднання зусиль заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність, стимулюватиме і розвиток самої галузі”. І після цього ми матимемо надійні й ефективні теорії, які можуть використовуватися для подальших досліджень і практики.

Принципово і показово тут те, що ці істини передбачається вишукувати не в особистості, як предметі психологічного дослідження, а в відомих теоріях особистості. Це принципово, оскільки переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що само собою дуже важливо і корисно) і, відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих у них фактів, а не поглядів інших учених (і це є недоречним і шкідливим, хоча саме це і відбувається наразі). Ми впевнені, що психологію особистості слід ще довго і скрупульозно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобуті іншими дослідниками. Дійсне і єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти в їхній власній логіці. Все інше – це є створення міфів, про що, до речі, пише і сам С. Мадді, хоча зовсім не виключено, що тут накопичуються і неоцінено важливі і яскраві факти, які мають аналізуватися. Науковий факт має власну логіку, але існує і те, що можна назвати філософією факту, і саме її існування, її наявність призводять до “катастрофічно” чисельних побудов у галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток – це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим у світі за особистість?) і багатогранний. В. Франкл чітко обґрунтував, як кожна грань особистості в мисленні персонолога

поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому так “до вподоби”), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але, насправді, дуже часткова і однобічна теорія особистості. Це свого часу яскраво описував і Л.С. Виготський.

Ми повинні виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і дуже суттєвим є завдання виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. І от якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, то єдність людської природи уявлятиметься дещо проблематичною. Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості, однак їхні керівні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду Номо. Кожен теоретик малює свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а життєві факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового дослідження здійснюється “прорив” до сутності явищ, хоча він є “заслугою” мислення науковця, його інтуїції. Загалом, грубо кажучи, наука не може і не повинна обмежуватися лише інтуїцією. Саме через цю підміну “інтерпретація емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення – і ця довільність стає дедалі більш очевидною зважаючи на те, як теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми”, – вважає Е. Касінер. З. Фрейд підкреслює значення сексуального інстинкту, А. Адлер проповідує волю до влади, А. Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. І в цих галузях перераховані дослідники (як і інші – у своїх галузях) мають

неперевершені результати і дуже важливі висновки. Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохопною, коли вона перетворюється на “прокрустове ложе”, на якому будь-які, зокрема і нові емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е. Касіреп зазначає, що “ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу”. Однак така позиція філософа не є прийнятною, згодом аргументуємо чому. А поки що необхідно акцентувати, що ми збираємося поважно і критично використовувати відомі в персонології матеріали, не критикуючи їх огульно, але й не перетворюючи на фетиш. Уже поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психології особистості засвідчує, що ми повинні відступити від жорсткої логіки, згідно з якою є нібито більш “правильні” і більш “хибні” теорії та наукові дані. Майже кожна теоретична концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має бути дуже кваліфікованою і відкритою людиною, яка здатна асимілювати різні судження (різний досвід), не відкидаючи їх. Отже, діалогічність дослідницької позиції в галузі сучасної психології особистості є необхідною. Цю ситуацію яскраво і образно окреслив класик-персонолог Г. Олпорт: “Осудження заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім одних. Найкращий спосіб втратити істину – повірити в те, що є хтось, хто вже повністю володіє нею... Нам треба відкрити двері, особливо ті, що ведуть до утворення і розвитку людської особистості. Оскільки саме тут наша неосвіченість і наша невпевненість є максимальними”. З огляду на це, розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду такою самою мірою, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень.

Однак, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на більш високі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на основі певної і своєї логіки наукового підходу: своя логіка в психоаналізі, своя – в гуманістичній психології, своя – в теорії діяльності тощо. Їхнє поєднання лише тоді наблизить нас до дійсного розуміння

загадки особистості, коли теж спиратиметься на певну логіко-концептуальну основу. А поки що може йтися лише про те, що така основа має бути створена, хоча, з іншого боку, маємо зазначити її напрям – особистість має бути пізнавана такою, якою вона існує – живою, єдиною, цілісною, що постійно розвивається. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Тому можлива в майбутньому наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації.

Особистість є тим, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий цьому конкретному індивіду. “Ранній” Г.С. Костюк саме у такий спосіб сформулював предмет психологічної науки. З іншого боку, В. Штерн визначає особистість як “свідомо діючу цілісність, що самовизначається і має певну глибину”. Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є, і не може бути жодним іншим, як сумою окремих своїх частин – пізнавальних процесів, мотивації, рис характеру тощо. Адже ми розуміємо, що хоча це нібито й правильно, насправді особистість ніколи не є лише сумою цих частин, є ще якісь “речі”, що постійно “вислизають” з аналізу. Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. В. Штерн зазначає: “Цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно”. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають унаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам. Г. Олпорт писав: “Особистість – це швидше перехідний процес, аніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуації становить особливий інтерес”. Тобто виникає цікаве поєднання:

дійсне розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури (вживаю ці терміни: “якоїсь” і “штучної” через те, що яку б структуру особистості не пропонувала та чи інша теорія, вона завжди є штучним продуктом цієї теорії, набором концептів – отже, структури як чогось застиглого, крихкого, жорстко-консервативного психологічно здорова особистість, вочевидь, не має). Натомість дійсна структура особистості, яка несе “на собі, в собі” сутність людини, є завжди гнучкою, багатомірною, і такою, що змінюється і розвивається, залишаючись усе-таки структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і унікальність визначаються... рухом, динамікою, але відносно психології особистості це видається єдино правильним вирішенням проблеми.

Адже й факти засвідчують: призупинення людини в своєму зростанні, розвитку одразу негативно відбивається на особистості: людина стає менш цікавою, поверховою, суто функціональною та просто спрощено-нудною. Ми говоримо – втрачається унікальність, індивідуальність, цілісність. Саме рух і постійний розвиток зумовлюють те, що особистість складається, як зазначав А. Маслоу, “не з частин, а з граней”, і кожна її грань – не традиційний для психології концепт (увага, чи емоція, чи мислення), а інтегрована, згорнута, кристалізована єдність і, водночас, вияв усього складного цілого. Так виникає “передчуття” методу, про відсутність якого писав Е. Касіер. Адже дійсна філософія факту обов’язково ґрунтується на дослідженні не лише його особливостей “тут і тепер”, а на встановленні закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування і розвитку його. І це означає, що ми повинні охопити особистість як таку, що має цілісну структуровану природу, що рухається. Це є галузь генетичної психології, і це повинен бути генетико-моделюючий метод. Ми виходимо з того фундаментального положення, яке було сформульовано ще Л.С. Виготським: культурно-історичний розвиток індивіду має свій “передпочаток” у деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Ймовірно, Л.С. Виготський

просто не встиг, у зв'язку з відомими обставинами, чітко виявити цю ідею “повернення на новому рівні” і ту лінію, що має назву генетичної. Психологія особистості має своє “зачароване місце”, або ж власний варіант завдання на “квадратуру кола”. Йдеться про проблему біологічного і соціального в особистості. Ця прадавня, закам’яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена жодним іншим шляхом, окрім “зняття” її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є розвиток, рух, його витoki і наслідки.

Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опрідметнившись у новому житті, в новій людській істоті. Бувши за природою нібито винятково біологічною, ця істота за посередництвом опрідметненої – втіленої у неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка привласнилася її пращурами в процесі життя і стала до певної міри вже і біологічною. І тому в людській живій істоті (в особистості) – стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, грубо кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали винятково тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, за змістом, за способом вияву і засобами досягнення, за особливостями переживання (як представленості у свідомості), всі інтенції є винятково людськими, які вирости на єдиному біосоціальному носії – нужді. І точно так само у людини немає жодної чисто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення нужди живого, природного єства.

Саме в цьому – дійсна єдність і цілісність людської істоти. Свого часу на цей момент єдності звертав увагу К.Г. Юнг: “У всій людській діяльності існує апріорний фактор, т. зв. вроджена, досвідома і безсвідома індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їх індивідуальний характер, тобто неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їх виникнення”. К.Г. Юнг, як відомо, вважає, що за реальною поведінкою знаходяться особливі образи, архетипи, що

містять у собі способи і стилі людської активності. Учений наполягає на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з патернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це й є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, що набувають її дії. “Ця форма спадкова і існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожної дитини, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає вранці, це інше сонце порівняно з тим, що сідає ввечері”. К.Г. Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що нужда загалом може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. У контексті цього може йтися про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті. “Загальний напрям руху – зростання форми, дедалі більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі старовинним шляхом, що веде до більшої свободи і усвідомлення”. У такий спосіб нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом, вбирає і з’єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, за сутністю, особина. Без наявності нужди стати особистістю жодна біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують загалом усі необхідні задатки і функції, але вони ніколи не соціалізуються як особистості. Чому б не уявити (поки що гіпотетично), що сутність справи в тому, що в спадковості примата відсутня соціальна складова, а її нужда є винятково

біологічною, немає в ній соціального компоненту. Тому при зустрічі з соціальним оточенням і не формуються відповідні потреби, а отже, й відсутній соціально-культурний розвиток. І разом з тим, людська дитина, якщо навіть вона народжується сліпоглухонімою, несучи в собі нужду стати особистістю, привласнює людський досвід і стає нею. Це – найсуттєвіше. Тут – ключовий момент.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального, дає змогу більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони просто “вхоплюють” окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л.С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того самого (хоча й не експлікованого) положення – механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут – єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного, Ми, фактично, фіксуємо наразі наявність різних шляхів до одного й того самого фундаментального суперечливого підґрунтя особистості. Нам здається, що таке наше розуміння відкриває нові можливості в дослідженні конкретних проблем, зокрема й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Зокрема, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід акцентувати, що навчання дійсно має “забігати” наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення. Адже нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, загалом, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги важливе положення Е.В. Ільєнкова, який зміг установити, що є визначальним у цьому разі. Учений загострив значення соціального впливу, що є правильним, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут дійсно дуже складні, дидактично і методично вельми важкі і дійсно дозволяють дитині (за умови втрати провідних аналізаторів) ставати особистістю. Але

важлива й інша сторона: у цих дітей існує відпочаткова, біосоціальна нужда стати особистістю. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає змогу розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови суттєвих відхилень. І в цьому – сутність проблеми. Якби не було нужди, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності – особистості людини. Нужда, у такий спосіб, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Тобто соціальне з'являється “на сцені” двічі: спершу як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (у підлітковому віці). Тут нужда входить у соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості. Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномену зародження – продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну сітку поняття нужди. Чому ми звертаємося до цього? Йдеться про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини, і тоді можна говорити про метод дослідження особистості.

Коли Л.С. Виготський аналізував у своїх творах цю проблему, він увесь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. З чого ж воно починається? Ми впевнені, що воно починається з нужди. Коли опредметнена нужда двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (мовою Л.С. Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з'являється у світ. І мав рацію Г.С. Костюк, коли зазначав, що

людина народжується біологічною істотою, але вже маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” – це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду, як історичний сенс відтворення роду людського. Ще раз повернемося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то в одного індивіда, чи то у двох. Чому йдеться про двох індивідів? Тому що існує той “гала-ефект”, який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одне на одну, що породжує те, ім’я чому – закоханість. Звідки ж вона береться? Дійсні витoki її – біологічні. Але саме біологічне привласнилося лише в результаті могутніх соціальних взаємодій із середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здібність, яка виявляється в любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а відтворення в самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую побачити в майбутньому. Це те моє генетичне вихідне, яке вже на рівні з’єднання яйцеклітини і сперматозоїда несе в собі і соціальне, і біологічне, будучи за своєю природою, за своїм началом соціальним, воно стає біологічним, оскільки зароджує нове життя. Породжуючи нове життя, воно проходить певні етапи. Це достатньо висвітлено в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо увагу на той момент, коли новонароджена дитина займає позицію готовності стати особистістю. Народжена соціальна істота є водночас і біологічною, і вона, власне, рухається в дихотомічній парі: по-перше, вона несе в собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, що виступає механізмом власне розвитку. Але є другий аспект: як саме поводить себе подружня пара, яка виступає атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку? Тут-таки все й відбувається: з одного боку, йде (ніби) реалізація анатомо-фізіологічних задатків, які проростають у людській потенції через сенсорно-перцептивну сферу, через рухливі дії, в яких привласнюється культура як здібність (реалізована, моя), привласнюються стосунки, поведінка і норми соціальних ролей, які є бажаними для тих батьків. Ми маємо справу не зі стосунками “мати – дитина”, “батько – дитина”, а зі стосунками “батько – мати”, “дід – бабуся”, “бабуся – мама”, і оце доросле оточення виступає конститууючим моментом і додає

вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реагування стосовно дитини спочатку, а спершу йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку. Тому коли ми міркуємо про те, у який спосіб нам рухатися далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватися треба від відомого механізму, який виокремлювали і Л.С. Виготський, і Г.С. Костюк, і О.М. Леонтьєв і П.Я. Гальперін, і О.Р. Лурія – механізм цей є інтеріоризація як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні. Власне на цьому побудована й сутність концепції навчальної діяльності. Але ми говоримо – “відштовхуватися”, бо треба йти далі. Наше розуміння категорії нужди дає підстави стверджувати не так про привласнення, як про моделювання: психічне, спонукане нуждою, зумовлює особливу – особистісну дію людини.

Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є винятково афективною (але все-таки вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у плануванні, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, у підсумку, цілісну когнітивну сферу особистості. Але зверніть увагу – ми говоримо, що все починається з вираження нужди, тобто з власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки має рацію В.П. Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але, щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод – генетико-моделюючий експеримент. У зовсім іншій парадигмі (точніше – в різних парадигмах) працювали західні вчені – З. Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, інші персонологи. Вони доволі штучно (хоча іноді й геніально тонко) виокремлювали парціальні носії базальних властивостей людини, які зводили один – до сексуальних потягів, інший – до домінування, деякі – до прагнення самореалізації, екзистенціалісти бачили кореневе, те, що визначає сенс життя, в духовності, в проблемах внутрішніх переживань людини, її

очікуваннях, прагненнях, плануваннях тощо. Китайський філософ Лао-Цзи стверджував, що існування є нічим не породжене, але воно породжує все, воно є батьком Всесвіту. Але на певному етапі цього всесвітнього руху виникає диво – “всередині” всезагального існування починає існувати особистість – істота, що не лише виникла в існуванні, але й увібрала, захопила і пережила його кардинально. Особистість – це існування – унікальна мить рефлексії та надії. Екзистенційна психологія приділяє центральну увагу існуванню, доводячи, що існування людини породжує її внутрішній світ, особливу правду Я-переживання. Існування розуміється як становлення.

Але ж існування особистості не лише є становлення, воно й самовиникає, існує, розвивається. Цей процес, генезис існування особистості містить в собі відповіді на масу питань про сутність людської природи. Необхідно лише зуміти (методологічно відрефлексувати) сформулювати новий зважено-діалогічний підхід до вивчення, не порушуючи унікальної цілісності існування особистості, отримати достовірні емпіричні дані. Важливо констатувати, що перед нами все-таки – цілісне знання, незважаючи на його багатовимірну різноманітність. І що культурно-історична теорія може “охопити” його і вітчизняні концепції (Г.С. Костюк, Л.І. Божович, Б.Г. Ананьєв, К.К. Платонов, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн), і іноземні численні теорії особистості (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Адже все це – гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, а саме ідеальним об’єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота – людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані погляди у підсумку поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування. Підлітковий вік можна сміливо назвати улюбленим об’єктом дослідження вікової психології. І справа тут не лише в наукових інтересах. Цей період є дуже помітним у житті кожної дитини. Він являє собою доволі довгий і проблемний перехід від дитинства до дорослості. Діти вельми помітно змінюються протягом кількох років, причому зміни ці є багато-

гранними й багатобарвними, вони далеко не обмежуються фізичним дозріванням, або бурхливим розвитком якоїсь психічної функції чи їх групи, як це було на ранніх етапах становлення особистості дитини.

У цьому віці змінюється все, причому зміни починаються від цілісної особистості: відбувається подальше становлення її структури. Саме тому цей вік завжди в центрі уваги, і саме тому він фіксується в усіх без винятку системах періодизації розвитку дитини, якими б різними вони не були, і на підґрунті яких методологічних засад не створювалися б.

Однак, психологічна таємниця підліткового віку повністю не розкрита. Існує кілька причин, що зумовлюють актуальність подальших наукових пошуків.

По-перше, велика кількість емпіричних досліджень являє собою доволі строкату суміш наукових психологічних фактів, результатів педагогічних спостережень та й просто життєвого досвіду, і тут вкрай потрібні серйозні глибокі узагальнення, теоретичні роботи, які, щоправда, існують, але вони, і це – по-друге, спрямовані зазвичай не на встановлення дійсної логіки об'єкта вивчення а на розвиток певної системи загальнотеоретичних поглядів (психоаналіз, біхевіоризм, теорія діяльності тощо) і, насправді, “нав'язують” свою логіку об'єкта. Тож ми й маємо багато “психологій підлітка”, серед яких сам підліток і його дійсна психологія ніби втрачається...

Тим більше (і це – по-третє), підлітковий вік є таким, що дуже коваріює з історією культури, отже, вислів “сучасний підліток” насправді слід розуміти буквально: йдеться про те, що психологія сучасних дітей підліткового віку значною мірою принципово відрізняється від їх однолітків середини ХХ ст., не говорячи вже про більш ранні етапи філогенезу (історіогенезу) людини. Генетична психологія намагається долати вказані недоліки, спираючись на чіткі теоретико-методологічні положення.

Вихідною тут є ідея розуміння розвитку особистості як саморуху (саморозвитку) складної біосоціальної системи, активність якої спонукає всезагальна потреба – недиференційована, ненасичувана, непередметна і така, що не може бути опередметнена, а отже, і завершена, вся: цей єдиний і могутній інтенціальний рух

субстанції, що виникає як результат любовних стосунків двох особистостей різної статі, визначає існування людини у світі, і сам є незавершуваним навіть з фізичною смертю індивіда.

Суб'єкт, “запліднений” цим рухом – нуждою, виявляється здатним на зустріч з об'єктами світу і вибір серед них тих, що найбільше відповідають його укоріненій нужді. Так з'являються потреби. Складні механізми цього постійного саморуху (безмежного плину самості) були описані вище, і тепер необхідно проаналізувати психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці.

Тут, як і в кожному віковому періоді, зберігається встановлена нами генетична закономірність, згідно з якою структура особистості виникає і розвивається як система психологічних засобів взаємодії людини з соціальним світом, активність якої спонукає нужда. Тому найбільш доцільним способом осягнення складних і бурхливих особистісних процесів у цьому віці буде одночасне вивчення особистості підлітка в її динамічному і структурному аспектах. Як зауважував Л.С. Виготський, “для того, щоб відповісти на питання про своєрідність структури особистості в перехідному періоді, слід визначити, як розвивається, як складається ця структура, які найголовніші закони її побудови і зміни” [Виготский, 1983, с. 220].

Різниця між віковим і функціональним розвитком (за О.В. Запорожцем – це два різні процеси; функціональний розвиток означає те, що відбувається всередині певного вікового періоду) полягає якраз у тому, що перший завершується виникненням глобального психічного новоутворення, тобто, фактично, кардинально оновленої і видозміненої структури особистості. Немає сенсу аналізувати численні і різноманітні теорії підліткового віку, адже можна просто ознайомитися з літературою та дослідженнями, присвяченими цій проблемі [Божович, 1968; Крайг, 2001].

Логіка живого саморуху людської особистості в онтогенезі сама визначає вихідні пункти аналізу вікового періоду. Ще А. Валлон установив важливий факт, що кожен новий етап вікового розвитку будується і розвивається на базі попереднього етапу. Л.С.

Виготський зробив важливе уточнення, згідно з яким цей зв'язок етапів онтогенезу дійсно існує, але є складним і суперечливим.

Це означає відсутність прямої логіки розгортання процесу розвитку: новоутворення попереднього етапу є суттєво необхідними, але вони не означають прямої і безпосередньої наступності поведінки і соціальних взаємодій. Що це означає стосовно підліткового віку? З одного боку, зрозуміло, що ми маємо виходити з того, чим закінчився молодший шкільний вік. Центральні його психічні новоутворення добре відомі – довільність пізнавальних процесів, рефлексивність, основи теоретичного мислення, внутрішній план дій.

Кожна з підструктур особистості дитини змінилася, завдяки появі вказаних особливостей. Виникли нові міжфункціональні системи, а отже, змінилася вся структура особистості як цілості. Вона виникла як засіб адекватної поведінки в умовах, що характеризують життєдіяльності молодшого школяра. І насамперед – це засіб успішного навчання, оскільки провідною є навчальна діяльність.

Дитина, що має структуру особистості, пронизану вказаними новоутвореннями, є, фактично, “ідеальним подальшим” учнем (інша справа, що далеко не всі діти саме на кінець початкової школи мають сформовані центральні психічні новоутворення. Але це – питання гетерогенності і гетерохронності та індивідуальних варіантів розвитку). І це вже є соціальна позиція особистості, що включає в себе і систему цінностей, і провідні інтереси, і сформовані засоби дій. Здається, що подальші перспективи пов'язані винятково з навчанням, і ці перспективи зовсім непогані.

Тим паче, що й насправді дитина залишається передусім школярем, і це об'єктивно, ще на довгі роки – її єдина справжня, соціально-нормована і відповідальна діяльність. Ця зовнішня “логіка” здається дуже правильною, і в неї свято вірять учителі і батьки.

Якби розвиток особистості був детермінований винятково соціальними умовами, то так би мало й відбуватися. Але так не відбувається... Зовсім неочікувано виникає момент, коли абсолютна більшість дітей раптово втрачають будь-який інтерес до

навчання, швидко перевтомлюються, особливо в тих видах діяльності, що пов'язані з активною творчою роботою, стають дратівливими і демонструють непевну і малопрогнозовану поведінку.

Це – на поверхні. Що ж зумовлює такі парадоксальні, алогічні зміни? Якщо коротко – їх зумовлює те, що розвиток особистості зовсім не детермінується винятково соціальними умовами, а має свою логіку і свої закономірності. Поява центральних психічних новоутворень, а отже, – принципово новий тезаурус структури особистості в кінці молодшого шкільного віку вичерпує і руйнує соціальну ситуацію розвитку, яка вся (суб'єктивно, для дитини) “оберталася” навколо навчання.

Це означає, що зміст провідних соціальних відношень, які існували між дитиною та оточенням (іншими людьми та об'єктами діяльності), втрачає значущість і цінність. Те, що було ще нещодавно важливим, цінним – перестає бути таким. І головне, зникають сформовані інтереси. Виникає гостра суперечність, на яку вперше вказав Л.С. Виготський: інтереси дитини втрачають свою актуальність (фактично вони зникають), а водночас система дій і навичок, що сформувалися саме всередині цих інтересів, як засіб їх реалізації, залишається.

Дитина продовжує діяти, але ці засвоєні і автоматизовані дії виявляються невмотивованими. Саме тому й виникає у більшості дітей у цей момент негативне переживання відсутності сенсу діяльності. “Підліткова пустеля” – так назвав цей стан Л.М. Толстой.

Прийнятною є думка Л.С. Виготського про те, що криза інтересів є вихідною і кореневою проблемою підліткового віку. При цьому інтереси розуміються як “цілісні структурні, динамічні тенденції – життєві, органічні процеси, які глибоко укорінені в органічній, біологічній основі особистості, але розвиваються разом з розвитком усієї особистості” [Виготський, 1983, с. 14].

Перший, кризовий етап перехідного віку виявляється показовим саме в аспекті інтенцій особистості. Криза ніби оголює ті таємні і зазвичай глибоко приховані процеси, що засвідчують дуже суттєвий факт, а саме те, що мотиваційно-потребнісна сфера людини не лише визначальною мірою впливає на її розвиток, але й

сама теж розвивається. Інтерес як вид мотиву, тобто усвідомлена потреба, прагнення до цільового стану, змінюється протягом онтогенезу, і зміни ці зумовлені цілісною біосоціальною природою особистості.

Виникає складний суперечливий вузол, в якому центральними й визначальними є три сили, породжені, у підсумку, процесом становлення вихідного генетичного утворення інтенціональної природи – нужди. Ці три сили – біологічне дозрівання, соціальні умови існування і психологічні структури самої особистості – складно взаємодіють, приводячи до появи нових інтенцій, а отже, – до подальшого саморозвитку людини.

Л.С. Виготський так починає аналіз витоків активності людини. Він пише: “Спонукальна сила людської діяльності або прагнення є сумою окремих збуджень або інстинктивних імпульсів. Ці прагнення укорінені ніби в особливих гніздах, які можна назвати потребами, оскільки ми приписуємо їм, з одного боку, спонукальну силу для дії, вважаємо їх джерелом, звідки беруть свій початок схильності і інтереси, а з іншого – зазначаємо той факт, що потреби мають певне об’єктивне значення по відношенню до організму загалом” [Выготский, 1983, с. 14].

Водночас зазначається про наявність інших потреб, створених вимогами пристосування дитини до навколишнього соціального середовища. Цим стверджується двостороння “об’єктивно-суб’єктивна природа” потреб [Выготский, 1983]. Йдеться про те, що тут починається аналіз, тому що стає помітним, що Л.С. Виготський просто не встиг зробити наступний суттєвий крок, адже ці окремі “гнізда – потреби” є частковим і конкретним відгалуженням єдиної біосоціальної сили – нужди, що живить їх, розвиває їх, змінює, “примушуючи” взаємодіяти із соціальним оточенням і тоді стає зрозумілим, що “інших” потреб, про які ще пише Виготський як про соціальні, просто не існує, і обумовлені нуждою потреби всі є відпочатково біосоціальними і їх розвиток – це є становлення біосоціальних систем.

Те саме стосується і більш загального зауваження Л.С. Виготського про те, що підлітковий вік являє собою “зразок” дуже складної взаємодії двох ліній розвитку – “біологічної і соціально-історичної” [Выготский, 1983, с. 16]. У цьому зауваженні ще

відбивається специфічно переосмислений, але все-таки вплив картезіанства, оскільки, насправді, не існує двох ліній, ми лише штучно в межах аналізу можемо розділити єдиний процес саморозвитку особистості на біологічне дозрівання організму (1-а лінія) і становлення вищих психічних функцій (2-а лінія).

Ми вже бачили, що відпочатково єдина біосоціальна природа людської істоти визначає швидше протилежне явище – як тільки реально (а не уявно, в голові дослідника) почнуть з'являтися як окремі вказані “лінії”, ми повинні чекати серйозних відхилень і проблем у становленні особистості.

Така думка є хоча й дещо неочікуваною, проте цілком справедливою і важливою. Її правильність підтверджується не лише емпіричними і життєвими фактами, але й висновками, які знаходимо в теоретичних поглядах таких дуже різних за вихідними методологічними орієнтаціями вчених, як Л.І. Божович і Р. Мей. На думку Л.І. Божович, гармонійність особистості визначається складним і рухливим узгодженням інстинктивних неусвідомлюваних інтенцій людини (“біологічна лінія”) зі свідомими потребами – намірами, тобто власне – цілями (“соціально-культурна лінія”): “Йдеться про наявність у людини свідомих і неусвідомлених психологічних утворень, співвідношення яких, ймовірно, насамперед визначає гармонійність або дисгармонію людської особистості” [Божович, 1968, с.264].

Дисгармонійні особистості, згідно з Л.І. Божович, – це люди з “подвійною спрямованістю, які перебувають у конфлікті з собою, люди з розщепленою особистістю, у яких свідоме психічне життя і життя неусвідомлюваних афектів знаходяться в постійній суперечності” [Божович, 1968, с. 273]. Натомість Р. Мей розуміє єдність “двох сторін” існування і розвитку людини в тому, що людина “повинна бути чесною зі своїми інстинктами”, і наше відношення до безсвідомих інтенцій “повинно полягати не в їх придушенні чи боротьбі, а в розумінні і взаємодії з ними, з метою використання цих сил на благо” [Мей, 2001, с. 193].

У цьому випадку ще яскравіше йдеться про єдність і цілісність особистості в її існуванні і становленні, адже інстинктивне життя – це її частина, а не якась самотійна інстанція.

Ймовірно, дійсна єдність особистості і становить насправді ключову і вихідну проблему всього підліткового віку. У дитинстві людина являє собою складну, але узгоджену біосоціальну цілісність. Її розвиток передбачає реалізацію нужди у вигляді виникнення і задоволення нових потреб, прагнень, інтересів. Це призводить до того, що, з одного боку, вивільнюються вихідні біосоціальні сили людської істоти, а з іншого – виникають вищі психологічні функції в результаті зустрічі модифіковано-конкретизованих форм нужди з продуктами людської діяльності і культурно-історичним досвідом загалом.

Ці два процеси не йдуть паралельно, вони є взаємопов'язаними, взаємозалежними і такими, що змінюють один одного. Вся особистість як цілісна система, досягає напруженого, неврівноваженого стану, який є готовністю до переходу системи в іншу, вищу форму єдності, саме такої, що ґрунтується на самосвідомості. Цей момент напруження і готовності до переходу відповідає хронологічно початку підліткової кризи.

Єдність системи тут не руйнується, але стає такою, що сама себе вже вичерпала. Досягнення дитиною цього стану є закономірним і детермінованим психологічно, соціально і біологічно. З боку психологічного необхідність переходу до нової форми саморуху особистості зумовлена виникненням нової структури особистості, в якій переважають тепер вищі психічні функції. Зокрема, поява основ теоретичного (відстороненого) мислення означає дуже важливу річ саме для розвитку мотиваційно-потребнісної сфери (у період підліткової кризи, як ніде більше, виявляється дійсна єдність афекту і інтелекту).

Абстрактне мислення дозволяє принципово по-новому побачити навколишнє – предмети, явища, людей, світ загалом. Дитина відкриває нові межі речей і процесів, що сприяє далеко не лише когнітивному розвитку. Головним тут є те, що ці нові межі потенційно є об'єктами зустрічі з нуждою, отже, їй слугують тими "гніздами", де зароджуються нові потреби, а далі – мотиви, бажання, інтереси, цінності. Криза тому й криза, що вони ще не зародилися, але нужда вже "зустрілася" з цим новим, тому старе втратило актуальність. Звідси виникає афективне напруження єдиної цілісної системи.

Важливу роль відіграють і такі новоутворення, як довільність психічних процесів та рефлексія. Сутність довільності полягає в тому, що це є дійсне підґрунтя здатності до цілепокладання і утримання мети. Результати емпіричних досліджень дають змогу стверджувати, що наприкінці молодшого шкільного та на початку підліткового віку дитина вже дуже яскраво відділяє ті свої дії, що зумовлені власною метою, від дій, які викликані спонуканням ззовні.

З одного боку, довільність дозволяє дитині бути ефективною – зосередитися на діяльності, досягти результату тощо, а з іншого, – за участі рефлексії, вона сигналізує про недостатність, адже чимало дій дитині треба робити за вказівкою, а не за власним рішенням. Рефлексія цих переживань створює додаткову напругу: адже потреба, створюючи міжфункціональну систему з довільністю і рефлексією, вимагає власних рішень і вчинків, і вона ще вимагає побудови своїх ідеалів і зразків, не обмежуючись простим наслідуванням соціальних пред'явлень у вигляді авторитетних за статусом дорослих, або літературних образів.

Отже, виявляється, що психологічні фактори, які зумовлюють підліткову кризу, діють у єдності з факторами соціальними. Світ відкривається дитиною у нових проявах, викликає нові потреби, але, і на цьому акцентував Л.С. Виготський, система поведінки дитини залишається ще старою, власне... дитячою. Але ж світ – це передусім світ дорослих, і головне прагнення, з ним пов'язане, як правильно зазначив ще А. Адлер [Адлер, 1995, с. 5], – це прагнення стати соціально повноцінною істотою.

Система “дитячої” поведінки не є адекватною цьому прагненню, і підліток, завдяки рефлексії, це відчуває і переживає як неповноцінність. Він рефлексує і відношення вчителів, батьків, інших дорослих – відношення “як до дитини”, що також його не задовольняє. Коли більшість дослідників зазначають, що одним з центральних суперечностей цього віку є прагнення до дорослості і неможливість його реалізувати, то це правильно лише наполовину: загострення, напруження пов'язане ще й з тим, що рівень розвитку мислення і рефлексія дають змогу підлітку самому відчути цю суперечність, пережити її.

Тому некоректно було б називати його маргінальною особистістю, адже він дійсно прагне соціальної повноцінності, і він дійсно переживає те, що в нього зараз ще немає об'єктивних підстав її досягти.

Гостра суперечність психологічного і соціального, однак, недостатня для розуміння проблем поведінки дитини в кризовій фазі підліткового віку. Коли Л.С. Виготський зазначає про виключення можливості виокремлення окремих стадій розвитку на підставі єдиного критерію, він говорить абсолютно правильно. Однак у цьому разі недостатніми є і два критерії. Слід врахувати, що “критерій статевого дозрівання є суттєвим і показовим для пубертатного віку” [Виготський, 1983, с. 244].

Дійсна єдність трьох основних факторів (психологічного, соціального і біологічного), яка виявляється в підлітковому віці і зумовлює всі його особливості, як це стало зрозумілим з подальшого, по-іншому висвітлює всю проблему взаємовідношення біологічного і соціального в становленні особистості. Позиція більшості вітчизняних учених щодо цієї проблеми висловлена найбільш чітко і яскраво Л.І. Божович [Божович, 1968] та Г.С. Костюком [Костюк, 1989].

Розвиток особистості не може бути зведеним до біологічного дозрівання людини, але не має жодного сенсу відкидати цей процес дозрівання, адже він, згідно з Г.С. Костюком, є дійсним підґрунтям і передумовою становлення особистості, і, з іншого боку, дозрівання як таке змінюється, перебудовується під дією соціальних і психологічних факторів. Тобто позиція ця констатує стан речей, але не пояснює його, що дало змогу О.В. Запорожцю зауважити: “Взаємозв’язок розвитку і дозрівання поки що малодосліджений, ... є підстави вважати, що такий зв’язок існує, що він має не однобічний, а двобічний характер” [Запорожец, 1986, с. 256]. Проблема залишатиметься недослідженою доти, доки розглядатимуться два окремих аспекти і взаємозв’язок між ними.

Насправді це зовсім не так. Маємо не два, а один аспект розвитку цілісної особистості. Точно так, як статево дозрівання організму ніколи не відбувається в нормі, саме собою, а завжди лише в контексті дозрівання всього організму, так і дозрівання людини є процесом дозрівання людської істоти, а отже, за

визначенням, процесом не біологічним, а біосоціальним. Цілісна система – особистість виходить на рівень здатності відтворювати життя за умови поєднання з іншою цілісною особистістю протилежної статі.

Нужда жити, нужда в навколишньому світі втілюється в кардинальну за своїм статусом потребу – народження свого продовження через сексуальний контакт. І ця потреба насправді не укорінюється лише в біології, а визначається нуждою, в якій відпочатково соціальні і біологічні інстанції є одним. Статеве дозрівання існує в триєдності біологічного, психологічного і соціального, як і будь-яке (!) новоутворення особистості.

Біологічно воно визначається часом свого виникнення, перебудовою роботи внутрішніх систем органів передусім гормональної, хоча не менші зміни відбуваються і в нервовій системі, і в кровоносній тощо, змінами морфологічної структури тіла. Але все це не існує саме собою, не додається до чогось і не визначає чогось, будучи його підґрунтям. Все це існує в єдиному контексті цілісної особистості. Однак усе не так просто, ніби от визріли анатомо-фізіологічні структури і механізми, і після того з'явився сексуальний потяг і готовність до відповідних контактів.

Але все відбувається і не так, як вважав З. Фрейд, постулюючи *libido* єдиним природженим і ключовим інтенціальним процесом людини. Насправді, якщо говорити про розвиток людини, виникнення відповідних морфологічних, анатомічних, фізіологічних і психологічних структур є своєрідною відповіддю людської природи на тенденцію нужди втілитися в зустріч і продовжити життя через народження іншої істоти. Поява відповідних структур дозволяє нужді стати потребою, оскільки вона опрідметнюється у світі зовнішньому і внутрішньому. Це не треба спрощувати.

Йдеться не про те, про що говорив З. Фрейд. Наше положення зовсім не означає, що сексуальне бажання виникає в індивіда хронологічно раніше, ніж дозрівають відповідні структури. Це бажання, цей інстинктивний потяг входить у склад нужди відпочатково, але до певного часу – в потенційному і прихованому вигляді. Відпочатково – означає не від народження дитини, а від народження людства.

В онтогенезі цей потяг (уже як зрілий, сексуальний) втілюється в людський плід, продовжуючи в ньому існування всезагальної і вселюдської нужди. І саме тому він відпочатково – біосоціальний, а не лише біологічний, адже втілюють його дві соціально-біологічні істоти протилежної статі. Цей потенційний і недиференційований в складі цілісної нужди потяг перетворюється в сексуальну потребу (бажання) одночасно з визріванням вказаних структур. Л.С. Виготський зазначає: “Основні фази в розвитку інтересів співпадають з основними фазами біологічного дозрівання підлітка” [Выготский, 1983, с. 22].

Зокрема, вже тільки це вказує на тісну й пряму залежність розвитку мотиваційно-потребнісної сфери від процесів дозрівання. “Ритм органічного дозрівання визначає ритм у розвитку інтересів” [Выготский, 1983, с. 25]. І це цілком правильно, оскільки інтерес виникає, у підсумку, на основі потягів. Тобто повинно йтися не про співзалежність, а про єдність, що розуміє і сам Л. С. Виготський, говорячи трохи згодом: “епоха статевого дозрівання особистості” [Выготский, 1983, с. 33]. Хоча і досвід, насамперед педагогічний і психопатологічний, вказує на те, що проблеми розвитку особистості підлітка починаються тоді й там, де ця єдність порушується, і, як сказав би Л.С. Виготський, на арену виходять дві лінії розвитку.

Пояснімо тепер щодо онтогенезу, що означає наш вислів про те, що сексуальна потреба відпочатково є не біологічною, а біосоціальною. Те, що вона передана, втілена в дитину як особливий стан, як складова нужди, ще далеко не все. Свого часу К. Маркс, підкреслюючи різницю між людиною і твариною вже на рівні елементарних, так званих “біологічних” потреб, написав, що, мовляв, голод є голод, але голод, який задовольняється за допомогою кігтів та зубів, кардинально відрізняється від голоду, що задовольняється за допомогою виделки і ложки.

Цю фразу зазвичай тлумачать в тому сенсі, що індивід засвоює із соціального оточення спеціальні культурні засоби задоволення, зокрема й елементарних біологічних потреб. І це тлумачення правильне, але лише частково. Друга частина – не менш важлива: іншою за самим психологічним змістом є сама потреба! Переживання її, образ того, що її може задовольнити, мета, система

дій, об'єкти – все кардинально змінено, це – інше переживання. Але те саме відбувається і з сексуальною потребою. З. Фрейд доволі невдало і примітивно (тут йому чомусь зрадила притаманна точність і прозорливість) зобразив це так, нібито у людини існує тваринна сексуальна потреба і все своє життя вона бореться із Супер-Его, що й визначає колізії життя особистості.

Насправді тваринною сексуальна потреба людини може бути лише у разі патології. З боку засобів, слід зазначити, що контакт двох людей, зокрема й гетеросексуальний (але звичайно, що без усякого сексу), це є те, що як необхідний засіб існування засвоюється дитиною постійно і значною мірою з боку взаємостосунків між батьками. Засоби ці різноманітні і вони, крім усього іншого, ще й готують дитину до тієї епохи, коли виникне потреба і спроможність у власне статевому контакті.

У цих взаємодіях розвиваються почуття: дружба, відданість, довіра, побоювання, страх, любов. І вони “наповнюють” внутрішній світ дитини. На момент підліткової кризи вони, ці почуття, вже є. Існують також численні афіліативні потреби, які теж входять у внутрішній досвід переживань. І все це має винятково біосоціальну, людську природу. Тож у нормі сексуальна потреба що виникає, ніколи не може бути тваринною, адже це є перша потреба любити, і це є реальна готовність через любов втілити себе, свою нужду в нове життя. Зараз важко сказати наскільки, власне, неусвідомлюваною є ця нова для дитини потреба.

Мабуть, не слід зловживати “відсиленням” її у несвідоме. Хай це буде й спрощено, але можна порівняти її з потребою у тій самій їжі – людина завжди може дати собі звіт, що вона хоче саме їсти. Так відбувається і з переживанням сексуальної потреби, то де ж тут несвідоме? Інша справа – перші її появи у внутрішньому досвіді підлітка, коли сам зміст потреби і того, що за нею знаходиться, є ще не присвоєним.

Тепер зрозумілішим стає сенс твердження Л.С. Виготського про одночасність дозрівання статевого і соціального в підлітковому віці.

З іншого боку, зрозумілішим стає й те, що т. зв. “парадоксальність” підліткової закоханості, в якій химерно й

неочікувано нібито поєднуються абсолютна платонічність з абсолютно ж натуралістичністю, є не що інше, як красива метафора й вигадка. Так може бути, але не в нормі. І ця проблема має соціальні витоки. Наявність потреби і відсутність відповідних засобів (ми пам'ятаємо, що засоби поведінки в цьому віці залишаються “дитячими”) є конфліктним поєднанням, але спонукає дитину шукати і привласнювати відповідні засоби.

Тут постає питання, а що ми, суспільство, цій дитині пропонуємо у цьому аспекті? А пропонуємо ми ухилення дорослих від цієї теми, велику кількість фактів і зразків у межах дитячої ж субкультури та спрощено-примітивні ерзаци сексуальної взаємодії в засобах масової інформації. Фактично, замість допомоги, сучасне суспільство ставить перед підлітком проблему: кожному треба відшукати і сформулювати власний шлях реалізації цієї дуже важливої, кореневої людської потреби. Суто тваринні способи її вирішення не задовольняють підлітка, оскільки рефлексивно, нехай і не зовсім чітко, він відчуває, що вони не відповідають нужді.

Тут виникає цілий складний вузол суперечностей і труднощів, який треба розглядати спеціально. Однак, описана цілісна соціальна ситуація розвитку, що виникає на початок підліткового віку, характеризується гострою суперечністю, що й зумовлює кризу. Завдяки вже наявній рефлексії, дитина дійсно на деякий час може відокремитися від соціальної взаємодії. Оскільки основним психічним новоутворенням цього кризового стану є негативізм.

§ 7.3 ЖИТТЄТВОРЧІ ОЗНАКИ НУЖДІ

Центральним у генетичній концепції особистості є принцип єдності біологічного і соціального. Протиставлення біологічного і соціального є певною мірою правильним, але “підігнаним” під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (в логіці об'єкту) важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим паче, що в онтогенезі соціальне стає біологічним.

Нужда має інформаційний аспект. Здається прикрою помилкою фактичне постулювання вченими незмінності природи вихідної життєвої енергетичної субстанції (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Плотін,

Платон і ін.). Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб'єкта реалізації її суттєвої функції.

Поки жива істота – в ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням – тобто воно залишається складовою єдиного потоку нужди. Численні життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації.

Зустріч двох істот, що відбувається з метою власного продовження через створення і народження нової істоти, означає не лише подвоєння енергії, але й подвоєння інформації, урізнобарвлення існування – саме це є вихідною умовою розвитку.

Атрибутивна властивість нужди – її здатність до розвитку (саморозвитку).

Нужда, безумовно, є плином енергії життя, але вона не є сексуальним інстинктом. І вона взагалі не є інстинктом. Останній у точному розумінні являє собою винятково біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватися нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізнених актах організмичного функціонування. Як справедливо зауважив свого часу Г. Олпорт, – винятково інстинктивна, чисто біологічна поведінка – це аномалія, це – патологічне явище. Теза вимагає пояснення.

Традиційно термін “біологічне” використовується для опису анатомічної чи морфологічної структури організму та його суто природних функцій – руху, живлення, росту, розмноження, виділення. Отже, біологічне – це винятково натуральне, і спонукається воно такими ж “чисто” натуральними потребами, що й забезпечує існування організму. Зрозуміло, що в цій традиції вихідна енергетична сутність організму, яка й породжує конкретні потреби, має винятково натуральну природу.

У такий спосіб **першою життєтворчою ознакою нужди є її гетерогенність: біологічне і соціальне тут відпочатково складають суперечливу, але абсолютно нерозривну єдність.**

Інша важлива характеристика нужди пов'язана з її інформаційним аспектом. Нам здається прикрою помилкою фактичне постулювання вченими незмінності природи вихідної

життєвої енергетичної субстанції (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Плотін, Платон і ін.). К.Г. Юнг мав рацію щодо численних розгалужень вихідної життєвої сили. Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб'єкта реалізації її суттєвої функції. Поки живе істота – в ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням, тобто воно залишається складовою єдиного потоку нужди. Численні життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації. Кожна Зустріч двох істот, що відбувається з метою власного продовження через створення і народження нової істоти, означає не лише подвоєння енергії, але й подвоєння інформації, урізнобарвлення існування. Саме це є вихідною умовою розвитку. Отже, **другою життєтворчою ознакою нужди є її здатність до розвитку (саморозвитку).**

Аналіз філо- і онтогенезу живого засвідчує, як уже вказувалося, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим і хаотичним. Він має спрямування. І спрямований він на постійне ускладнення і підвищення інтегрованості. Цей рух завершується в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Але можна відповідально говорити про те, що це не є *дійсним* кінцевим етапом становлення нужди: просто людство виникло на цьому етапі і нужда відрефлектувала саму себе. Але рух продовжується... у такий спосіб **третьою життєтворчою ознакою нужди** полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою *ортогенез*.

Четвертою важливою життєтворчою ознакою нужди є її здатність до породження. Ця креативна якість виявляється в усьому, що пов'язане з життям, і це є, дійсно, справжнім *дивом* (О.Ф. Лосєв). Але ми зосередимося тут на найбільш суттєвому. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живі істоти різної статі, породжує якісно нову нужду (інформаційно і енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним цілісним *опредметненням* нужди в живій природі. Якщо ж говорити про людину, ми зустрічаємося з “*другою*” реальністю: *нужда людини може створювати і нову людину, і якісно новий*

продукт (творчість). Особливості цього аспекту ми розглянемо нижче. Однак необхідно зазначити, що в акті створення нужда зовсім не виступає в ролі такої собі модифікованої *libido* (навіть у тваринній царині), адже вона відпочатково є *єдністю* натурального і соціального.

П'ята життєтворча ознака нужди *полягає в тому, що вона існує лише у формі втілення в породжену нею живу істоту*. Поза живим ми не маємо такої енергетично-інформаційної біосоціальної сутності, якою є нужда. Можна уявити собі, що вона пов'язана з суто фізичною енергетикою Всесвіту, але виникає і існує винятково як втілена в біологічну істоту. Тут, ймовірно, ми маємо ефект, схожий з тими явищами мікросвіту, відкриття яких призвело до *необхідності створення принципу доповнюваності*: жива істота існує водночас і як структура, і як *втілена в ній* нужда. З іншого боку, нужду ми не можемо охопити іншим шляхом, окрім вивчення живої істоти, як її прояву. Отже, все залежить від ракурсу дослідження.

Шостою життєтворчою ознакою нужди слід вважати її *афіліативну природу*. У цій роботі показано, що дійсною *формою існування* нужди є *любов*. У контексті аналізу нужди ми схильні розглядати любов (услід за Т. де Шарденом) досить широко, вважаючи її силою, *що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух усіх живих істот* (не лише людей) *одне до одного*. І саме результатом цього руху є *народження*.

Нарешті **сьомою життєтворчою ознакою нужди** є *нескінченність її існування*. Завершеним (кінцевим) є існування організму, особистості як носіїв і втілення нужди. Але завдяки зустрічі і *через* неї, нужда продовжує своє існування і є нескінченною в часі. Саме аналіз цієї атрибутивної властивості дозволить, крім усього іншого, відкрити нові аспекти значення часу в житті.

Перераховані атрибутивні ознаки нужди окреслюють (нехай поки що і схематично) її природу. Ми, зокрема, бачимо принципову різницю нашого розуміння у порівнянні з точкою зору К.Г. Юнга та інших учених.

Лише тепер ми можемо провести аналіз онтогенезу особистості, який є формою існування і дискретним виявом – утіленням нужди.

У контексті цієї задачі передчувається посилена увага наших читачів до терміну “нужда”. Традиційно, принаймні у вітчизняній психології, це поняття використовується для опису найбільш примітивних, нерозвинених, суто натуральних енергетичних тенденцій організму (і – винятково організму), реалізація яких забезпечує його чисто біологічне адаптивне існування. Відношення до такої тенденції в літературі однозначне: особистісне існування, – говорить Г.С. Батіщев, – полягає саме у подоланні, закресленні, “знятті” вихідних натуральних “нужд”, які прив’язують людину до біології, не дають їй стати вільною [24, с. 237]. За рахунок чого повинна долатися так витлумачена нужда? Зрозуміло й це, – звісно, за рахунок соціокультурних, вищих потреб. Звідки беруться ці потреби?.. І от відповідь на це запитання являє собою справжній “момент істини”, оскільки вона водночас є методологічною позицією, яка реалізовуватиметься у подальших теоретичних побудовах авторів. Існують три варіанти відповіді: особистісні (власне людські, соціокультурні – термінологічні тонкощі тут не є важливими) потреби є такими, що “закладені” в людині відпочатково і потім – “розгортаються”. У цій відповіді біля кожного слова можна сміливо ставити знак питання: ким, куди і як закладені, що означає “відпочатково”, чому і за якими механізмами розгортаються?

Другий варіант відповіді – про соціалізацію: культурні потреби формує у людині соціальне оточення. Тут зовсім нічого не зрозуміло для психології: як саме і, власне, “з чого” формуються ці потреби? І що означає те, що потребу у людини формує хтось інший? У третьому варіанті здійснюється спроба поєднати “нужденність” (у традиційному розумінні) з культурними потребами: “нужди” зустрічаються з соціальним оточенням і перетворюються на особистісні потреби.

Чудовий фахівець робить маленьке, здавалося б, послаблення, але цей один раз – багато чого вартий: ним закреслюється вся концепція, сама собою абсолютно правильна і евристична.

Ми ставимо дуже просте запитання: чи можна будь-яку (загалом будь-яку) внутрішню інтенцію вважати непсихічною, тобто такою, що не з’являється в результаті відображення і не спрямовує надалі це відображення, такою, що не саморегулює? І

тут є лише одна (і теж – “проста”) відповідь: звичайно, ні! Найпростіша, “найбіологічніша” інтенція є психічною за визначенням, вона є психіка (хоча, звичайно, психіка не є лише інтенція).

Особистість, як вже зазначалося, ми розглядаємо як складну відкриту систему, що саморозвивається. Напрям розвитку особистості (філо- і онтогенез) не відрізняється сутнісно від загального напрямку еволюції – ускладнення, диференційованість, домінування розвитку внутрішнього порівняно з зовнішнім, саморегуляція, інтегрованість.

Ознаками розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразку, еталону; по-друге, наступність, тобто обумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається загалом і це випереджає розвиток окремих частин, і, по-четверте, універсальність розвитку людських потенцій, яке є самоціллю.

Минуле (масштаби, зразки, еталони) не може прямо і безпосередньо детермінувати розвиток особистості, оскільки воно є “нижчим” у складі особистості – “вищого”. І це минуле, “нижче”, змінюється і перетворюється в складі особистості, втрачаючи вихідні спрямовуючі тенденції. С.Л. Рубінштейн зазначав: “... з появою нових рівнів буття у нових якостях виступають і всі його рівні, що лежать нижче” [250, с. 259]. У такий спосіб вихідні тенденції і еталони насправді не зникають, а самі стають іншими, опосередковуючись новим рівнем існування та майбутнім цього існування. Розглянемо дві детермінуючі тенденції онтогенезу особистості з боку “минулого” – спадково-генетичну і власне історичну (як історію покоління). На перший погляд здається, що код спадковості (генотип) найбільш чітко і жорстко визначає існування людини, оскільки містить у собі інформацію щодо всіх можливих структур і механізмів. Виходить, що існує своєрідна матриця (цілком матеріальної природи), яка зумовлює існування всього, що виникне на ній (але – лише на ній! І це є обмеженням). І знову – маємо вульгарну і спрощену логіку грубого поділу: матриця – матеріальне, а все, що вона породжує, – це її функції,

властивості, тобто – не матеріальне, ідеальне (згадаймо: психіка – властивість (функція) мозку; дуже схоже на те, що запах – властивість ацетону). Ця логіка, що буквально “нав’язла в зубах”, зовсім не відповідає дійсності. Генотип людини виявляється зовсім несхожим на якусь матрицю-кліше. Молекулярна генетика впевнено показує, що сам генотип є просто блискуче гнучким і рухливим: існують цілком надійні дані про те, що кількість працюючих генів дорослої людини збільшується порівняно з новонародженою дитиною у сотні тисяч разів (300 трильйонів проти 30 тисяч). Це зростання не можна пояснити тільки збільшенням у дорослого кількості клітин. Збільшення зумовлене принциповою необмеженістю можливостей людини, і генотип через зворотний зв’язок із життєвими умовами (соціальним) ніби дає змогу реалізуватися цій безмежності. Хоча йдеться саме про принцип, а не актуальну життєву ситуацію: актуально людина завжди саме обмежена умовами життя.

Інша флуктуація – за 12 років життя після народження об’єм головного мозку людини збільшується різко і значно (на 100 % наприкінці першого року і ще на 100 % – у підлітковому віці). А як сильно (і все життя) збільшується поверхня кори великих півкуль! Це збільшення є дійсно структурно нескінченним. Отже, генотип людини є принципово іншим (і за структурою, і за функціями) у порівнянні з генотипом інших живих істот. Як виникла ця іншість? Вона виникає від опосередкування: взаємодії біологічних структур із соціальними факторами. Наші гени не є чисто біологічними утвореннями, вони, як і цілісна нужда, вже від початку являють собою саме біосоціальну єдність. Точно так, як біологічне стає соціальним у своєму прояві (ознаки, риси, поведінка), так і соціальне стає біологічним, що помітно вже в існуванні тварин, не кажучи про людину. І оскільки навіть генотип ми не можемо вважати чисто біологічною компонентою, не може йтися про те, що розвиток особистості хоч якоюсь мірою детермінований біологічно. Процес обумовлення полягає в іншому: одні біосоціальні тенденції (генотип, нужда) зустрічаються з іншими такими самими біосоціальними тенденціями (навколишній природний і соціальний світ) і, опосередковуючись одне одним, визначають розвиток цієї цілісності, якою є особистість людини. У

цьому сенсі найбільш суперечливим є аспект співвідношення задатків і здібностей. Нам же, навпаки, він здається найбільш яскравим підтвердженням нашої ідеї. Коли кажуть, що при всіх теоретичних судженнях треба погодитися, що “людина не може вийти за межі її задатків”, то кажуть ніби й правильно. Але нехай нам дадуть відповідь ще на одне просте запитання: що таке задаток? Хто бачив, спостерігав хоч один задаток? Відповідають на подібні запитання дуже неточно: говорять, що задатки пов’язані з морфоанатомічною структурою, вони є спадковими і, отже, – не психологічними, а здібності, навпаки, є психологічними і не спадковими. Але, наскільки нам відомо, ніхто ще ніколи однозначно не дослідив жодного задатку. І це не випадково: задаток – це не те, що існує реально, а те, що існує як термін, як концепт – тобто – в голові дослідника і ніде більше. Чи відповідає цьому концепту якась реальність? Ми певні, що в суворому сенсі слова такої чіткої, окресленої, конкретної реальності (як матеріальної, морфоанатомічної) просто немає. Морфологічну будову голосових зв’язок людини можна назвати задатком мовленнєвої здібності, але, з іншого боку, сміливо можна й не називати. Тому що мовленнєва здібність насправді не полягає в членуванні звуків: вона полягає зовсім в іншому. Наділити звукові послідовності значенням і смислом, зрозуміти цей смисл, передати його, “ввійшовши” в контекст життєіснування особистості адресата – яке до цього відношення має морфологія людського горла? Звісно, що якесь-таки має. Але здібність – це взагалі-то явище дуже далеке від анатомії і морфології: чи є мовленнєва здібність у сліпоглухонімої людини, яка розуміє і транслює думку, але не говорить і не чує? Яким задатком зумовлена чутливість шкіри людини до кольору, яку сформував експериментально О.М. Леонтєв? Чи втратив музичну здібність Людвіг ван Бетховен, коли став глухим? Ми можемо поставити багато таких питань. На них відповісти не так уже й важко, треба тільки відійти від схоластичного логізування і розтинання всього на елементарні частини. Біосоціальна єдність, якою є організм людини, не детермінує розвиток особистості, а навпаки, сама детермінується цим розвитком – змінюється, варіює, зокрема змінюючи і “соціальну спадковість”.

Точно так, як розвиток особистості не обмежується її генотипом, він не обмежується й історією покоління. Діти завжди відрізняються від батьків з погляду соціального існування, навіть якщо вони продовжують трудові династії, виконують ті самі соціальні ролі і не виходять за межі соціальної стратифікації, займають у ній ті самі місця, що й їхні батьки та діди. Безумовно, у продовженні соціальної “справи” батьків грає роль і генетична спадковість, безумовно, тут є важливим мікросоціальне оточення в дитинстві. Але тут немає жорсткого детермінізму і рамок: людина все одно сама вибирає шлях життя, сама йде ним, досягаючи власних вершин. Є діти – продовжувачі справи батьків (хоча їх не так і багато), але вони – не “поставлені” на цей шлях, і не являють собою простий зліпок – копію особистості батьків. Вони йдуть цим шляхом, тому що мають власні мотиви і цінності.

Дуже яскраво цей момент висвітлено у К.Г. Юнга [324, с. 325]. Розвиток особистості в дитячому і особливо підлітковому віці, як початок руху життєвим шляхом, супроводжується і спрямовується архетипом (зрілість, мудрість, обізнаність). Юнг пише, що для нього особисто в підлітковому віці таким архетипом слугував образ мудрої незнайомої людини, до якої хлопчик часто звертався в скрутні моменти і завжди отримував відповідь, увагу і пораду (звичайно, місце такого архетипу може займати реальна людина – батько, дідусь або хтось із визначних родичів). Але слідування за архетипом (тут, як бачимо, архетип детермінує і водночас обмежує, “еталонізує” розвиток) кінець кінцем призвело до гострого конфлікту з ним. К.Г. Юнг боляче пережив цей конфлікт – розходження з “провідником”, але на певній межі людина має вирішувати сама.

Отже, розвиток особистості не детермінується минулим (у будь-якому його вигляді) і не обмежується ним. Водночас у цьому процесі зберігається наступність – кожний новий етап є результатом і наслідком попереднього. Саме цим забезпечується безперервність існування психічного загалом і особистості як його людської форми існування, зокрема. Нас цікавлять межі наступності в часі. Концепція нужди дає змогу відмовитися від дискретності в розумінні існування і розвитку особистості. Ми, нарешті, починаємо розуміти сенс метафори, згідно з якою

розвиток особистості є продовженням існування біологічного і соціального, а отже, – має історичні характеристики. Можна тлумачити нашу ідею і так, що ми замінюємо метафору на наукове поняття: особистість у своєму становленні продовжує історію, тому що вона виявляється функцією біосоціальної нужди, яка опредметнилася в ній і продовжила тим своє енергетично-інформаційне існування. У такий спосіб особистість не виникає, а народжується двома особистостями, продовжуючи їх, а тому – і всіх інших людей. І саме тому вона – носій історії як всезагальної еволюції Всесвіту. Саме звідси – універсальність і самоцінність: світ рефлексує себе в особистості, в цьому сенсі – немає більш самодостатньої та значущої цілі існування і створення.

Уже йшлося про те, що діагноз розвитку, принаймні в тому розумінні, яке наявне у Л.С. Виготського, відсутній в сучасній психології. Жодний напрям нашої науки не може похвалитися тим, що в ньому, хоч би фрагментарно і частково, розроблені діагностичні процедури саме процесу розвитку. Навіть експериментально-генетичний метод не може вважатися власне діагностичним, оскільки він не вирішує такі проблеми, поставленої Л.С. Виготським: чи є те, що формується в процесі застосування цього методу, тим самим, що формується і без його застосування.

Відсутність методичної дослідницької процедури змушує говорити про причини цього. Нам здається, що основна причина полягає у фрагментарності аналізу особистості – часткові елементи вважаються за суттєві і змістовні, а від цього – деформується і предмет дослідження.

Нужда в класичному своєму варіанті виявляється в акті народження, і вдруге вона “з’являється на сцені”, очікуючи зустрічі зі світом, у підлітковому віці, де вона й своїй дійсній природі проявляється дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, які здатні народжувати третю, новостворену людську істоту. І саме в цьому сенсі дитина – це є упредметнена нужда двох дорослих людей протилежної статі.

Нужда – це стрижень, що пронизує особистість в її житті, з’єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – той

вектор, на якому сходяться і знаходяться в єдиному вихідному біологічне і соціальне, і це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя.

Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає змогу повному глянути на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує у собі всі парадигми і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребнісною сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

Уведення категорій нужди необхідне і в діяльнісному підході, і в екзистенціальному, і в психоаналізі, і в глибинній психології. Адже нужда – це науковий факт, це те, що описує реальність, яка не лише існує в особистості, але й конститує її. Адже все дійсно починається з нужди, котра виникає на з'єднанні фундаментальних векторів двох соціальних істот, які в соціальному контакті породжують нову біологічну особину – потенційну особистість.

Прогрес у науковому пізнанні особистості ми пов'язуємо з необхідністю організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмету вивчення (логіка об'єкту) в його цілісності і унікально-специфічній складності. Природа особистості така, що вона існує як факт лише в русі, в розвитку.

Аналізуючи емпіричні результати, отриманні за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С. Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В.В. Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (Ц.Л. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми дійшли висновку, що силою, яка породжує людське життя, є нужда.

Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті й виходить на новий рівень свого існування, лише опредметнившись у новому житті, в новій людській істоті. Бувши за природою нібито винятково біологічною,

ця істота, за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка була присвоєна їй пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною. Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування та ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції нужди, втіленої в людській істоті. Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального, дає змогу більш змістовно розглядати її специфічні породження – психологічні засоби, соціальні запити, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості. Нужда у такий спосіб є тим генетично вихідним відношенням, яке конституює в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Тобто соціальне з'являється “на сцені” двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається розгортання людських здібностей. Отже, нужда входить у соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості. Зрозуміло, чому нас спонукає до теоретично-методологічного аналізу загадковість феномену зародження-продовження саме людського життя. Стрижневим моментом тут є введення в категоріальну мережу поняття нужди. Чому ми звертаємося до цього? Йдеться про метод дослідження розвитку особистості. Річ у тім, що категорія нужди виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини, відтак може йтися про метод дослідження особистості. Наше розуміння категорії нужди дає підстави твердити не так про присвоєння, як про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу – особистісну дію людини.

Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є винятково афективною (але все-таки вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у плануванні, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї “ділянки” нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, у підсумку, цілісну

когнітивну сферу особистості. Однак ми говоримо, що “все починається з вираження нужди, тобто – з власної активності, і саме це, а зовсім не тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. Отже, в чомусь-таки правий В.П. Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але, щоб емпірично дослідити це, необхідно застосувати адекватний генетико-моделюючий метод. Нужда, у такий спосіб, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конститuantом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає змогу по-новому подивитися на всі теорії. Ця категорія ніби вмщує всі парадигми і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребнісною сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення. Генетико-моделюючий метод має за мету вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку “одиниць” зовсім іншої природи.

Було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відображають природу існування об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування. Як встановити в аналізі змістові “одиниці” особистості? Звернемося знову до “точної фантазії”: генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою.

Нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. У своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними, і біологічними факторами оточення людини і задає змістові точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликami структури, і водночас лініями розвитку особистості. Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її як соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Перераховані атрибутивні ознаки нужди окреслюють (нехай поки що і схематично) її природу. Нужда як молярна одиниця психіки, здатна до нескінченного саморозвитку, опредметнення й онтопсихологічної трансформації, може виступити не лише достотним предметом психології особистості, а й пояснювальним принципом персоногенезу як такого.

§ 7.4 КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ НУЖДИ

Специфіка креативного акту така, що в ньому відбувається вільний і власно вмотивований вияв особистості, і це, безумовно, означає, що в продукті творчої діяльності відбивається у якийсь спосіб внутрішній світ людини (принцип опредметнення, встановлений С.Д. Максименком). Результатом такого вираження – втілення завжди є символ, “даний за допомогою якогось зображення, – зазначає О.Ф. Лосєв, – або без нього, і він завжди є дещо оформлене і упорядковане. Він містить у собі завжди якусь ідею, котра виявляється законом усієї його побудови”. За

останніми даними, символ, що утворюється в результаті акту творчості, являє собою складну цілісність образу і переживання.

У такий спосіб повинна існувати принципова можливість “розкодування” продуктів творчого акту, в тому сенсі, що ми можемо в них дістати інформацію щодо внутрішнього світу суб’єкта творчості, і, зокрема, його психічного стану в момент творчості. Але ця можливість існує, дійсно, лише принципово, оскільки в межах традиційного підходу до вивчення психології особистості всього цього зробити не можна.

Досвід може заважати креативності, творчості. Що, на думку більшості вчених, заважає гнучкості і творчості мислення? Те, що ми, розглядаючи кожну задачу і кожну проблему, яка перед нами виникає, тяжіємо до того, щоб вчиняти звично, тобто на підставі досвіду. Якщо досвід не дає нам відповіді на це питання, ми – і щодо цього є емпіричні факти – намагаємося переструктурувати досвід за допомогою уяви, “під” цю ситуацію, і все-таки знайти якісь виходи усередині старого досвіду. Так влаштована психіка людини загалом.

І це відбувається замість того, щоб вийти на новий рівень рішення. Цей механізм заважає творчості. У психології є таке поняття, як інерція дії, яка полягає в тому, що така людина тяжіє до звичної дії. Я почав рухатися, наприклад, у цьому напрямі, і мені дуже важко зупинитися і зробити інший рух.

§ 7.5 НУЖДА ЯК ЗАГАЛЬНА ІНТЕНЦІЯ АКТИВНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Процес становлення особистості як цілісності, становить собою ніби вичерпування з наявної нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Але їх з різних причин – немає. Справа в тому, що соціум у тому конкретному часі і конкретних історико-економічних умовах, коли в нього приходить й існує ця особистість, досить жорстко детермінує вияв і розвиток одних здібностей і призупинення та нереалізованість інших. Соціальний індивід (тобто індивід, який стає соціальною істотою, носієм всезагально історичних

здібностей) спочатку в своїх можливостях вичерпує самого себе для того, щоб з цього середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються у соціальне середовище в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребнісно-мотиваційних силах.

Відпочаткова нужда як усезагальна людська інтенція не лише зумовлює активність дитини. У цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і сутєвих її змістовних складових. За деякими емпіричними даними, як ми вже зазначали, людське дитя вже в перші місяці після народження принципово відрізняється від тварини в галузі почуттів. Ця відмінність виявляється в незвично ранньому розвитку почуттів, які прийнято називати вищими: естетичних, інтелектуальних, моральних. Ці почуття з'являються із загального чуттєвого недиференційованого стану, який Г. Гаффідінг назвав "почуття життя". Уже цей стан несе на собі особливий відбиток, який ставить його вище за інстинктивне життя тварин. Саме "почуття життя" можна розглядати як суму фізичних відчуттів, які йдуть від усіх точок організму, але на початку, воно визначається, здебільшого, існуванням і задоволенням суто вітальних потреб. Але завдяки тому, що нужда формує й інші, суто соціальні і духовні потреби, почуття життя набуває вищого відбитку, який слід розглядати як зародок майбутнього переважання духовного життя над тваринним. Цей новий напрям можна помітити у дитини вже починаючи з другої половини першого року життя. Унікальна цілісність людської істоти охоплює не лише афективну сферу (потреби та емоції), але й царину інтелекту.

Принципова єдність афекту й інтелекту конституюється, на наш погляд, вже на ранніх етапах онтогенезу єдністю біосоціальної природи нужди. Нужда спонукає активність, в якій відбувається зустріч індивіда з різноманітними об'єктами соціального світу. Вибір об'єкта, що найбільше відповідає нужді, є сутнісною подією у житті дитини. У ній не лише народжується потреба, в ній вперше відбувається акт пізнання світу, коли умовно рефлекторні (отже, суто природні) механізми сенсорно перцептивної, мнемічної,

інтелектуальної сфери специфічно “запліднюються” нуждою і потребою (афективним), і виникає образ. Лише тепер виникає те “ключове переживання”, яке Л.С. Виготський вважав дійсною “одиницею” становлення особистості. Ми зовсім недаремно зачіпаємо і підкреслюємо тут глобальність природи нужди. Адже це дає змогу зрозуміти нерозривну єдність усього живого, що існує на Землі. З іншого боку, таке розуміння сприяє вирішенню теоретико-логічної проблеми визначення дійсного місця цього явища у ряді відомих інтенцій живої істоти і, безумовно, людини. Найлегше і найшвидше впадає в око близькість нужди до фрейдівського libido, і отже, виникає бажання ототожнити ці інтенції. Але ця близькість є уявною і абсолютно не відповідає дійсності. Щодо З. Фрейда, то у нього libido означає лише сексуальний потяг “у первинному медичному сенсі”. Libido тут дійсно є силою, вияв якої забезпечує дію інстинкту продовження роду і через нього – експансію життя. Отже, libido за Фрейдом – енергетичне утворення винятково вузько сексуального спрямування, і, з іншого боку, породжує воно (і водночас виявляється) в інстинктивній, тобто спрощеній, схематизованій, біологічно запрограмованій поведінці. Таке розуміння дійсно дуже далеке від нашого уявлення про нужду, хоча слід зазначити й таке: за самим сенсом слова, за його етимологією libido, загалом, є повністю адекватним нашому розумінню нужди, хоча й не тотожним.

Редукція терміна, ймовірно, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах дедалі більше схилявся до всезагального значення цього явища, врешті вирішивши ввести новий (для себе, звісно) термін “Ерос”, що означає фундаментальну життєву силу, а швидше, навіть – “космічне начало існування”. Однак ретельний аналіз робіт цього періоду засвідчує, що З. Фрейд, працюючи реально з цим поняттям, все-таки залишається в межах суто сексуально інстинктивних. Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозній енергетиці, за винятково конфліктного підґрунтя розвитку структури і динаміки особистості. Набагато змістовніше і цікавіше розробляв поняття libido К.Г. Юнг, приводячи його до дійсного філософсько-

світоглядного звучання. Зазначаючи, що “поняттю *libido* надається у функціональному відношенні таке саме значення в галузі біології, яке в фізиці має поняття енергії”, Юнг розвиває поняття *libido* до означення всезагальної психічної енергії, життєвої сили, що притаманна всьому органічному світу. Далі Юнг пропонує власну “генетичну теорію *libido*” і розбудовує її до філософського рівня. Учений вважає, що *libido* забезпечує пристосування організму до навколишнього середовища, виявляючись тут як “позасексуальне” відгалуження відпочатково єдиного потоку. “Цей розгляд приводить нас до поняття *libido*, яке в своєму розширенні йде далі меж природничо-наукового формулювання до філософського світобачення, до поняття волі загалом”. К.Г. Юнг звертає увагу, що в його тлумаченні поняття *libido* стає поруч з такими уявленнями, як Ерос Платона, світова душа як енергія розуму Плотіна, воля Шопенгауера тощо. Юнг особливо підкреслює здатність *libido* розділятися, що є передумовою будь-якого розвитку і творчості: “душа світу є “нескінченість усього життя” і тому винятково – енергія, вона є організм ідей, які набувають у ній дієвість і дійсність”. У багатобарвності явищ природи втілюється “воля *libido*” у найрізноманітнішому застосуванні і формуванні. У цій загальнофілософській частині ідея К.Г. Юнга є дуже привабливою, оскільки відповідає дійсному стану речей. Але лише в цій, абстрактній іпостасі. Подальший аналіз засвідчує, що лише в цій частині Юнгу вдалося підійти до розуміння сутності психіки людини “зверху”, тобто з точки зору глобально природних і культурних явищ. Коли ж справа доходить до тлумачення конкретних механізмів дії цього всезагально глобального *libido*, Юнг, непомітно для самого себе, обґрунтовує їх у традиційній психоаналітичній (фрейдівській) логіці – “знизу”. Він цілком справедливо (хоча і не відкриваючи нічого особливо нового) вважає, що поява людської психіки, свідомості пов’язана із специфічним подвоєнням природного світу, завдяки здатності людини створювати символи.

“Нове” тут передбачалося у відкритті механізму: для Юнга символ виникає як наслідок дії всезагальної енергії *libido*. Але, на жаль, нове лише передбачалося: К. Юнг пояснює цей механізм, виходячи вже не з того *libido*, природу якого він описав

філософськи, а винятково з *libido* фрейдівського: нереалізований сексуальний інстинкт “відгалужується” і втілюється в специфічний рух, предмет або образ, що символізують ... статевий акт. І далі Юнг, використовуючи свою дійсно феноменальну ерудицію, намагається довести, що і добування вогню, і малювання, і писемність, і мовлення і... все інше суто людське є символами, що створені завдяки “відхиленню” *libido*, але – винятково як сексуального інстинкту.

Отже, Фрейд залишається непереможеним. Коли К.Г. Юнг переносить свою логіку в галузь онтогенезу, він виявляється ще ближче до Фрейда. До речі, ми могли б тут з цікавістю подумати: у чому ж проблема Юнга-дослідника? Парадоксально: він набагато раніше за З. Фрейда почав розробляти ідею *libido* як усезагального (а не лише вузько сексуального) носія життя, зокрема – розумного життя. Він перевершив Фрейда у філософсько-методологічному плані, але, повернувшись з цією власною (дійсно цікавою, глибокою і перспективною) позицією у психологічні межі, мусив “з’їхати” на фрейдівські уявлення... Здається, що це – проблема не лише вченого, а й особистісна позиція, точніше – міжособистісна: страшно робити крок, який випередить маестро-засновника...

Про це, між іншим, свідчить і те, що К.Г. Юнг не вводить новий термін: адже те явище, яке постулював, філософськи описав і довів він, є зовсім несхожим на *libido* Фрейда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилася із самого початку програшною: він хотів розширити галузь улюбленого поняття творця психоаналізу, а вийшло, що він знайшов інше явище, більш цікаве і глибоке. Тут діяв подвійний негативний ефект: з одного боку, ми певні, що читачі не дуже то й переймалися змістом юнгівських теоретизувань, зустрівшись з терміном *libido*, а з іншого боку – Фрейд обов’язково відчув це випередження Юнга, і мабуть для їхніх взаємовідносин було би краще, якби останній не побоявся ввести нове поняття. Але Юнг у цій своїй позиції виявився послідовним – він “приклеїв” фрейдівський старий механізм до нового явища, а потім відмовився описувати власне психологічну (не філософсько-світоглядну) природу цього явища: так *libido* залишилося просто сексуальним інстинктом, а яскраві побудови Юнга “зависли” поза

психологією. І все-таки теоретичні викладки Юнга приваблюють нас уже через те, що ми не знаходимо в історії психології аналогічної концепції, яка б так глибоко і майстерно торкалася природи вихідної рушійної сили онтогенез особистості.

Розділ 8

Психологічний супровід трансформаційних процесів в українському суспільстві та освіті



§ 8.1 ОСОБИСТІТЬ ЯК МЕТАСИСТЕМНИЙ ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Застосування функціонально-системного підходу для аналізу особистості як системи управління, показало, що особистість виступає метасистемою з управлінням метакогнітивними процесами.

Теоретико-методологічною основою, що дає змогу зберегти можливість вивчення цілісності особистості як унікального метасистемного феномена, виступають чотири принципи генетико-моделюючого методу.

Традиційний для будь-якої науки шлях спеціалізації, за якого відкриття робилися на підставі розчленування цілісного об'єкта на окремі частини і пізнання кожної з них, до кінця ХХ ст. так само

традиційно вичерпав себе в психології, як і в інших науках різнобічні факти не вкладалися в рамки відомих теорій. Так виникла проблема формулювання предмета психології як науки і методів її дослідження.

Розуміння, що психіка загалом свідоме і несвідоме виникли в ході пристосування до світу функціональних органів діяльності суб'єкта, тому вивчати закономірності психічних явищ поза діяльністю немає сенсу, з першої половини ХХ ст. стало в психології основоположною концепцією для досліджень (Виготський, 1996; Леонтьєв, 1983; Лурія, 1974).

Оскільки психіка не може існувати поза межами свого носія, для вивчення психологічної одиниці, що зберігає всі основні властивості цілого, нами була обрана особистість: “І в цій своїй іпостасі вона далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вислів означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу або явища – буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне розгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим” (Максименко, 2006, с. 64). Такий вибір “одиниці” ґрунтується на культурно-історичній теорії Л. С. Виготського і позиції П.Я. Гальперіна, відповідно до яких психіка людини – це цілісне соціокультурне і семіотичне утворення, яке розвивається в процесі діяльності та спілкування (Виготський, 1996; Гальперін, 1976). При цьому “складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, які діють на особистість, і як фактори, які утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток “зсередини”” (Максименко, 2006, с. 65).

Цілісність особистості проявляється в її здатності до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, до створення свого унікального внутрішнього світу. Тому в особистості формуються принципово нові механізми, які свідомо управляються самою людиною (Максименко, 2006, 2013). Ці самі якості виділяє в особистості Л.І. Божович, визначаючи її як “такий рівень розвитку людини, що дозволяє їй управляти і обставинами власного життя, і самою собою” (Божович, 1968,

с. 228), однак принцип дії цих механізмів, що управляють, методологічно не розкривається.

Проблема управління у будь-якій сфері діяльності пов'язана з вибором необхідних параметрів, що характеризують процес і контроль їх функціонування. Ідея про наявність у психіці процесу, що керує когнітивними процесами, піднімалася протягом історії розвитку психології ХХ ст.: “Реальна таємничість і загадкова унікальність свідомості особистості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання” (Максименко, 2006, с. 67).

Виявлення механізмів довільної регуляції когнітивних процесів і ланки, яка виробляє цю регуляцію, найбільш детально провів Ж. Піаже. Щоб розумові операції стали зворотними (тобто, щоб ми могли відновити їх перебіг від початку до кінця), вони повинні бути передусім цілеспрямованими на пошук певного вирішення конкретного завдання: “Соціальне життя сприяє тому, щоб зробити розумові процеси оборотними і зумовити цим появу логічного міркування” [Піаже, 1969].

Досліджуючи механізми формування оборотності розумових операцій і засвоєння нових знань, близьким до відповіді на нього підійшов Ж. Піаже, виявивши механізми розвитку довільної регуляції розумових процесів, але зупинився на значенні “зовнішнього чинника” як першоджерела поштовху до розвитку.

Здатність психіки людини контролювати виконуваним ним пізнавальні процеси і у такий спосіб керувати своєю пізнавальною діяльністю, перебувати над процесом, “поза ним” (meta), найбільш чітко сформулював Джон Флейвелл (John Flavell, 1976), визначивши як метапізнання (metacognition) – “пізнання про пізнання”. Надалі Флейвелл виділив чотири компоненти метапізнання:

- метакогнітивні знання – цілі, завдання і дії пізнавальної діяльності та знання про власні індивідуальні особливості сприйняття, пам'яті, вирішення завдань;
- метакогнітивні дослідження – це будь-які свідомі дослідження, пов'язані з інтелектуальним процесом. Ці два процеси забезпечують здатність суб'єкта інтроспективно переглядати і відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності.

Ще два процеси – метакогнітивна мета і стратегія – це процеси, які спрямовані на контроль і регуляцію пізнання. У цьому полягає їх відмінність від когнітивних процесів, які, на думку Дж. Флейвелла, покликані здійснювати пізнавальний процес (John Flavell, 1976).

Ці розробки стали предметом теоретичного і експериментального дослідження нового напрямку “метакогнітивної психології” (Taylor S., 2002; Brown A., 1987; Kluwe R., 1987). У своїй роботі Д. Рідлі, П. Шетц, Р. Гланц і С. Вайнштейн визначають метакогніції як процес використання рефлексії для свідомого вивчення свого мислення, усвідомлення власних стратегій розумової діяльності. Метакогніції включають в себе планування, вибір стратегій діяльності та моніторинг пізнавальної діяльності (Ridley D., Schuts P., Glanz R., Weinstein C., 1992).

При цьому, визначаючи метакогніції як управлінсько-контролюючі процеси, автори не тільки не розглядають механізми управління цими процесами, але навіть не зазначають, що вони теж потребують управління.

Викладене вище спонукає до висновку, що в психології метакогнітивних процесів (процесів з управління процесами) не визначена сама керівна система, що і визначає мету теоретичного дослідження: розглянути особистість як систему з управління метакогнітивними процесами.

Управління будь-яким процесом містить три основних компоненти:

- суб’єкта, який створює керівний та контролюючий вплив, зокрема механізми, що реалізують цей вплив;
- об’єкта, на який цей вплив спрямовано;
- стійкого зворотного зв’язку між ними, що дозволяє отримати об’єкт з необхідними суб’єкту параметрами.

А сама система управління у будь-якій сфері діяльності визначається вибором необхідних параметрів, що характеризують процес, контроль їх функціонування і механізмами, що забезпечують ці параметри.

Формування керівних механізмів і, відповідно, підвищення рівня керованості системи, як один із напрямів її розвитку – один із

законів розвитку штучних систем, що дає змогу застосувати для аналізу проблеми і пошуку її вирішення функціонально-системний підхід (Меєрович, Шрагіна, 2004, 2016). У пошуках вирішення поставленої проблеми розглянемо особистість як систему, що функціонує яка управляє “сама собою”.

Ознака “керованість” є однією з ознак, на основі якої можна виробляти класифікацію систем. Узагальнюючи аналіз літератури за класифікацією систем на основі цієї ознаки, ми можемо розділити їх на пасивні, керовані елементами, що знаходяться поза системи, автономні (самоврядні), керовані елементом – органом управління, включеним до складу системи, і комбіновані.

Відзначимо при цьому важливий аспект: орган управління як елемент системи, структурно знаходиться всередині неї, але функціонально, як керівний елемент – над системою, на вищому рівні.

Прийнявши, що особистість керується “сама собою”, будемо надалі розглядати тільки автономні системи.

Принципову відмінність автономної технічної системи від особистості як автономної соціально-біологічної системи, в чотирьох словах визначив письменник Михайло Анчаров: “Машина може – людина хоче”. Технічна система управляється програмою, що закладена ззовні при її конструюванні, і управління нею спрямовано на оптимальне виконання основної функції цієї системи. Якщо навіть у програмі і передбачено розвиток цієї системи, то воно все одно детерміновано її основною функцією. І в ситуації, не передбаченої програмою, технічна система просто зупиняється – вимикається.

Порівняємо структуру і специфіку різних систем управління: якщо елементами матеріальних і “ідеальних” систем виступають елементи речові – пристрої, деталі, матеріали, слова, фарби, звуки тощо, то в системі управління психічними процесами елементами виступають безпосередньо самі психічні процеси.

Ще однією відмінністю психічних систем управління від штучних систем, створених для управління матеріальними об’єктами, є те, що людина за необхідності контролювати і управляти своєю як зовнішньою, так і “внутрішньою” психічною діяльністю виступає одночасно і суб’єктом, і об’єктом управління.

Як приклад такого виду діяльності, розглянемо, як у діях суб'єкта проявляється управління процесом виготовлення нового виробу – матеріального або “ідеального”, наприклад, поетичного образу (Шрагіна, 2016). На першому етапі, етапі аналізу, йде оцінка (контроль) – порівняння вихідного, “чорнового” варіанту заготовки або образу з необхідним суб'єкту видом цього виробу, і виявляються розбіжності між ними. На підставі цих відмінностей за ланцюгом зворотного зв'язку вноситься коригування в “оброблюваний продукт”, потім подальша обробка і нове порівняння – доти, доки параметри виробів не співпадуть з такими, які необхідні суб'єкту.

Визначимо метасистему як систему (комплекс) психічних процесів суб'єкта, що виникають і функціонують лише при потребі суб'єкта контролювати і управляти своїми когнітивними процесами. Метасистема існує тільки в процесі, під час виконання своєї функції, тому форму її існування можна розглядати як метасистемну функцію – психічну функцію, що виконує управлінсько-контролюючі дії у процесах метапізнання (метакогнітивні знання, метакогнітивного досвіду, завдання або цілі і стратегії або дії, необхідні при створенні штучної системи як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішньому світі суб'єкта) (Шрагіна, 2016).

У східноєвропейській літературі метакогнітивні процеси конкретизовані в таких поняттях, як “мислення про мислення” (метамислення), “пам'ять про пам'ять” (метапам'ять), “вторинну увагу”, “метакогнітивний моніторинг” і традиційно визначаються як рефлексивні процеси і феномени, що забезпечують здатності до самоорганізації, що включають контроль над зовнішньою взаємодією з навколишнім середовищем, і внутрішній – над пізнавальною діяльністю (Карпов, 2007).

Використовуючи ідеї Флейвелла про метакогнітивні процеси і поняття “метасистемний рівень”, запропонований (але без чіткого визначення) ще Л. Берталанфі в роботах із загальної теорії систем (Берталанфі, 1969), А.В. Карпов, розвиваючи системний підхід як методологію психології, сформулював концепцію структурно-рівневої організації системи психічних процесів, яка включає

процесуальні освіти, де традиційно виділяються класи психічних процесів.

На думку А.В. Карпова, “в самому змісті систем (зокрема і психіки), може існувати такий рівень, який одночасно є і її власним рівнем, і рівнем, який виходить за її межі (метарівень)” (Карпов, 2007, с. 317), і пропонує розглядати процеси і механізми, які закладені в психіці, не тільки як внутрішні, а і як “об’єкти активних впливів з боку їх самих” (Карпов, 2007, с. 325). Як “фундаментальний і унікальний психічний феномен загалом”, що забезпечує таке метазнання, Карпов розглядає рефлексію і робить висновок: “Саме метасистемний рівень, його наявність у структурі психіки роблять можливими рефлексивні явища, рефлексивність як здатність, унікально притаманну людині” (Карпов, 2007, с. 326). У результаті, з точки зору системи управління, рефлексія, за Карповим, є компонентом, що здійснює управління психічними процесами.

У підході А. В. Карпова до розгляду психіки як самокерованої системи, що функціонує при цьому на різних рівнях, усе-таки є деяка логічна некоректність з визначенням понять, що обумовило відповідне спотворення сенсу описуваного процесу. Насамперед “рівень – це горизонтальна площина, поверхня як межа, від якої вимірюється висота” [Ожегов, 1991, с. 835], тому перебувати одночасно на двох рівнях площину не може. Тим часом Карпов підкреслює, що метасистемний рівень є саме рівнем, має статус рівня і включений у загальну ієрархічну структуру рівневої організації системи – психіки. Важливо і те, що метасистемний рівень (за визначенням) є не “рядовим” рівнем, а рівнем ієрархічно вищим (Карпов, 2007).

Відсутність морфологічної включеності, яку також відзначає Карпов, означає, що немає конкретного елемента, відповідального за виконання цього “змісту”. Це дає підстави розглядати “метасистемний рівень” тільки як “функціональний”, на чому акцентує увагу і сам Карпов, припускаючи саме функціональну “включеність метасистемного рівня в структурно-функціональну організацію психіки, в її зміст, в її власну структуру” (Карпов, 2007, с. 320). При цьому “функціональність” метасистемного рівня полягає в його здатності управляти психічними процесами, що

відбуваються на різних рівнях психіки, що водночас дозволяє розглядати запропонований Карповим метасистемний рівень як функцію, що виконує комплекс управлінських впливів.

Специфіка метакогнітивних процесів, як процесів з управління процесами, дає змогу визначити їх як особливий, “ідеальний” клас систем, представлених лише своєю функцією. Структурно “ідеальні” системи являють собою комплекс певних психічних операцій (дій), взаємодія яких створює нове, системну властивість, що забезпечує суб’єкту здатність контролювати і управляти процесом. Такі системи існують тільки “в русі”, як процес, і тільки за потреби суб’єкта управляти і контролювати своїми когнітивними процесами, що, на наш погляд, і є суттєвою відмінною ознакою цього класу систем.

При цьому виникає запитання – а як здійснюються самі метакогнітивні процеси? Для пошуку відповіді на нього, перейдемо з психології метакогнітивного процесу на методологічний аналіз управління пізнавальними процесами.

Здатність психіки виконувати метакогнітивний процес – процес з управління процесами – і у такий спосіб управляти своєю пізнавальною діяльністю передбачає активний контроль над виконуваними суб’єктом пізнавальними процесами і їх взаємодію у напрямі до поставленої мети. Виходячи з того, що основна функція метакогнітивних процесів – довільно управляти когнітивними процесами для досягнення бажаного результату, розглянемо метакогнітивні процеси з точки зору функціонально-системного підходу як системи управління (Меєрович, Шрагіна, 2002, 2004, 2016 року; Шрагіна, 2015а, 2015б, 2015в).

В автономній системі орган управління є елементом системи, але, виконуючи управлінсько-контролюючі функції, тим самим функціонує стосовно до неї як надсистема. У термінології метасистемного підходу надсистема, що виконує управлінсько-контролюючі функції, визначається як метасистема – комплекс (система) дій, що функціонує при потребі контролювати і управляти процесами, для яких створено систему.

Однак, розглядаючи особистість тільки в контексті методології функціонально-системного підходу, ми втрачаємо цілісний погляд на особистість, на її здатності до саморозвитку, самовизначення, до

створення свого внутрішнього світу – ті самі якості, які створюють саме її “унікальну неповторність”. Теоретичною основою, що дає змогу зберегти можливість вивчення особистості як цілісного явища, є чотири принципи генетико-моделюючого методу:

1. Принцип єдності біологічного і соціального – пропонує за будь-якого конкретно-психологічного вивчення особистості розглядати її як складну функціонуючу біосоціальну систему, здатну до саморозвитку;

2. Принцип креативності – пропонує реально враховувати багатозначність і несподіваність дій особистості, їх непередбачуваність як наслідок пошуку своїх власних, унікальних способів досягнення цілей. Креативність особистості, її вища форма активності, виступає як її глибинна, початкова і абсолютно “природна” ознака;

3. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхневих прогнозів – наші знання обмежені і завжди будуть такими: ми точно знаємо тільки про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів;

4. Принцип єдності експериментальної і генетичної ліній розвитку при дослідженні особистості (Максименко, 2014).

Застосування функціонально-системного підходу для аналізу особистості як системи управління дозволяє визначити особистість не просто як складну відкриту систему, а як метасистемну освіту, яка виконує функцію управління метакогнітивними процесами.

Теоретико-методологічною основою, що дозволяє зберегти можливість вивчення цілісності особистості як унікального метасистемного феномена, виступають чотири принципи генетико-моделюючого методу.

§ 8.2 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРА

Специфічність людського учіння визначається тим, що людська поведінка регулюється не тільки біологічними потребами, а й соціальними нуждами і вимогами. Крім того, людина не лише пасивно пристосовує свою поведінку до наявних умов, а й активно

впливає і перебудовує їх, і людський досвід не обмежується властивостями, які сприймаються, не вичерпуються безпосередніми контактами з конкретно-чуттєвими об'єктами, цей досвід нескінченно розширюється завдяки абстрактному і теоретичному мисленню, завдяки пізнанню. Окремо слід зазначити, що мова людини – це те знаряддя, яке дозволяє створити цілковито нові форми перероблення інформації, позначити понятійні структури і здійснити когнітивні операції, обмінятися в процесі спілкування з іншими людьми індивідуальним досвідом, зафіксувати і передати громадський досвід.

У процесі учіння людина набуває не тільки відомостей і рухових автоматизмів, але також і риси характеру, установки, переконання, ідеологічні і світоглядні позиції, мотиви. Усі ці особистісні характеристики, хоча й пов'язані зі змістом знань і засобами дій, однак набуваються та видозмінюються в ході свідомої діяльності й повинні бути чітко відокремлені від знань і умінь.

Освітня діяльність ще й тому не зводиться до надбання знань і умінь, що вона робить людину дедалі більш здатною свідомо керувати своїми діями, спрямовувати їх на досягнення передбачуваних цілей, які індивід висуває, спираючись на прийняті суспільством норми і цінності, і з якими він співвідносить свій життєвий шлях загалом. Крім того, в ході навчання набуваються також стратегія і способи регуляції дії. Причому іноді, особливо на початкових стадіях учіння, переважають несамотійні, гетерономні, керовані іншими людьми форми дії, а в міру онтогенетичного розвитку дедалі більшу вагу і значення набувають самотійна регуляція дії, власні цілі й автономна організація дій. Характерний для системи виховання принцип формування таких особистісних якостей, як самотійність і відповідальність, є прикладом навчання свідомого вироблення планів, рішень і самотійних дій.

Навчальна діяльність характеризується надзвичайно великими індивідуальними відмінностями. Ці відмінності бачать батьки, що спостерігають за своїми дітьми і порівнюють їх між собою або з їх товаришами з ігор, знаходять у своїх учнів вчителя, і не тільки в

учнів різного віку, але й у тих, хто ходив у один і той самий дитсадочок, вчився в одному класі.

Отже, кожна людина вчиться по-своєму. Індивідуальні відмінності у навчальній діяльності мають чимало параметрів і значний діапазон. Передусім до них відносяться відмінності між людьми, тобто міжіндивідуальні відмінності.

Але поряд з ними існують ще й відмінності в навчальній діяльності однієї й тієї самої людини. Ці відмінності залежать, зокрема, від вимог і умов ситуації. Скажімо, учень може охоче вивчати математику і неохоче – історію, з готовністю дотримуватися порад свого батька і агресивно зустрічати будь-які вказівки матері, місяцями ретельно і добросовісно виконувати домашні завдання, а потім почати робити їх формально і погано. Такого роду відмінності, які спостерігаються в діяльності однієї й тієї самої людини, одержали назву внутрішньо-індивідуальних. Вони, виражаючи стійкі і ситуативні особливості навчальної діяльності цієї людини, відбивають той факт, що не кожна людина вчиться завжди і всьому однаково.

Внутрішньо-індивідуальні особливості і міжіндивідуальні відмінності тісно пов'язані, вони можуть накладатися одна на одну, ускладнюючи тим задачу побудови універсальної типології тих, хто навчається. Незважаючи на це, низка внутрішньо-індивідуальних особливостей є важливою відправною точкою для індивідуальної педагогічної роботи зі школярами. Часто високі результати у галузі знань, що цікавлять учня, здійснюють позитивний вплив на інші сфери його діяльності. Цілеспрямоване спостереження внутрішньо-індивідуальних особливостей учіння дає змогу заохочувати і враховувати інтереси дитини, співвідносити вимоги до неї з рівнем її успіхів.

Учіння не є деякою ізольованою когнітивною функцією, воно являє собою органічну складову частину свідомої діяльності і, отже, значною мірою є проявом особистості суб'єкта, що діє. Крім того, воно залежить від того, у який спосіб його конкретні цілі вбудовані до системи найвищих цілей і перспектив особистості. Так само як кожна людина відрізняється від інших людей ступенем виявлення численної множини особливостей, структурою цих особливостей визначається унікальність кожної особистості,

численною множиною особливостей розрізняються між собою учбові діяльності людей.

Як можна розчленувати, згрупувати, упорядкувати, класифікувати компоненти діяльності учіння у більш задовільний спосіб?

Різноманіття індивідуально-психологічних властивостей учнів зумовлює необхідність концептуальної визначеності щодо утворення і виокремлення їх груп для здійснення диференційованого навчання. Традиційно в школі виділяються як найбільш сталі групи за рівнем успішності – “сильні”, “слабкі” та “середні” учні. Зрозуміло, що насправді поділ цей дуже умовний, випадковий і не ґрунтується на жодних системних особистісно-психологічних показниках. Проблема саме в цих системоутворюючих показниках, а не в самій “непсихологічності” такого поділу. До того ж виокремлення груп учнів насправді й повинне відбуватися саме за педагогічними (а не за психологічними) критеріями. Інша справа, що ці критерії мають бути не штучними і випадковими, а органічно втілювати особливості психологічної природи учня.

Отже, вирішенню конкретної задачі диференціації навчання має передувати вихідна методологічна позиція. Спробуємо її сформулювати.

По-перше, в основу нашого розуміння сутності процесу навчання покладено думку Г. С. Костюка про те, що навчання є спільна діяльність вчителя і учня, сутністю якої є те, що вчитель організовує і керує самостійною діяльністю учня (учінням), в якій засвоюються нові знання та способи дій. Загалом відбувається змінювання дитини. У цій системі фактичною метою вчителя є створення умов для формування учня як суб’єкта учіння. Водночас такі педагогічні дії, як пояснення нового, система домашніх завдань, оцінювання втрачають свій власний сенс і виступають як засоби (знаряддя) формування і управління самостійною діяльністю (загалом усе повинно відбуватися з точністю “до навпаки” порівняно зі шкільною практикою). Інша сторона стосується змісту і спрямування цієї організаційно-управлінської діяльності є те, що вона зовсім не обов’язково має зводитися до примусу чи маніпулювання. Навпаки, необхідно, щоб переважали

гуманні її форми – допомога, заохочення до власного розкриття, підтримка ініціативи тощо. У цій системі різко зростає ступінь професійних вимог до вчителя – він, окрім всього іншого (насамперед), має бути фасилітатором, тобто людиною, з якою хочеться взаємодіяти – доброю, відкритою, компетентною.

Друга методологічна теза стосується проблеми співвідношення навчання (у викладеному сенсі) і розвитку учня. Видатний представник гуманістичної психології А. Маслоу говорив, що у дітей є *потреба у розвитку*, вони прагнуть розвиватися, люблять розвиватися і радіють, коли відчують, що розвиваються [3]. Навчання як спільна діяльність учня і вчителя, безумовно, *може* стати такою формою вияву активності дитини, в якій вона розвиватиметься. Але може й не стати, і тут все залежить від того, як воно буде організоване, чи отримає дитина радість від приємного, хоча й нелегкого спілкування з учителем, від можливості власного самовияву, від усвідомлення отримання нових знань і засвоєння нових дій. Знову згадаємо Г.С. Костюка, якому належить думка, що не будь-яке навчання організує, “веде за собою”, виступає *формою* розвитку дитини, а лише те, яке зумовлює появу перерахованих результатів, що суб’єктивно переживаються дитиною [2]. З іншого боку, це єдина форма навчання, яка, власне, його виправдовує, а саме виправдовує фізичні і моральні втрати дитини, згаяний час, регламентовану життєдіяльність тощо. Проте адекватність навчання розвитку дитини може стати реальністю лише тоді, коли ми виходитимемо з чіткого концептуального розуміння власне самого розвитку.

Третя методологічна теза. Всебічне знайомство з теорією і сучасним станом дослідження проблем розвитку психіки, а також проведення численних власних досліджень, спонукають до висновку, що найбільш адекватним методом вивчення цього глобального явища є *генетико-моделюючий*. Наше розуміння цього методу, його змістовно-організаційних особливостей та принципів побудови викладено в низці публікацій, тому тут ми відзначимо найбільш суттєве [4]. Логіка методу дала змогу зрозуміти людську особистість як відпочаткову цілісність, що саморозвивається. Останній термін означає, що ця цілісність завжди має свої власні внутрішні інтенції руху і самозмін, отже, розвиток не викликається

і не зумовлюється оточенням, він з ним – *взаємодіє*. При цьому, однак, те, що саморозвивається, не є відпочатково тільки в чистому вигляді біологічний індивід (як це прийнято вважати в психології дуже давно). Народжена від злиття соціального (почуття кохання) і біологічного (статевих клітин), нова цінність від самого початку існування є саме єдністю цих двох складових, які постійно взаємодіють, взаємообумовлюють і взаємопереходять в одне (те “біологічне”, що народилося і *стане* соціальним, вже несе на собі, в собі відблиск соціального, адже ще до нього саме соціальне – любов – зумовило рух істот одна до одної, і, врешті, як велике диво, – це соціальне стало біологічним – зародком людської істоти).

Саморозвиток і саморух цієї нової цілісності (людської дитини) зумовлений тим, що її пронизує і огортає особлива сила нужди – універсальної інформаційно-енергетичної субстанції, яка в своєму довічному існуванні породжує і зумовлює саморозвиток живих істот. Вона втілюється і в біологічні, і в соціальні прояви: втілена і перетворена у найзагадковіше й найвище людське почуття – любов, нужда водночас була втілена і в суто натуральний статевий потяг. Саме ця гармонія призвела до того, що людська нужда “запліднила” собою біологічні (фізичні) носії і це призвело до появи нової істоти. Нужда зумовлює генезис людини, і водночас вона моделює нові форми взаємодії та поведінки, які сприяють й зумовлюють її рух (звідси, до речі, і назва методу). Суб’єктивно людина не може усвідомити цю силу нужди: вона переживає її як відображення потягів, а потім усвідомлює як потребу. Гармонійність взаємовідносин біологічного і соціального в нужді (а отже, і в особистості як втіленій нуждою цілісності) є відпочатково природно обумовленою. Всі безмежні варіанти біологічних особливостей (зокрема, і відхилення) передбачають *відповідні* особливості соціальної взаємодії з єдиною метою – забезпечити максимальну гармонійність цілісності (людини). І, також – гармонійність її розвитку. Те, про що писав А. Маслоу – радість від розвитку, є суб’єктивно відображеним переживанням комфортності від того, що дві ці сили (внутрішня – нужда, втілена в унікально-своєрідну цілісність, і зовнішня – соціальні контакти) були відповідними і збалансованими, адже навіть дуже хвора

дитина, дитина з серйозними відхиленнями (біологічне) може пережити радість розвитку, якщо в її навчанні ми врахуємо, *по-перше*, її безмежний потяг до нового і до власних змін, і, *по-друге*, її реальні можливості, пов'язані зі специфікою її природи. Дійсна проблема організації навчання зумовлена тим, що ні першого, ні другого ми не враховуємо.

Установлені закономірності реалізуються конкретно в межах вікових станів розвитку дитини. Доведемо це на прикладі початкової школи. У молодшому шкільному віці відбувається не просто ріст органів і тканин, як це прийнято вважати. Хоча автори і визначають певну *нерівномірність* такого росту, сутність цього не аналізується, а вона є кардинально важливою. Біологічна система цілісної особистості не просто росте, вона *вибудовується* – встановлюються відношення між системами органів, які мають свою “мету”: з урахуванням специфіки (навіть відхилень) ось цього конкретного організму, забезпечити йому все-таки існування, яке буде ефективним і здоровим (це є глибока понятійна сутність вислову “здоровий спосіб життя”: здоровий – отже, такий, що гармонійно відповідає власній складній природі).

Ці дуже складні процеси об'єднуються з іншою цінністю – системою соціальних контактів. Нужда “вимагає” нових знань, а біологічна складова, набуваючи системної якості, – нових осмислених рухів, поведінкових проявів, внутрішніх виявів. Нерозуміння і неврахування цієї складності призводить до того, що потреба пережити радість від розвитку фруструється і дуже швидко (це – характерна ознака віку) впливає на медико-психологічні показники: втома, роздратованість, депресивність, зниження апетиту, захворюваність тощо. Загалом те, що в психології має назву “психосоматика”, у молодших школярів існує як одне, настільки прозорі у них переходи від біологічного до психологічного, соціального і навпаки. І, відповідно, наслідки цього є серйозними, якщо не катастрофічними. На жаль, ми не маємо емпіричних досліджень, але уявляється змістовною гіпотезою, що саме в цьому віці закладається “букет” нездоров'я, оскільки не складається здоровий спосіб життя в означеному тут розумінні.

У цьому сенсі зовсім недоречною буде диференціація дітей на “сильних” та “слабких” учнів, адже “сильні” можуть бути “негармонійними” в тому плані, що у них не склалася ще відповідність функціонування цілісності. Тож прагнення успіху, великі навантаження виснажуватимуть дітей, і саме з цієї причини (а не з інших) “сильні” учні перестають бути такими в підліткових класах.

Загалом прийнятною є думка, що початкова школа покликана “навчити вчитися”. Але що це означає насправді? З точки зору генетико-моделюючого аналізу, йдеться про необхідність організувати самостійну діяльність учіння дітей у такий спосіб, щоб вона приносила не лише якусь абстрактну і зовсім незрозумілу для дитини користь, а ще й радість і задоволення від можливості самовиявлення. Але для цього виявляється необхідним урахування тих складних індивідуально-своєрідних процесів, які відбуваються в цей час у цілісній особистості дитини, зокрема, її біологічній складовій. Слід розуміти – відбувається (поза нашою участю) складний процес вибудовування функціонування цілісної системи, з урахуванням усіх її відмінностей. Це вибудовування є природно-доцільним і дуже своєрідним, непомітним. Завдання полягає не в тому, щоб його покращити або усереднити чи “відмінити”, а в тому, щоб у плані соціального управління “вбудувати” свої організаційні впливи і допомогти гармонізуватися системі.

Завдання це доволі складне і не під силу лише вчителю. Тут необхідний супровід, причому не лише психологічний, але й медико-генетичний (з цієї точки зору, робота педологічних служб школи у 20–30-х рр. минулого століття уявляється і необхідною, і виваженою, адже до такої служби входили і педологи, і психологи, і медики). Отже, необхідність медико-психологічного супроводу обумовлюється тим, що вчитель, за визначенням, не може встановити реальних глибинних причин тих чи інших явищ у поведінці дитини. Короткий “абстрактний” приклад. Учитель може помітити, що неуспішність дитини пов’язана з тим, що вона погано чує. Що він може зробити? Говорити з дитиною голосніше, посадити її ближче до себе, повторювати, врешті, звернути увагу батьків на це відхилення. Але існує інший бік – усі ці заходи малоефективні, оскільки:

- призведуть до негативної реакції інших дітей, що психологічно травмуватиме цю дитину;
- обумовляють підсилену концентрацію свідомості дитини на вазі, що, ймовірно, лише загострить ситуацію.

Медик тут може спробувати допомогти (якщо це можливо). Спеціаліст з медичної психології (точніше медико-генетичної) виходитиме з кардинально іншої позиції. Ця вада є однією із багатьох індивідуальних особливостей, яка вже врахована в процесі самостановлення цілісності, і, безумовно, дитина несвідомо і непомітно вибудовує способи дій у соціальному оточенні, щоб бути все-таки ефективною і адаптованою. Цей процес уже *йде* і треба у спостереженні й вивченні життєвої ситуації дитини встановити, про що конкретно йдеться. Тобто, як саме і в чому (за допомогою чого) дитині вдається, маючи таку ваду, адаптуватися.

Далі слід ці знання “перевести” у форму, зрозумілу вчителю і батькам, і разом з ними вибудувати стратегію формування учіння дитини, яка б вписувалася та позитивно продовжувала її власні надбання. Тоді буде ефективний результат. Безумовно, наш приклад штучний і легкий, але головним було відкрити сутність.

Фактично завдання навчання і супроводу молодших школярів полягає у формуванні того, що має назву “індивідуальний стиль діяльності”. Зазначимо, що у традиційній науці прийнято вважати, що це новоутворення з’являється у дітей (якщо з’являється!) лише в старших класах школи. Однак ця думка хибна. “Уміння вчитися” – це і є індивідуальний стиль учіння, в якому досягається гармонійність індивідуальних особистісностворюючих процесів, з одного боку, та соціальної взаємодії – з іншого.

§ 8.3 ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ ТА СУСПІЛЬНА КРИЗА

Кризові явища в сучасному суспільстві є безумовними, хоча, деякою мірою, і парадоксальними. З одного боку – безумовний прогрес людства як у науковій, так і в економічній сферах: оволодіння атомною енергією, створення справжньої віртуальної дійсності, завдяки бурхливому розвитку інформаційних

технологій, підвищення комфортності життя, перемога над величезною кількістю хвороб... А з іншого боку – просто-таки вражаючі цифри самогубств, алкоголізму, наркоманії, злочинності і загальне й різке падіння рівня освіченості. При вираженому інтересі до мистецтва – абсолютний занепад смаку і переведення творів митців у винятково грошову площину. Слід додати – практичне знищення природи Землі, величезні маси людей, що потерпають голод і розвиток нових, більш експансивних і небезпечних форм соматичних і психічних хвороб... руйнація інституту шлюбу. Люди не стають кращими і щасливішими в умовах беззаперечного науково-технічного прогресу. Навіть багаті люди, адже за деякими надійними результатами масових опитувань, на просте питання: “Чи відчуваєте Ви себе щасливими?”, майже 70 % заможних і бідних людей відповідають “Ні”.

У чому причина кризи? На наш погляд, основним є “одновекторний”, а отже, – частковий розвиток соціуму і, безумовно, культури загалом. Йдеться не про накопичення (“мати” чи “бути” – ця дихотомія Е. Фромма, безумовно, дуже глибока й змістовна, але не достатня). Все глибше й набагато давніше... Якщо охопити поглядом всі досягнення прогресу, можна простежити дуже цікаву річ – все це засоби для чогось... Перші кроки людини, які, як вважають, полягали в тому, що вона створила засіб, і які були оспівані (і це була справжня ода праці) дійсно були принциповими. Однак, урешті, вони зіграли і злий жарт – людина тільки так стала бачити життя. Адже засіб – лише “пристосування” для чогось. І оце “для чогось” поступово стало зникати з обрису чіткого усвідомлення. Адже дуже складними і важливими видавалися самі засоби. Уся промисловість (загалом економіка), уся політика, юриспруденція, а найгірше – медицина і освіта стали присвячені виготовленню засобів. Сформувалася своєрідна домінанта – людина, перш за все й у всьому бачить засіб, забуваючи, що це – лише невеличка частина життя, адже головне – для чого цей засіб. Це “для чого” – збіднюється, втрачається і людина стає поверховою і частковою: вона поглинається засобом. Звідси – розчарування: адже за засобом, тільки здавалося, що є щось важливе, а насправді там вже нічого немає, та й людина часто

вже – виснажена! Ланцюжок: робітник працює на заводі, створюючи засіб невідомо чого (машину, станок, шмат металу, ракету, стіл, комп'ютер – не важливо...) і він заробляє гроші – засіб для того, щоб купити квартиру (засіб комфорту), одягтися (засіб), поїсти й випити (засіб), поїхати відпочити (засіб). Цей погляд, ця домінанта стає панівною і єдиною. І за цим уже нічого немає. Так я втрачаю себе, красу, любов, дружбу, фактично, втрачаю життя...

Не даремно люди б'ються над найважливішим (з їх точок зору): створити універсальні (на все життя) засоби: робота-андроїда (засіб вирішувати всі їхні проблеми), ракети (засіб відкрити інше поле... засобів), універсальні ліки (засіб комфорту і безсмертя) іноді – універсальну зброю (теж – засіб).

Уся ця картина, фактично, те саме, що являв собою пошук філософського каменю. Отже, в якомусь важливому сенсі, людство так і не пішло далі середньовіччя.

Найважливіше тут те, що інша людина теж стає лише і винятково засобом збагачення, отримання продукту, кар'єрного зростання, постачальника задоволення, а то й запасних “частин” – органів. І оцінюється вона теж винятково як засіб і, якщо виникають збої, викидається як непотріб... Проблема, однак, має важливий зворотній бік – той, хто використовує, по-перше, є для когось теж засобом... Але не це головне. В діаді, де він використовує іншого як засіб, – йому лише здається, що він – хазяїн положення. Адже його частковість ще більш яскрава і помітна (раб і рабовласник).

Здається загалом, що не накопичення і не егоїзм у витоках кризи: ці явища вторинні. Головне – бачення засобу і тільки засобу у всьому...

У теорії А. Адлера є поняття “фіктивний фіналізм”, яке дуже підходить за своїм відпочатковим смислом, для пояснення картини, яка зображена: саме створення засобу стало метою діяльності людини (чи не правда “своєрідне” відношення в системі “мета-засіб”?). Але ця мета виявляється фікцією, тому що за нею повинно народитися дійсне поле прикладання людських сил. А воно не розростається, а звужується, поглинається засобом. З іншого боку мета, наприклад, створити унікальний засіб (будь-чого) і після того стане все гаразд (настане світле майбутнє) –

виявляється, точно за Адлером, фіктивним фіналом, адже життя продовжується і надія розсипається...

У літературі (зокрема К.Г. Юнг, Е. Фромм) приводиться думка щодо принципової різниці розвитку цивілізації (культури) Сходу і Заходу. Західна культура називається “екстравертованою” і протиставляється Східній, “інтровертованій” культурі. Власне описане вище – про західну цивілізацію. Уявляється, точніше представляється, що на Сході всі основні механізми і напрями розвивалися в протилежному варіанті: поглиблення, увага до внутрішніх переживань, робота над собою тощо. Власне в цих ідеях відображена підсилена увага і певна міфологізація східних шкіл (релігійних: зокрема йоги і т. ін.). Однак, ми чітко бачимо, що азіатський, власне, східний світ не просто тяж уражений кризою, але, головне – це одна й та сама криза. Адже напрям соціального процесу тут той самий – найбільш розвиненими є країни з досконалою економікою, тобто створення засобу знову-таки покладено “в голову кута”. Інший аспект вказує на поверховість і помилковість розділення Східних і Західних культур уздовж лінії “екстраверсії-інтроверсії”: дійсно, тривалий час ці країни відставали від західних за критерієм створення і вдосконалення засобів. Вважається чомусь, що причиною є те, що в час, коли європейці створювали машини (засоби), азіати поголовно особистісно зростали, шукали нірвану. Але придивімося, чи так це?... Які жорстокі, варварсько-нелюдські форми мала експлуатація іншої людини на Сході... не те, що раб – підлеглий просто не вважався людиною. Жорстокість, холодна, близька до нелюдськості, якось не пов’язана з особистісним зростанням... То, якщо й шукати відмінності в русі до сучасної кризи, між Заходом і Сходом, слід, мабуть, з’ясувати, що на відміну від заходу (де в засоби перетворювалось, все-таки, значною мірою, довкілля), на Сході таким засобом дедалі більше ставала й стає інша людина.

В усякому разі коріння руху до сучасної кризи усіх цивілізацій однакові: “звуження” свідомості до прагматизму, коли, як писав С.Л. Рубінштейн, все перетворюється і розглядається лише як щось функціональне, штучне, засіб для чогось. І... фіктивний фіналізм – велике обдурення людиною самої себе. Так сформувався світогляд

сучасної людини: погляд на світ як на набір матеріалу, з якого можна й треба зробити засоби.

...Усі говорять про кризу, яка існує у нашому суспільстві, у нашій державі. Криза – це коли система не може функціонувати так, як вона є, тому треба міняти або умови, або систему. Ідеологічна криза – це криза ідеї та криза світогляду. А носій світогляду – це особистість. А особистість переживає розчарування в житті тоді, коли не виправдовуються її очікування – за високого рівня медицини наявність хвороб, які не можна подолати, навіть у високорозвиненій Америці чи Європі. Це, скажімо, втрата сенсу життя, це різні переживання, це горе, це смуток та інші стани, які переживає людина. Але це – криза не тільки країни нашої, а й усього світу.

А в чому ж криза нашої країни? Там, де Захід йшов 2–3 століття, то ми намагаємося пройти за 16 років. У результаті стару систему розвалили, а нової ще не побудували, от і склалася криза. Ми почали шукати виходи. І всі стали тягнути з Заходу. Почали запозичувати інші технології, які не притаманні нам, зокрема і Болонський процес, який звели тільки до контролю. Виникла класична ситуація “Тришкина кафтана”.

Ще одним чинником кризи є дихотомічність світоглядних настанов особистості. Так колись Арістотель і Платон поділили світ на дихотомічні визначення: на об’єкт – суб’єкт, субстрат – форма, погано – добре. Цю дихотомію підсилив Чарльз Дарвін, який вивів “природний відбір”. Це стосується і нинішнього суспільства. Ця крайність різновекторна. Матеріалізм укріпився більше на Заході і в Америці, оскільки на матеріальних цінностях і вибудована їх ідеологія, яка спрямована на матеріальні цінності, а Схід був заглиблений у свій внутрішній світ – у світ духовний, і тому він більше інтровертований.

Якщо застосувати цю парадигму, то можна стверджувати, що ситий і комфортний Захід духовно злидений, а голодний жебрацький Схід – духовно освічений. Наша країна стоїть посередині між Заходом і Сходом, то може вона і виконає свою унікальну місію, як Мюнхагузен, і зможе витягти себе за волосся з болота.

Інститут церкви зараз тріщить по всіх швам. Він не стримує так, як повинен. Захід пройшов поступово свою кризу за 2–3 століття, але їх криза така сама глибока, як і наша, а ми одразу у цій кризі опинилися. Проте гострі захворювання лікувати простіше. Наші психологи мовчать і не виступають з таким аналізом цієї антології нашого буття і системи.

Серед філософів з'явився напрям практична філософія, але в цій практичній філософії немає того нового змісту, який би став основою подолання наявної кризи. Необхідно, щоб виникла така ситуація, як цитував Л.С. Виготський Екклезіаста: “Камень, который презрели строители, стал во главу угла...”.

Особистість – це той вузлик, на якому треба і можна б було фокусувати всю діяльність і державних, і таких інституцій, як наша з вами, і заклади вищої освіти, і науково-дослідні.

Якщо ми розділили Схід і Захід, то можна виділити в особистості наявність і ідеологічного, і соціального. І вони вже виступають джерелом і рушійною силою розвитку, але не через потреби, а вони виступають через нужду як інформаційно-енергетичну властивість людини.

Потреба відпочатковується від нужди і визначає тільки напрям, розвиток тих чи інших здібностей, оскільки потреба завжди предметна, на відміну від нужди, яка не предметна. Це енергетична сила всього живого. Виходячи з цього розуміння природи, буття, можна визначити особистість.

Особистість – це форма існування психіки, яка являє собою цілісність здатну до саморегуляції, до саморозвитку, самовизначення та предметної діяльності і має свій унікальний неповторний світ. І тоді набуває свого повноцінного, повноправного існування особистість. І немає потреби вживати це поняття там, де відсутня активність чи процес учіння, чи аналіз тієї чи іншої діяльності розкидатися оцим суб'єктом, оскільки особистість багатша, більш насичена і більш унікальна. Вона приймає вектор, який полягає в екзистенції, в переживанні, на яке ми не звертали уваги і тому формалізували навчальну діяльність без особистості.

Нормативна навчальна діяльність була, є і залишиться провідною формою становлення особистості, але до неї треба

привнести переживання. Моє переживання, те як я зайшов, щоб зустрітися з вами, і те, як я про нього згадую, – це зовсім різні переживання. Це переживання з приводу мого переживання. Отак уся людська психічна діяльність зіткана з психічних станів. Ці стани, певною мірою, породжують смисли, чи навпаки.

Коли ми говоримо про освітній простір, то часто забуваємо про соціальний аспект, соціально-психологічні детермінанти, соціально-психологічні особливості функціонування розвитку особистості.

Особистість на якомусь етапі і витку її розвитку діє у відповідності із Марксовим положенням: “Быть свободным от общества и быть свободной личностью нельзя”.

Біологічне і соціальне – вони являють собою не дихотомію, а вони являють собою єдність. Оскільки в процесі життя і діяльності соціальне морфологічно фіксується і стає біологічним.

Сенситивний період – мінімальне відгалуження потреби від нужди, коли проростає ця потреба. І тоді в мене саме є потреба в соціальних впливах в зовнішньому світі в предметності. І тоді відбувається зустріч предмета і мого переживання, моєї свідомості. І тоді цей ефект продовжується вічно, але як воно продовжується – це залежить від того, як ми підійдемо до розуміння освітнього простору, як розуміється особистість у цьому процесі.

§ 8.4 ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ’ЄКТ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

Загальновідомими є чинники, що викликали значну дестабілізацію життя широких мас населення України за останні роки. Це стосується різних сторін і суспільного буття, і аспектів особистісного життя людини. Збройне протистояння на південному сході, значне зuboжіння населення, відсутність зрозумілої загальнодержавної політики в інтересах трудівника, погіршення епідеміологічної обстановки, що відбувається на тлі подорожчання чи не втричі лікарських препаратів тощо – все це і багато інших факторів переводять проблему стресостійкості та подолання життєвих криз особистістю із суто теоретичних розмірковувань у пряму практичну проблему, від вирішення якої, у

підсумку, залежатиме доля самої нації. Своєрідність сучасної соціально-економічної та соціально-політичної ситуації зумовлена тим, що цих детермінант життя людини й самих собою було б досить, щоб зруйнувати особистісне життя. Але й від власне особистісних криз ніхто людей не гарантує: як у благополучні роки, так і у роки соціально-політичних катаклізмів. Ось чому вирішення саме психологічних проблем, що додаються до вищевказаних, а згодом перетворюються і у самостійні сутності, що каузують подальший патогенний вплив як на саму особистість, так і на навколишнє середовище, вимагають тверезого аналізу й своєрідного перебору тих психологічних ресурсів, які є в розпорядженні кожного з нас, принаймні тих, хто не хоче й не згоден виступати з позиції винятково жертви, а долаючи власну віктимність, повинен знайти й власні ресурси для подолання негативних наслідків життєвої кризи.

Відомо, що віктимна позиція не просто деморалізує особистість, вона підриває її екзистенційний потенціал, розхитує, або навпаки, напружує захисні механізми, формуючи психогенні реактивні й невротичні реакції, сенс яких полягає у руйнуванні ієрархії життєвих цінностей і пріоритетів. Діапазон особистісних порушень унаслідок кризових явищ досить широкий: від стокгольмського синдрому, коли жертви насильницьких дій, зокрема заручники, починають ототожнювати себе зі злочинцями, і до індоктринованих приватними засобами масової інформації громадян, які всупереч власним інтересам підтримують ворожих їм політиканів. І це тільки в психосоціальному просторі. Якщо ж торкнутися особистісних аспектів життя, то й тут починаючи з конфліктів з друзями чи членами сім'ї, не кажучи вже про суперечки у соціальних мережах, ми зустрічаємося з одним і тим самим явищем: особистість, яка не здатна піднятися до суб'єктного способу буття у світі, вимушена задовольнятися, подобається це їй чи ні, роллю агента як знаряддя чиєїсь іншої діяльності, суб'єкт якої може ставитися до тієї чи іншої людини як до об'єкта, або ж і просто як до витратного матеріалу.

Проблема, у такий спосіб, полягає в тому, що життєва криза детермінується як обставинами життя, соціальною ситуацією, так і внутрішнім особистісним конфліктом. Якщо перший аспект

ставити людину перед необхідністю так чи інакше реагувати на нові обставини, то особистісна криза зумовлює необхідність переструктурування завдань, пов'язаних з творчим пристосуванням внутрішньої ієрархії структурних компонентів особистісного “Я” до нового способу дій, або й до нарощування нових, таких, що досі були відсутні в її життєвому досвіді особистісних структур. І ті, й інші причини, що індукують кризу, передусім руйнують систему її ідентифікацій, сукцесивність та цілісність образу “Я”, “Я-концепцію”, унеможливаючи у такий спосіб власне життєвий процес у попередніх його формах. Отже, проблема насправді має багатобічні виміри: психологічна допомога постраждалим від кризи у відновленні їхньої суб'єктності шляхом подолання деструктивних форм поведінки та деструктивних емоційних станів; розробка та опрацювання психопрофілактичних засобів перешкоджанню згубних впливів кризи на особистість; нейтралізація соціально шкідливих інтервенцій у специфічне довкілля (насамперед підлітки, юнацтво та громадяни похилого віку).

Розглянемо можливості та позиції сучасної психології щодо вказаної проблематики. Наш вихідний постулат полягає в тому, що життя – як соціальне буття людини, так і індивідуальне буття особистості – це випробування. Розглядати особистість як певну константу, як це було прийнято в класичному психоаналізі, або зрікатися особистості, як це прийнято в класичному біхевіоризмі, є безумовно редукціоністською помилкою. Особистість як певна психосоціальна якість людини, як набута людиною здатність діяти згідно з певними, високими, культурними нормами і відстоювати ці, підкреслимо, високі норми як життєві принципи, є мінливим не просто феноменом людського світу, а саме онтосом, тобто сутнісним суцям цього світу. Не вдаючись тут і зараз у багатоаспектність детермінацій, що так чи інакше впливають на процеси становлення й розвитку особистісного “Я”, необхідно підкреслити: особистість водночас існує як певне емпіричне утворення, як система мотивів, умотивованих ставлень, цілепокладань і спонук у сукупності із тим чи іншим рівнем розвитку здатностей (функціональних органів) до реалізації цих прагнень. І водночас особистість є позапсихологічним – це

принципово – соціокультурним феноменом, стосовно якого можна стверджувати, що у такий спосіб через цю тут і тепер людину, що сягає особистісного рівня розвитку, діє дух часу, дух епохи, тобто особистість є одночасно трансцендентним, таким, що важко піддається визначенню, недоступним для емпіричного дослідження, але реально діючим чинником, здатним каузувати ті чи інші соціальні явища. Однак будь-який емпіричний психологічний аналіз живої людської особистості, який редукує трансцендентні рівні життя особистісного “Я” до суто емпіричних, чи суто ідеологічних концепцій, є, безумовно, непродуктивним, оскільки як емпіричне дослідження, так і ідеологічно-концептуальні пояснення спонукають дослідника саме до тих висновків, які вже заздалегідь задані чи ідеологічною концепцією, чи вузькими емпіричними міркуваннями. Наведемо тривіальні, але красномовні приклади першого й другого. Зокрема, існують цілі фоліанти психоаналітичних інтерпретацій творчості, згідно з якими, скажімо, пригнічений статевий потяг подається як джерело поетичного натхнення, завдяки славнозвісному механізму сублимації. Або коли складну й суперечливу постать непересічної людини описують, користуючись абеткою шкільного курсу психології, соціології чи навіть популярної психіатрії: темперамент, епілептоїдний розлад особистості, типовий представник інтересів селянства тощо. Водночас при цьому ніхто ніби не помічає, що мільйони людей можуть належати до епілептоїдного типу особистості чи до селянства, але це аж ніяк не позначається на сенсі їхнього життя, чи, тим більше на їхніх здобутках та досягненнях. Не говорячи вже про те, що не існує жодних доказів, що пригнічений статевий потяг слугує умовою чи механізмом креативності. Принаймні, постаті Гете, Пушкіна чи Висоцького – яскраво спростовують подібні забобони.

Ці, на перший погляд, дещо абстрактні міркування видаються нам важливими саме в тих випадках, коли психологічний аналіз покликаний з’ясувати конкретні чинники, важелі, словом, ресурси самодетермінації особистості в складних умовах кризових явищ суспільства і обставинах особистої кризи конкретної людини. Продовжуємо думку: життя є постійне випробовування людського “Я”, постійне змагання особистості за себе і за ті, позасобистісні,

трансцендентні цінності, в яких вона втілюється, і які втілюють у собі смисли її буття. Що ж виступає центральним моментом у цих життєвих випробуваннях?

Це – особистісна криза, сутність якої полягає в тому, що особистість емпірична, чи, що набагато гірше, трансцендентна особистість в тому різновиді свого існування, в якому вона опинилася у цих обставинах, у цьому хронотопі буття втрачає здатність долати смислові, ціннісні, екзистенційна перешкоди на життєвому шляху і опиняється на порозі втрати власного буття.

Як відомо, психологія розрізняє різні види криз. Принаймні на рівні термінологічного апарату можна констатувати широке розмаїття та неоднозначність відповідних термінів: “духовна криза”, “екзистенційна криза”, “життєва криза”, “моральна криза”, “криза смислу життя”, “криза ідентичності”, “вікова криза”, “криза професійного розвитку”, “особистісна криза”, “криза смислу”, “криза безглуздості” тощо. Крім того, існують поняття, що позначають феномени, нерозривно пов’язані з проблемою кризи особистості: “внутрішній конфлікт”, “внутрішньоособистісний конфлікт”, “екзистенційний вакуум”, “переживання”, “кризова ситуація” тощо (3; 4; 5; 6; 7).

Найбільш широко дослідженими та такими, що мають певні традиції теоретико-методологічного обґрунтування, можна назвати такі види криз: *кризи вікового психічного розвитку*; *життєва криза*, яка зумовлена травматичними подіями; *криза стосунків або групова криза*, яка розглядається в аспекті сімейних відносин, груп, колективів, організацій, а також з етнічних і релігійних позицій тощо; *професійна криза*, що характеризується як нетривалий в часі період кардинальної перебудови професійної свідомості, який зумовлює зміну вектора професійного розвитку; *невротична криза*, яку часто позначають через внутрішні захисні механізми, похідні від основного конфлікту, які створюють суб’єктивне відчуття безвиході і тупика, призводять до дезадаптації особистості; *духовна криза*, яка пов’язана з проявом в ході розвитку людини неусвідомлених проблем, які спрямовують її до трансцендентних переживань, що в підсумку призводить до зміни сприйняття і мисленневих процесів; *смисложиттєва (екзистенційна) криза*, що переживається людиною як втрата особистістю сенсу в житті, своєї

ідентичності, автентичності. Криза духовна та криза смислу життя можуть ототожнюватися. Нерідко дослідники в основі духовної кризи ставлять проблему сенсу життя, і оскільки духовний розвиток ґрунтується на моральних якостях людини, її ціннісних орієнтаціях, вірі, любові, мотиваційній спрямованості, то їх дисгармонія може бути передумовою виникнення смисложиттєвої кризи (див. 1; 2; 4; 8; 12; 13; 14;17). Систематизація сформованих уявлень про причини і умови виникнення смисложиттєвої кризи дає змогу виділити три його психологічні різновиди: а) *криза безглуздості*, яка настає через відсутність сенсу в житті та неможливості його відшукати; б) *криза втрати смислу*, яка породжується втратою сенсу життя в критичній ситуації та неможливістю його відновити; в) *криза неоптимального сенсу життя*, яка виникає унаслідок прийняття особистістю сенсу життя з неадекватним змістом та структурно-функціональними властивостями й неможливістю його продуктивно реалізувати.

Джерелом виникнення кризи особистості в іноземній психології розглядаються як внутрішні конфлікти між структурними елементами особистості, так і неузгодженість між внутрішнім і зовнішнім світом особистості. Відправною точкою у виникненні кризи переважно вважається будь-яка неординарна, найчастіше негативна подія або ситуація, що порушує звичний устрій життя людини і ставить під загрозу її цінності і смисли або навіть життя. Сама криза є поворотним моментом у житті людини і може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку і становлення особистості. В історії вивчення кризи особистості в іноземній психології можна позначити традицію, у рамках якої дослідники підходять до вивчення кризи з позиції кризової ситуації. Для вітчизняної психології загальноприйнятим є розуміння, що власне криза, як перелом і суперечність, є необхідною умовою і показником розвитку особистості і може бути зумовлена як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які поєднуються в переживанні особистості (2; 4; 5; 13; 15; 16). Якщо говорити про певні підходи до проблематики кризи, спираючись на сучасні теоретичні та дослідницькі роботи, можна виділити такі: *фрустраційний*, де криза співвідноситься зі станом фрустрації і незадоволеністю людини собою і своїми взаєминами з

оточуючими; *трансформаційний* (особистісно орієнтований), у рамках якого ситуація стресу супроводжується переглядом уявлень про себе і про світ і особистісною перебудовою, що носить як позитивний, так і негативний характер; *трансцендентний* (життєво орієнтований), де криза виступає поворотним пунктом, точкою зміни в розвитку людини та її життя (див. 5).

Переживання особистістю кризової події поряд з виникненням гострих негативних емоцій відчаю, депресії, містить внутрішній потенціал особистісного зростання, який полягає в мобілізації життєвої активності особистості, в розумінні й прийнятті себе, в переосмисленні власного життя, у формуванні нових зв'язків, у включенні глибинних резервів психіки, у підсумку – в пошуку людиною сенсу життя, якщо вона опинилася в кризовій життєвій ситуації, яку вже неможливо змінити.

У сучасній літературі досвід суттєвих позитивних змін у житті людини, що є результатом боротьби з життєвою кризою, прийнято називати посттравматичним або стресіндукованим особистісним ростом (див. 19). Обидва поняття відображають здатність людини до особистісного росту у процесі подолання стресової або кризової ситуації. Стресіндуковане та посттравматичне зростання може виявлятися: а) у набутті більшої життєвої сили, оскільки людина може розкрити в собі невідомі до цього їй самій психічні та фізичні можливості, що дозволяють сформувати нові життєві стратегії та розширити діапазон поведінки; б) у психологічній готовності до подолання екзистенційних перешкод, оскільки завдяки досвіду ефективного опанування кризи людина стає не просто краще підготовленою до подальших важких ситуацій, але й менше до них схильною); в) в екзистенційній переоцінці, оскільки в результаті боротьби за повернення внутрішньої гармонії, людина може отримати досвід духовного перетворення, що передбачає, зокрема, більш виражене переживання наявності сенсу і мети в житті і більшу задоволеність життям загалом.

Певний інтерес становлять роботи українських психологів останніх років: І.Л. Лясковської, В.В. Кириченко, А.В. Овсички, Л.О. Шевченко, І.М. Щербакової та ін., де глибоко й всебічно розглянуті духовні, професійні, вікові, смислотворчі та інші виміри цього складного явища. Отже, на сьогоднішній день досить повно

описана феноменологія особистісної кризи, позначені етапи його розгортання, психологічні, фізіологічні та поведінкові прояви, а також пускові механізми (Р. Ассаджиолі, Ф.Ю. Василюк, С. Гроф, К. Гроф, В.В. Ільїна, Т. Йоманс, Е. Йоманс, О.В. Кружкова та Я.Н. Нефагіна, І.Л. Лясковська, О.С. Огнєв, А.В. Овсичка, О.В. Хухлаєва, І.М. Щербакова, К.І. James and В.Е. Gilliland, А.Р. Roberts, R.G. Tedeschi and L. Calhoun, Е. Wainrib and Е.І. Bloch та ін.).

Однак, незважаючи на велику кількість емпіричних досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистісної кризи, проблема ще далека від остаточного рішення. Існують суперечливі погляди на саме визначення особистісної кризи, не визначені її межі. Поняття особистісної кризи використовується у надто широкому сенсі. У зв'язку з цим під визначення “особистісної” потрапляють всі кризи індивідуального життя (екзистенціальна, психологічна, життєва смислопороджувальна тощо), що утруднює методологічні підходи до конкретного аналізу. Недослідженим також залишається чи не найголовніший момент у подоланні кризи, а саме роль суб'єктності, що у вирішальний спосіб впливає на її перебіг і результати цього перебігу.

Розглянемо саму феноменологію суб'єктності як центральну ланку особистісного “Я”, і як етапний момент подолання життєвої кризи. Основними стадіями суб'єктогенеза є:

- прийняття людиною на себе відповідальності за невизначений заздалегідь результат своїх дій;
- переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і своєї здатності реалізувати бажане (прояв себе як суб'єкта цілепокладання);
- реалізацію можливостей, що відкриваються у вчинених з власної волі діях – прийняття відповідального рішення про завершення дії (прояв себе як першопричини, суб'єкта закінчення дії);
- оцінку результату як особистісно значущого новоутворення, детермінованого власною активністю (прояв себе як суб'єкта доконаної дії).

За дефіцитарності будь-якої зі стадій суб'єктогенеза людина буде вважати себе об'єктом маніпуляцій, які здійснюються без урахування її бажань або навіть усупереч їм. Це може породити відмову від використання набутого досвіду під приводом його малоцінності або невпевненості у своїх силах (див. 11, с. 102-104).

Отже, в основі суб'єктності лежить насамперед суб'єктогенез, тобто становлення здатності особистості до самодетермінації, до оволодіння собою як такою інстанцією, що здатна відповідати за власні вчинки і виступати автором власних дій, тобто такою інстанцією, що здатна каузувати і творити дійсність так само як вона витворила себе.

І тут ми підходимо чи не до найтрагічнішого моменту всієї цієї проблематики, до моменту, натяк на який був зроблений у перших рядках тексту, а саме: до проблеми психологічних ресурсів особистості. Точніше навіть до того беззаперечного факту, що коли йдеться про конкретне емпіричне "я", то здебільшого в реальному житті ми, психологи, зустрічаємося з сумним фактом, коли особистісне "Я" конкретного індивіда не має трансцендентного виміру, тобто коли людина є просто соціальним індивідом, що виконує певну роль чи певні команди, але не є особистістю. Ця людина виступає як соціальна функція, як похідне від групи, організації, натовпу, і, позбавлена звичних зовнішніх детермінацій, опиняється в ситуації самої справжньої життєвої кризи, оскільки функціонування цієї соціальної одиниці поза межами звичних соціальних детермінант стає неможливим. Людині буквально нічим жити, оскільки її буття не є продуктом її суб'єктності. Саме в такій життєвій, але "безособистісній" кризі індивід починає втрачати гідність, почуття самоповаги, власні смисли життя, відчуває себе непотрібним, вдається до наркотичного або алкогольного отруєння, чи, навпаки, безпідставно, згідно з дією компенсаторних механізмів хибного самоствердження, вимагає для себе якихось надзвичайних пільг та почестей, продукує і розвиває рентні установки, словом, патологізується, перетворюючись у пацієнта наркологічних відділень чи психіатричних служб, замаскованих під психологічні послуги. У чому ж саме полягає роль і місце саме психології у попередженні й подоланні життєвих криз?

Передусім, безперечно, у розвитку суб'єктності, тих її сторін, які доступні для власне психологічного впливу. Психологічно суб'єктність, по-перше, виявляється як інтернальність. Далі суб'єктність виявляється як довільність стосовно власних переживань, а також як незалежність (нонконформізм) стосовно стосунків, вчинків і дій як інших людей, так і власних. Суб'єкт дії не може бути знаряддям нічєї іншої дії. Він є господарем власного життя. Ще однією стороною суб'єктності є здатність до самодетермінації. У залежності від того, якою стороною проблеми, чи на якому рівні виявляється проблематика у цій сфері, й визначає конкретні завдання для психологічної та психокорекційної роботи. Адже у спрямованості психологічної роботи на вказані аспекти суб'єктності і розкриваються перспективи роботи над саморозумінням, самоусвідомленням, самоприйняттям. Тут можуть ставитися задачі особистісного розвитку, задачі нарощування рівня осмисленості власного життя, забезпечення психологічних умов для цілепокладання, з'ясування трансцендентних координат орієнтації особистості у світі і аж до проєктування бажаного майбутнього тощо. Вибудовуючи діалог з конкретною людиною, маючи в перспективі її смислогенез, психолог у такий спосіб опредмечує, матеріалізує її віртуальні фантазії у конкретні плани й програми життя, привчає її до психологічного аналізу соціальних, економічних, смислових та особистісних наслідків підсумків конкретних рішень і їх реалізацій. У процесі такої роботи психолог підшукує ідеальні зразки постатей з культури людства, що можуть слугувати своєрідними маяками (орієнтирами) і водночас опорою (підтримкою) на складному шляху до себе, до того себе, якою і повинна стати власне ця людина, жива й неповторна, у випробуваннях власної долі і життя. Саме образ ідеальної фігури, так би мовити, ідеальна референтна постать, ідентифікація з якою виступає проміжним, але важливим моментом життєствердження особистості, становить окрему дослідницьку проблему в сучасній психології життєвих криз та розробці стратегій їх подолання. Саме тут, у розкритті механізмів вільного внутрішнього діалогу особистісного "Я" з різними іпостасями себе, у розкритті власного потенціалу суб'єктності і криється неабиякий потенціал

психологічної науки у її прикладному застосуванні задля здійснення місії подолання проблем життєвої кризи особистості.

§ 8.5 ЛІДЕРСТВО ЯК ФУНКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема лідерства особистості в усі часи була однією із найбільш актуальність. Адже впродовж життя людина живе і діє у складі різних груп і зазнає впливу формальних і неформальних лідерів. Де б не зібралася разом група, що складається більш ніж з двох осіб, у ній може виникнути ситуація поділу людей на тих, хто веде і тих, кого ведуть, на лідерів і послідовників. Рангова ієрархія неминуче складається у мірі кількісного зростання групи. У якийсь період її існування деякі члени групи починають грати більш активну роль в організації спільної життєдіяльності і займають лідируючі ролі. До їх слів прислухаються з більшою увагою, ніж до слів інших членів, їм надають більшої поваги і переваги.

На початку ХХІ століття науковцями різних країн було розроблено чимало різноманітних теорій та концепцій лідерства, що свідчить про неабиякий інтерес до цієї проблеми. У ній виділяються характерологічний, поведінковий і ситуативний підходи. Найбільшого визнання набули теорії атрибуції, харизматичного лідерства, трансакційного і трансформаційного лідерства. Однак дотепер не тільки не створено загальної теорії лідерства і не існує однозначного його визначення, але й відрізняються уявлення про природу і сутність цього феномену.

Існують три основні напрями концепцій лідерства:

1. Концепції, у яких обґрунтовується перевага фактору рис особистості.
2. Концепції, у яких вирішальним фактором вважається ситуація.
3. Концепції, у яких поєднуються особистісні і ситуаційні фактори.

Лідерство являє собою процес організації та керування малою соціальною групою, який сприяє досягненню спільної групової

мети в мінімальні терміни з максимальним ефектом, детермінований панівними в суспільстві соціальними відносинами.

Головна відмінність між керівництвом та лідерством полягає в тому, що ці феномени діють у різних структурах (керівництво – у формальній, а лідерство – у неформальній структурі). Однією з найважливіших функцій неформальних лідерів є компенсаторська, яка виявляється в ліквідуванні недоліків у діяльності офіційних керівників.

У структурі лідерства виокремлюють суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках).

Лідерство – це виникнення особливого статусу у керівника або іншого члена групи. Цей статус характеризується стосунками, в основі яких лежать довіра, авторитет, визнання високого рівня кваліфікації, готовність підтримувати в усіх починаннях, особисті симпатії, спроможність вчитися й переймати досвід. Лідерство є об'єктивним явищем, яке характеризує відносини між людьми в групі. Воно породжується потребами й практикою неформального управління. Лідерство може проявлятися різною мірою, але завжди в групі є людина, яка користується особливим авторитетом і довірою в більшості її членів. Ця довіра народжується як результат її людських якостей, кваліфікації, ставлення до справи й до людей. Людина, яка має такий статус у групі, називається лідером. У такий спосіб, коли до влади приходять неофіційний лідер, його влада значно підсилюється, виконання завдань прискорюється, ефективність організації зростає, а керівництво її колективом значно спрощується.

Лідерство є однією із найважливіших функцій професійної психологічної компетентності особистості, провідним механізмом

опосередкування якого є таке особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, як нужда. Обґрунтуємо висловлену тезу.

Загалом професійну психологічну компетентність можна розуміти як сукупність психологічно-професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Її складають такі основні компоненти:

- соціально-правова психологічна компетентність – знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;
- спеціальна психологічна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом;
- персональна психологічна компетентність – здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці;
- аутокомпетентність – адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій;
- екстремальна професійна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів;
- власно-психологічна компетентність – це система знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності, включеної в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність.

Її підсистемами психологічної є такі:

- соціально-перцептивна (знання людей унаслідок спостережливості і проникливості);
- соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу);
- аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність);

- комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу).

Але ж можна мати високий рівень за кожним із компонентів професійної психологічної компетентності і при цьому не бути лідером. А діяльність будь-якої професійної групи, що не має лідера, приречена на поразку.

У кожного лідера свій шлях. Копіювання лідерської поведінки інших людей не призводить до зародження власної. Лідерство – це мистецтво, яке значною мірою ґрунтується на життєвій активності і творчості людини. При цьому джерела лідерства приховані всередині моделі світу та індивідуальної філософії лідера. Уся його поведінка, що спостерігається, є лише відображенням фрагментів цієї філософії, яку, на жаль, не зможе точно передати навіть сам лідер.

Справжнє лідерство – це не так робота, обов'язок, функція, як поклик душі, який зумовлений проявом у людини такого особливого універсального енергетично-інформаційного утворення, як нужда, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини.

Сила нужди, як сила життя, розгортається в часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає сенситивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що і є дійсним механізмом розвитку особистості лідера. Адже енергетичне й інформаційне сплавляється у нужді в єдність, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток лідера, оскільки накопичений в його індивідуальному існуванні досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням колективу.

Це значною мірою і зумовлює сутнісні характеристики феномена лідерства:

1. Лідер повинен мати послідовників. Саме наявність послідовників відрізняє лідерів від не лідерів.

2. Лідерство – це сфера взаємодії. Лідерство не зводиться тільки до проблеми особистості лідера, а радше є продуктом відносин між лідером і людьми, що йдуть за ним. Саме послідовники передусім помічають дії та вчинки лідера, і на цій основі формують його

сприйняття. Лідерство не так особистісний, як міжособистісний феномен.

3. Лідерство засноване на авторитеті. В основі авторитету лежать якості, що мають високу цінність для членів конкретної групи. Наявність цих якостей у лідера зумовлює лояльність послідовників до його вчинків, прихильність і довіру до його рішень, які він може приймати самостійно, не радячись із групою. У цьому значенні поняття “авторитет” більшою мірою характеризує лідера, але далеко не завжди керівника.

4. Лідерство складається з подій (актів) лідерства. Зазвичай лідерство розглядається як тривалий процес, в ході якого лідери керують, послідовники йдуть за ними, а весь процес триває, і триває доти, допоки лідер живий чи воліє здійснювати керівництво. Однак процес лідерства складається з актів лідерства, тобто подій, що мають початок і кінець.

5. Лідерство засноване на неформальному впливі лідера. Лідер має вплив на послідовників, але цей ресурс впливу має виражений особистісний компонент (а не просто формальний, посадовий). Не можна змусити інших слідувати за лідером. Це можливо в разі керівництва, але не лідерства. На відміну від керівника, лідер не наказує, а пропонує. І послідовник, навіть якщо він і знаходиться у відносинах субординації з керівником-лідером, піддається впливу і здійснює доручення не тому, що зобов'язаний, а тому, що йому хочеться так зробити у цьому конкретному разі.

Суб'єктом лідерства є *лідер* як особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу. Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; людина, здатна виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємовідносин у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям, має переважний вплив на членів групи. Також лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені з груповими і сприяють організації й управлінню цією групою у ході досягнення групових цілей.

Існують такі основні відмінні ознаки лідера і керівника:

1. Керівник призначається офіційно, лідер висувається неофіційно.

2. Керівнику права і повноваження надані законом. Лідер не має подібних прав і повноважень.

3. Керівник виконує кілька соціальних ролей, зокрема є представником групи ззовні. Діяльність лідера обмежується межами внутрішньогрупових стосунків і взаємодій.

4. Керівник несе зовнішню персональну відповідальність за діяльність групи і її результати, зокрема перед законом. Лідер не несе подібної відповідальності за роботу групи і за все, що в ній.

Існують щонайменше два типи лідерів: емоційний і інструментальний. Емоційний лідер регулює міжособистісні стосунки і створює належний психологічний клімат у групі. Він завжди виступає як порадник і арбітр. Інструментальний лідер на основі своєї компетенції бере на себе ініціативу і відповідальність при організації і здійсненні певних видів діяльності.

Вважається, що роль лідера набуває вирішального значення при зіткненні групи з перешкодою, загрозою або складною критичною ситуацією, яка вимагає спільних, добре скоординованих між собою дій. Успішність виходу групи з подібної ситуації та виконання поставленого завдання значною мірою визначається організаторськими здібностями лідера. Йому необхідно вміти організувати групу; забезпечити розуміння її членами того, які кроки слід зробити для досягнення мети; мотивувати послідовників на рішення поставлених завдань; контролювати результати спільної діяльності тощо. Людина, яка успішно справляється з цими функціями, наділяється групою додатковою владою. Вона отримує право приймати рішення, керувати групою, виносити санкції та заохочення. Схожі функції і права є і в керівника організації. Однак він набуває їх при призначенні на посаду. Необхідність підпорядкування керівнику забезпечується посадовими інструкціями та обов'язками підлеглих, укладеними договорами та контрактами. У такий спосіб можна визнати, що у керівника і лідера є низка схожих функцій, однак правомірність використання ними влади ґрунтується на різних джерелах "психологічного фінансування".

Лідерський ресурс доповнює формальні владні повноваження керівника та підвищує успішність реалізації ним управлінських функцій. Бувши лідером, керівник має змогу впливати на процеси самоорганізації колективу, зближувати індивідуальні та групові інтереси його членів, а також більш повно представляти інтереси і потреби співробітників у зовнішніх інстанціях. Це водночас позитивно позначається на емоційній атмосфері, в якій складаються і протікають взаємини між підлеглими, сприяє підвищенню згуртованості колективу, робить керівника більш успішним у вирішенні та попередженні міжособистісних конфліктів у його підрозділі. Водночас відсутність у керівника лідерських якостей здійснює демотивуючий вплив на співробітників, негативно відбивається на стані морально-психологічного клімату в колективі та ефективності спільної діяльності його членів.

Засновуючись на сучасних наукових даних, в контексті генетичного підходу, можна виокремити п'ять окремих підструктур (одиниць), які можливо розглядати як основні складові особистості лідера:

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Саме тому ефективне лідерство забезпечується наявністю в особистості лідерських якостей – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети. Однак, як показали численні дослідження, “універсального”, на всі випадки, набору лідерських якостей не існує.

Спроба виділити виняткові лідерські якості виявилася неуспішною, оскільки стало очевидно, що таких якостей немає. Дійсно, на послідовників впливають не якості, а справи і вчинки лідера. При цьому одну і ту саму діяльність різні лідери однаково ефективно можуть здійснювати по-різному, відповідно до їх індивідуальних особливостей і переваг. Однак особистісні та ділові якості лідера також мають далеко не останнє значення і, будучи

забезпеченням діяльності, значною мірою зумовлюють її результативність. Можна стверджувати, що успішність становлення індивіда як лідера, залежить від його здатності проявити потрібні якості (зокрема вміння, навички) у відповідних ситуаціях.

Існують два протилежні погляди на проблему лідерських якостей. Згідно з першою людиною має народитися лідером, а навчання та виховання у цьому не відіграють жодної ролі. Інший погляд полягає в тому, що лідерські якості розвиваються, хоча для цього й потрібні певні природжені задатки.

Виділяють такі лідерські якості, як авторитетність, активність, вимогливість, витривалість, ініціативність, інтелект, компетентність, комунікативність, креативність, критичність, надійність, наполегливість, незалежність, оптимізм тощо.

До переліку таких якостей включають: спроможність управляти собою, повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння долати труднощі, виходити зі стресових ситуацій тощо; наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей та оцінка просування до них; вміння вирішувати проблеми, виокремлювати головне та другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати і розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських задач, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння управляти людьми, мотивувати й стимулювати їх до роботи, вміння працювати з групою, наявність специфічних організаторських якостей особистості.

Неодноразово робилася спроба згрупувати лідерські якості. Наприклад, за такими основними групами: організаторські (уміння згуртовувати колектив), комунікативні (уміння звертатися до іншої людини, привертати її увагу, ініціювати взаємодію у процесі спілкування), перцептивні (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших), прогностичні (уміння передбачати поведінку іншої людини в процесі діалогу та визначати способи впливу на неї), креативні (уміння виявляти оригінальні ідеї, які ініціюють діалогічні форми взаємодії з іншою людиною), саморегуляції (уміння зберігати рівновагу між внутрішнім станом та зовнішніми обставинами).

На підставі вищесказаного можна виділити такі узагальнені ознаки особистості керівника-лідера:

1. Здатність сприймати загальні потреби і проблеми керованого колективу, приймати на себе ту частку роботи із задоволення цих потреб та вирішення проблем, яку решта членів колективу взяти на себе не можуть;

2. Здатність бути організатором спільної діяльності;

3. Чуйність і проникливість, довіра до людей: лідер знаходить час, щоб вислухати людей, і вміє слухати; з ним легко розмовляти на будь-яку інтимну тему, оскільки він вміє зберігати таємниці; лідер знає, у чому полягають інтереси людей, з якими він пов'язаний з роботі, і готовий їх відстоювати; здатний зрозуміти труднощі (проблеми) окремої людини, відчуває, хто його потребує; готовий заступитися за підлеглого, якщо з ним обходяться несправедливо тощо;

4. Представницькі схильності: лідер є виразником загальних для колективу позицій його членів; здатний вловлювати і виражати загальну думку членів колективу зі значущих для них питань;

5. Емоційно-психологічний вплив: лідер здатний залучати людей до діяльності, не віддаючи прямих розпоряджень і команд; він у високому ступені наділений "почуттям ліктя", вміє переконувати, схильний заохочувати; він володіє неформальним авторитетом (йому підкорялися б, за ним би йшли, навіть якби він не мав жодного керівного поста);

6. Оптимізм: лідер упевнений, що переважна більшість проблем, які постають перед людьми, вирішувані; своїм оптимізмом він викликає в людей віру у свої сили.

ПІСЛЯМОВА

Актуальність проблеми психологічної убезпеченості людей, яким випало жити в наш непростий час, зумовлюється непередбачуваними наслідками однобічного, часто позбавленого гуманістичних вимірів науково-технічного прогресу, інформаційною перенасиченістю середовища людського існування, численними природними, техногенними та соціальними катастрофами, суспільними конфліктами і війнами, що дедалі більше набувають гібридного характеру.

Сучасне суспільство і кожна особистість переживає неоднозначні, різні за своєю формою, змістом і перебігом зміни (соціальні, політичні, економічні, гуманітарні та соціально-конфліктні), пов'язані із протистоянням негативним впливам, які чинить Російська Федерація на суспільство, народ і державу. Як влучно сказав В. Франкл: «Кожному періоду характерні свої неврози», і тому в цей період, свідомо чи несвідомо, природа спонукає людей до виживання в умовах пандемії. Таке враження, що це надприродний, але соціально-детермінований біологічний експеримент, який зачіпає не тільки фізичне здоров'я, зокрема метаболізм людини, а й геном. Геном є дуже чутливим до всіх змін і привласнюється особистістю. Колективна свідомість призводить до того, що особистість нагадує крилату ракету й імітує усі спади, злети та падіння у суспільстві. Відбувається цілеспрямоване роз'єднання культурного ядра нації, етнічних груп, а уособлення цих груп призводить до нецілісності суспільства. Цілісність суспільства полягає в об'єднанні нації, адже роз'єднане суспільство є легкою здобиччю для ворога. Це зачіпає душу людини, проникає як стріли ворога і підважує світоглядні цілі, притаманні особистості. Тому потрібно, щоб методологія зберегла примат, як ми визначаємо за П.В. Копніним: «застосування принципів світогляду у пізнанні» до теорії, до практики та творчості зокрема. При такому дедилігізованому розумінні методології можна об'єднатися навколо ідеї, що мій світогляд – це як «гаманець у кишені». Я його привласнюю з дитинства, з дитячого садочка. Він стає моєю світоглядною одиницею. Є факт, а

є філософія факту, як я стверджую. За простою реакцією реактолог буде бачити реакцію, рефлексолог – рефлекс, з позиції теорії діяльності – фрагмент діяльності, з погляду установки – установку, а факт – один. Сьогодні це і породило багато різних течій, теоретико-методологічних напрямів, які відкривають «хвіртку у Європу» своїми визначеннями та певними надуманими принципами і викривленою методологією».

Ці питання спонукають здійснити рефлексію, щоб привести у відповідність наші дослідження і ті принципи та технології, що використовуються. Пандемія триває уже другий рік. Коли люди відпочивають на ліжку, в цьому моменті простежується роздрібненість, феодалний куточок, який треба затулити не просто ширмою. Його треба ліквідувати, вибудувавши стратегію захисту власної будівлі. Вираз «Моя хата скраю – я нічого не знаю» є неправильним. Правильний вислів є таким: «Моя хата скраю – я перший ворогів зустрічаю». Обійстя для українця – це його родинне гніздо, його воля, правда, совість і ті застереження, які він посилає іншим невдячним, недоброзичливим людям. Тому наша культура відрізняється від багатьох культур тим, що ми маємо веселий норів. Наша нація співуча, музична, чуттєва, працьовита. Хотілося б повернутися до ситуацій, які тривожать мене найбільше. Ситуації, що пов'язані із військовими діями на сході, та ситуації із пандемією. Перш за все можна виділити три блоки психологічного переживання подій особистістю. Освіта не повинна втрачати свій статус, оскільки в разі спроб маніпулювання – це єдине джерело, яке конституює три основні компетенції, що мають бути сформовані. Як же відбуваються маніпуляції та впливи через коронавірус? Багато хто переживає це як специфічну форму:

1. Обсесивного неврозу (манії), який полягає у тому, що людина весь час перебуває під пресом цього переживання. На ці переживання впливає значна частина негативної інформації зі ЗМІ. Це перший блок і та сфера впливу на особистість людини, яку ми маємо захищати, для чого формується методологія практики та терапії. Наступним блоком є:

2. Алогічність мислення, коли в людини з'являються різні негативні стани (агресивний і депресивний). З одного боку, це агресія, а з іншого – страх усього навколишнього. Це

психосоматична узалежненість від обставин буття, психогенний, психобіологічний тероризм у явному психологічному вигляді. Він зачіпає психологічний код через постулати недолугої ковідної пандемії, яка «накручує» такі речі, що здаються не зовсім логічними.

3. Роздвоєння свідомості призводить до неврозів і психопатій, які зачіпають морфологічні структури, макрологічні структури і геном. Відбувається певна редукція психічного стану роздвоєння свідомості на тілесну організацію особистості, що провокує емоційне отуплення.

4. Емоційне отуплення означає відсутність емоційних переживань, байдужість до ближнього тощо. Тому ці чотири складові є і альфою, і омегою того, як повинна відбуватись профілактика, протистояння і корекція власної поведінки особистості у суспільстві. На цих підвалинах і будується наша концепція протистояння. Ми переходимо до викладу матеріалу – того, що саме зроблено нами. У наукових установах Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України вказаним проблемам приділяється значна увага з огляду на те, що лише зріла особистість із високим рівнем інтелектуального розвитку здатна протистояти негативним інформаційним впливам, формуючи власний погляд на оточуючий світ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
3. Адлер А. Наука жить. – Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2000. – С.52–64.
4. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проект, 1997.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Класс. – 331 с.
6. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. – М.: Знание, 1983. – 94 с.
7. Александрова А.Я. Проблемы науки и познания ученого. – Л.: Наука, 1938. – 512 с.
8. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987.
9. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
10. Аналитическая философия: Избр. тексты /Сост. А.Ф.Грязнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 181с.
11. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопр. психол. – 1968. – № 6. – С. 21–33.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
13. Андреев И.Д. Теория как форма организации научного знания. – М.: Наука, 1979. – 304 с.
14. Андреева Г.М. Идентичность с социальной средой // Психология социальных ситуаций. – СПб: Питер, 2003. – С. 248–256.
15. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы. – Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3 – 18.
16. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2002. – С. 207 – 212.
17. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода. – Проблема

субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27 – 42.

18. Аристотель. О душе. – М.: Наука, 1976. – 448 с.

19. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54–73.

20. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 304 с.

21. Балл Г.А. Костюк и его методологические уроки // Психол. журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 112–116.

22. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

23. Басов М.Я. Избр. психол. произв. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.

24. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–144.

25. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.

26. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1972. – 321с.

27. Бердяев Н. Проблема человека. – Путь, 1936. – №50. – С. 12–26.

28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421с.

29. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

30. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М., 1912. – Вып. 1. – 600 с.

31. Бехтерев В.М. Психологическое определение личности. – Психология личности... Хрестоматия. – СПб: Питер, 2000. – С.15–17.

32. Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли. – Экзистенциальная психология. – М., 2001. – С. 308–332.

33. Блонский П.П. Очерк научной психологии // Блонский П.П. Избр. психол. произв. – М.: Просвещение, 1964. – С. 33–131.

34. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. – М.: КСП, 1996. – 247 с.

35. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 174 с.

36. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопр. психол. – 1999. – №2.

37. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. – М.: Наука, 1960. – Т. 2. – С. 286–336.
38. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
39. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника // Вопросы психологии личности школьника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 3–31.
40. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – С. 227–271.
41. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпресс, 1997. – 215 с.
42. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. – М.: Наука, 1961. – 151 с.
43. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 420 с.
44. Бройль Луи де. По тропам науки. – М.: Наука, 1962. – 295 с.
45. Брушлинский А.В. Деятельность и опосредствование // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 118–126.
46. Брушлинский А.В. Проблема развития в психологии мышления // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 38–63.
47. Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 106–126.
48. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах 1991 года. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
49. Будилова Е.А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве // Вопр. психол. – 1979. – №3. – С. 106–124.
50. Булахов Ю.Ф. Соотношение теории и метода в научном познании // Философ. науки. – 1981. – №4. – С. 135–137.
51. Бурменская Г.В., Кабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М.: МГУ, 1990. – 135 с.
52. Буякас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 68–79.
53. Быков В.В. Методы науки. – М.: Наука, 1974. – 215 с.
54. Бэкон Ф. Великое восстановление наук // Сочинения. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
55. В мире подростка / Под ред. А.А.Бодалева. – М., 1982.
56. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.

57. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: Смысл, 2003. – 238 с.
58. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984.
59. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М., 1989.
60. Вернадский В.И. Философия мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – 516 с.
61. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М.: Тривола, 1996. – 174 с.
62. Вигнштейн Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994. – Ч. I. – 521 с.
63. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М.: Класс, 1998. – 80 с.
64. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. – Минск, 1999. – 295 с.
65. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). – М.: Просвещение, 1996. – 311 с.
66. Восприятие и действие /Под ред. А.В.Запорожца. – М.: 1967. – 332 с.
67. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
68. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
69. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
70. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
71. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – 332 с.
72. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т., т. 5, Проблемы дефектологии. – М.: Педагогика, 1982.
73. Высоцкий В.С. Избранное. – М., 1997. – 337 с.
74. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
75. Гальперин П.Я. Метод “срезов” и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопр. психол. – 1966. – № 4. – С. 123–135.
76. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // Вопр. психол. – 1963. – № 5. – С. 61–72.

77. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся // *Вопр. психол.* – 1957. – № 1. – С. 23–44.
78. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Наука логики. – М.: Наука, 1974. – Т. I. – 452 с.
79. Гегель. Сочинения. – М.: Наука. – Т.4. – 1963.
80. Гете Г. Собрание сочинений: В 10 т. – М., 1976. – Т.7.
81. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в психологию: Курс лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
82. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // *Психология личности.* – СПб: Питер, 2003. – С. 256–268.
83. Горский Д.П. Проблемы общей методологии науки и диалектической логики. – М.: Наука, 1969. – 352 с.
84. Грэхэм Лорен Г. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. – М.: Политиздат, 1991. – 476 с.
85. Гуревич А.Я. Исторический синтез и школа “Анналов”. – М.: Индрик, 1993. – 328 с.
86. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – М., 1996.
87. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 540 с.
88. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.
89. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // *Вопросы психологии.* – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
90. Давыдов В.В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии. Психология обучения и воспитания // *Вопросы организации формирующего эксперимента.* – М.: Педагогика, 1978. – Вып. 4. – С. 4–15.
91. Давыдов В.В. Последние выступления. – М., 1998. – 87 с.
92. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 541с.
93. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // *Принцип развития в психологии* /Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 245–316.
94. Декарт Р. Избр. произв. – М.: ГИПЛ, 1950. – 710 с.
95. Джеймс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

96. Диалектика. Познание. Наука /Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М.: Наука, 1988.
97. Дорохина В.Т. Причины трансформации учебного задания учащимся // Вопр. психол. – 1980. – №3. – С. 54–63.
98. Дригус М.Т. Дослідження суб'єктивних детермінант результативного учіння: концептуальний підхід // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К., 1993. – Т. 1. – С. 187–193.
99. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996.
100. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98–109.
101. Егоров А.Г. Тенденции развития экспериментальной психологии // Психол. журнал. – 1986. – Т. 7. – №3. – С. 3–17.
102. Ежегодник Лаборатории постклассических исследований РАН /Ред. Е.В.Петровская. – М.: Ad Maiginern, 1994. – 422 с.
103. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
104. Залкинд А.Б. Основные вопросы педологии. – М.: Работник просвещения, 1930. – 263 с.
105. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 196 с.
106. Запорожец А.В. Восприятие и действие. – М., 1967. – 322 с.
107. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1986. – С. 223–258.
108. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. – 1989. – №2. – С. 122–132.
109. Зейгарник Б.В. Патопсихология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 238 с.
110. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. – М., МГУ, 1981. – 116 с.
111. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999.
112. Зинченко В.П. Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С. 3–17.
113. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М., 2002. – 429 с.
114. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. – М.: Тривола, 1994. – 332 с.
115. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наук. думка, 1977. – 251 с.

116. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М.: Наука, 1992. – 216 с.
117. Ильенков Э.В. Космология духа. – Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.415–436.
118. Ильенков Э.В. Что же такое личность? – С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1991. – С.319–357.
119. Ильенков Э.Ф. Идеал. – Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 204 – 212.
120. Ильин В.В. Гносеологические функции категорий. – М.: Мысль, 1982. – 368 с.
121. История ментальностей, историческая антропология / Ред.-сост. В.Мухина. – М.: ИВИ РАН 1996. – 255 с.
122. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 3–30.
123. Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – 244 с.
124. Кемпбел Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М.: Прогресс, 1980. – 319 с.
125. Кенинг К. Три первых года ребенка. – Духовное познание. – Калуга, 2002. – 148 с.
126. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. – М.: Класс, 1998. – 368 с.
127. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. – М., 1919. – 187 с.
128. Кле М. Психология подростка (Психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
129. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков: Фолио, 1996. – 464 с.
130. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
131. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – 468 с.
132. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб.: Союз, 2002. – 334с.
133. Корнилова Т.В. Акт опосредствования или артефакт? // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 104–109.
134. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

135. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 19–32.
136. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.
137. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Комуністична освіта. – 1937. – №8. – С. 52–64.
138. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований // Костюк Г.С. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1988. – С. 76–86.
139. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников // Вопр. психол. – 1991. – № 2. – С. 50–59.
140. Кремень В.Г., Ільїн В.В. “Філософія: мислителі, ідеї, концепції”. – К.: Книга, 2005. – 525 с.
141. Кузанский Н. Сочинения: В 2 т. – М., 1980. – Т.2.
142. Лазурский А.Ф. Естественный эксперимент и его школьное применение. – М., 1919. – 316 с.
143. Лазурский А.Ф. О составе личности. – Избранные труды по психологии. – М., 1997. – С. 9–13.
144. Лакан Ж. Семинары. – М.: Логос, 1998. – Кн. 1. – 432 с.
145. Лакан Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу. – М.: Высшая школа, 1996. – 623 с.
146. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Педагогика, 1964.
147. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: Наука, 1984. – 493 с.
148. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. псих. труды: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94–231.
149. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с. – Т.2. – 320 с.
150. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // Работы советских авторов периода 1910–1945 гг. – М., 1980. – С. 161–166.
151. Лерш Ф. Розуміння особи у психології. – Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Пульсари, 2001. – С. 93–121.
152. Лисина М.И. Генезис форм общения у ребенка // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 268–294.

153. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.
154. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. – Принципы развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 156–172.
155. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
156. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. – В кн. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.21–185.
157. Лосев А.Ф. Логика символа // Философия, мифология, культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 247–274.
158. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука, 1974. – 171 с.
159. Лурия А.Р., Зейгарник Б.В., Поляков Ю.В. О применении психологических тестов в клинической практике // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 1974. – № 12. – С. 171–183.
160. Лысюк О.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопр. Психол. – 2000. – № 1. – С. 98 – 109.
161. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. – СПб: Речь, 2002. – 539 с.
162. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии // Тез. к XXII Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпциг, 6–12 июля. – М., 1980. – С. 37.
163. Максименко С.Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников // Радянська школа. – 1981. – № 12. – С. 23–29.
164. Максименко С.Д. Генетическая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 319 с.
165. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.
166. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
167. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
168. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения // Психология. – 1988. – Вып. 31. – С. 3–10.

169. Максименко С.Д. Общая психология. – М. – К.: Рефл-бук, Ваклер, 1999. – 528 с.
170. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998. – 218 с.
171. Максименко С.Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии // Вопр. психол. – 1989. – №4. – С. 31–39.
172. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К.: Наук. думка, 1999. – 216 с.
173. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: КДП, 1990. – 240 с.
174. Максименко С.Д. Загальна психологія. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 701 с.
175. Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. (2019). Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 26 (1), 246–264. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL : <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.
176. Максименко, С. Д. (2002). *Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології* (Т. 1). Київ: Ваклер.
177. S.D. Maksymenko (2015). *Genesis of Personality Existence: monography*. Montreal: Accent Graphics Communication
178. Максименко С.Д. (2018). *Психолінгвістичні предиктори здоров'я. Журнал Психолінгвістика*. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 24(1). 252-268
179. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. / С.Д.Максименко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2013. –592 с.
180. Максименко С.Д. Генетико-моделюючий метод дослідження особистості / С.Д.Максименко // Збірник наукових праць. ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ. 2014. Випуск 2.13 (109) С. 8-15.
181. Максименко С.Д. Проблема виртуальної залежності у підлітків, Психологія и психиатрия, Белоруссия: 2020. Випуск 2 (том11) – С.256-267.
182. Максименко С.Д. Психологічні особливості розуміння студентами Інтернет-текстів, *Psycholinguistics*.–2020. – Vol. 28(1) ,– P. 95-105.

183. Maksimenko S.D. Features of the components of students' psychophysiological readiness to work as teachers , *Idōkan Poland Association "IDO MOVEMENT FOR CULTURE. Journal of Martial Arts Anthropology"*, Vol. 21, no. 2 (2021), pp. 11–18

184. Maksimenko S.D. Principles of website design for professional psychological diagnosis in different specialities. *Information Technologies and Learning Tools / Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine.* –2019. – Vol. 73. , № 5. – P. 284-294.

185. Maksimenko S.D., Serdiuk L. Psychological Potential of personal self-realization. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach* ,6(1),93-100

186. Sergiy D. Maksymenko, Mykola B. Yevtukh, Yaroslav V. Tskekhmister, Kseniia S. Maksymenko, Olena O. Lazurenko. *Psychology and Pedagogics: Text-book.* - K.: Publishing house 'Slovo', 2012. - 520 p.

187. S. Maksymenko , O. Lysenko *Modern methods of diagnosing virtual addiction among adolescents: relevance and prospects.* Монографія/ за ред. Аніти Янковської, Riga, Latvia, : IZDEVNICIBA BALTIJA PUBLISHING, 2019. С.-394-410

188. *Максименко С.Д., Оран М. Psycholinguistic Predictors of Health (Психологічні предикатори здоров'я) // Psycholinguistics.* –2018. – №24(1) –Р. 252-268.

189. *Максименко С. Д. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. Практична психологія.* – К.: Центр учбової літератури, 2018 – 192 с.

190. Maksymenko, S.D. (2021) *Genetic principles of creative personality confident as a propulsion of mental development.* Ottawa: Accent Graphics Communications and Publishing. Glasgow: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited. -615 p.

191. С.Д. Максименко , Я.В. Руденко, А.М. Кугнерьова, В.М. Невмержицький. *Психічне здоров'я особистості: посібник для вищих навчальних закладів.* Київ: "Видавництво Людмила" ,2021. 438 с.

192. Максименко С.Д., Яланська С.П. *Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія.* Київ: "Видавництво Людмила" , 2021. 508 с.

193. Максименко С.Д., Костюк О.В., Максименко К.С., Немеш О.М., Луньов В.Є. Київ: "Видавництво Людмила" , 2020. 171 с.

194. Максименко С.Д., Піроженко Т.О., Пророк Н.В., Папуча М.В. Київ: "Видавництво Людмила" , 2021. 104 с.

195. Мамардашвили М.К. *Как я понимаю философию.* – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

196. Мамардашвили М.К. Стрела познания (набросок естественно-исторической гносеологии). – М.: Языки русской культуры, 1997. – 394 с.
197. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 102 с.
198. Маркова А.К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника. – М.: Педагогика. – 221 с.
199. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 3. – С. 7–544.
200. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евруния, 2001. – 472 с.
201. Маслоу А. Психология бытия. – М. – К.: “Рефл-бук”; “Венклер”, 1997. – 300 с.
202. Маслоу А. Самоактуализация личности // Психология личности. – М., 1982.
203. Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М.: Наука, 1963. – 608 с.
204. Матюшкин А.М. Психологическая структура и динамика, и развитие познавательной активности // Вопр. психол. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
205. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 223 с.
206. Мей Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 2001. – 252 с.
207. Мей Р. Становлення екзистенційної психології. – Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – К.: Пульсари, 2001. – С. 124–164.
208. Менегетти А. Система и личность. – М.: Онтопсихология, 2003. – 319 с.
209. Менчинская Н.А. 50 лет советской психологии обучения // Сов. педагогика. – 1967. – № 10. – С. 126.
210. Менчинская Н.А. Обучение и развитие младших школьников. – М.: Педагогика, 1970. – 72 с.
211. Меркулов И.П. Метод гипотез в истории научного познания. – М.: Наука, 1984. – 188 с.
212. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. – Пермь, 1988.
213. Методологические и теоретические проблемы психологии /Под ред. Е.В.Шороховой. – М.: Наука, 1969. – 376 с.

214. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С.Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М.Коула) // Вопр. психол. – 2000. – № 2. – С. 102–117.
215. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
216. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
217. Михайлов Ф.Т. Философско-методологические проблемы психологического исследования // Вопр. психол. – 1981. – № 1. – С. 44–56.
218. Моляко В.А. Методы формирования у учащихся творческого технического мышления. – К.: Рад. школа, 1985. – 57 с.
219. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. – М.: “Каранмуд”, 2002. – 270 с.
220. Мостепаненко М.В. Философия и методы научного познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 261 с.
221. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 174 с.
222. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Наука, 1960.
223. Нежнов П.Г., Медведев А.М. Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник МГУ. Сер.: Психология. – 1988. – № 2. – С. 14–24.
224. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности. – М.: Владос, 2001. – 189 с.
225. Нойманн Эрих. Происхождение и развитие сознания. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 464 с.
226. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 356 с.
227. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Педагогика, 1981.
228. Обучение и развитие /Под ред. Л.В.Занкова. – М.: Просвещение, 1975. – 440 с.
229. Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: КСП+, СПб: Ювента, 1982. – 325 с.
230. Оллпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
231. Опыт системного исследования психики ребенка /Под ред. Н.И.Непомнящей. – М.: Педагогика, 1976. – 232 с.
232. Орлов А.Б. От хаоса к порядку и обратно, туда где... “все во всем” // Вопр. психол. – 2000. – №2. – С. 52–55.
233. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.

234. Павлов И.П. Избр. труды. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 438 с.
235. Папуча М.В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) // Освіта і виховання в Польщі: Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140–148.
236. Папуча М.В., Кричківська Т.Д. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. – 146 с.
237. Папуча Н.В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 268–271.
238. Петровский А.В. История советской психологии. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.
239. Петровский В.А. Идея свободной причинности в психологии личности // Психология личности. – СПб: Питер, 2003. – С. 436–448.
240. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. – М.: Прогресс, 1969. – 659 с.
241. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии: 30–60 гг. XX века. – М., 1986.
242. Платон. Соч. – М., 1963. – Т. 1.
243. Платон. Сочинения: В 3 т. – М., 1970. – Т.2.
244. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности. – Психология личности. Хрестоматия. – С. 119–129. Практическая психодиагностика. – Самара, Бахрах, 1998. – 668 с.
245. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1968. – 315 с.
246. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1959. – 206 с.
247. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
248. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Наука, 1960. – 264 с.
249. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
250. Прейер В. Душа ребенка. – М., 1912. – 460 с.
251. Принцип развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой, Г.С.Костюка. – М.: Наука, 1978. – 358 с.
252. Проблема субъекта в психологической науке /Под ред. А.В.Брушлинского. – М.: Академ. проект, 2000. – 320 с.

253. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 1994.
254. Психические состояния / Под ред. Л.В.Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
255. Психоанализ в развитии: Сб. пер. /Ред.-сост. А.П.Порненко, И.Ю.Романов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 176 с.
256. Психология современного подростка / Под ред. Д.К.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
257. Психология формирования и развития личности /Ред. Л.И.Анцыферова. – М.: Наука, 1981. – 365 с.
258. Психологія / За ред. Костюка Г.С. – К.: Радянська школа, 1968. – 572 с.
259. Психологія внутрішнього світу/ Упор. – Т.Гончаренко. – К., 2003. – 127 с.
260. Пуанкаре Л. О науке. – М.: Наука, 1983. – 167 с.
261. Развитие восприятия в раннем дошкольном возрасте /Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. – М.: 1966. – 301 с.
262. Репкин В.В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьков. ун-та. – 1976. – № 132. – Сер. “Психология”, вып. 9. – С. 10–16.
263. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьков. ун-та. – 1976. – № 171. – Сер. “Психология”, вып. 11. – С. 40–49.
264. Рихтер П.Ф. Воспитатель ведет за собой будущего светила // Мудрость воспитания. – М.: Педагогика, 1987. – С. 58–59.
265. Розанов В.В. Люди лунного света. Метафизика христианства. – СПб., 1913. – С. 39–41.
266. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М., 1994.
267. Роджерс К. К науке о личности //История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 200–231.
268. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – Психология личности... Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С.224–233.
269. Роменец В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
270. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
271. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии // Учен. записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. – Л., 1940. – Т. 14. – С. 5–13.

272. Рубинштейн С.Л. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 186–194.
273. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 352 с.
274. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
275. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–285.
276. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
277. Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. – М.: “КСПТ”, СПб: “Ювента”, 1999. – 346 с.
278. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
279. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм. – Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 207–228.
280. Сеченов И.М. Избр. произвед. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 771 с.
281. Сикорский И.А. Душа ребенка. – К.: 1911. – 112 с.
282. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
283. Смирнов А.А. Логические методы анализа научного знания. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
284. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 232 с.
285. Собчик Л.М. Введения в психологию индивидуальности. – Москва, 2000. – 506 с.
286. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: МГУ, 1989. – 214 с.
287. Спиноза Б. Избр. произвед. – М., 1957. – Т. 1.
288. Стивенс С.С. Экспериментальная психология: В 2-х т. – М.: Прогресс, 1960.
289. Талызина Н.Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 269–274.

290. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
291. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
292. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Известия АПН РСФСР. – 1953. – С. 49–74.
293. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41.
294. Титаренко Т.М. Життєвий шлях особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
295. Ткаченко А.Н. Принципы и категории психологии. – К.: Вища школа, 1978. – 193 с.
296. Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления // Принципы развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1977. – С. 81–103.
297. Узнадзе Н.Д. Общая психология. – Питер: Смысл, 2004. – 412 с.
298. Уиллис А. Дух // Глаз разума. – Бахрах. – М., 2003. – С. 105–108.
299. Урсул А.Д. Кибернетика и диалектика. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 198 с.
300. Ухтомский А.А. Сочинения. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1945. – Т. 5.
301. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 212–226.
302. Ушинский К.Д. Пед. сочинения: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
303. Флоренский П. Столп и утверждения истины. – М.: Путь, 1914.
304. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1982. – 216 с.
305. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 364 с.
306. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 284 с.
307. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. – СПб: Алетейя, 1998. – 251 с.
308. Фрейд З. Разделение психической личности. – Психология личности... Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 10–30.

309. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб: В.-Е. Институт Психоанализа, 1997. – 387 с.
310. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М., 1966. – Вып. 1 и 2. – 422 с. – Вып. 3. – 317 с. – Вып. 5. – 108 с.
311. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994.
312. Фромм Э. Душа человека. – М.: ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 204 с.
313. Фромм Э. Теория любви // Психология личности. – СПб: Питер, 2001. – С. 100–124.
314. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1 – 407 с.
315. Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 1999. – 606 с.
316. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопр. психол. – 1999. – № 6. – С. 3–17.
317. Челпанов Г.И. Психология и школа: Сб. статей. – М., 1912. – 207 с.
318. Чемберлен Д. Разум вашего новорожденного ребенка. – М.: Класс, 2004. – 220 с.
319. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології: Том 2: Психологічна герменевтика. – К., 2006. – Вип. 1. – 127 с.
320. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112–135.
321. Шагеева З.А., Швырев В.С. Опыт в структуре научно-познавательной деятельности // Вопр. филос. – 1989. – № 5. – С. 41–67.
322. Шарден Т. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
323. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 238 с.
324. Швалб Ю.М. Развитие целеполагания у школьников в процессе обучения // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе /Под ред. С.Д.Максименко. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 66–77.
325. Швырев В.С., Джумадурдиева С.М. Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания // Диалектика, познание, наука /Под ред. В.А.Лекторского, В.С.Тюхтина. – М.: Наука, 1988. – С. 54–62.
326. Шинкарук В.И. Единство диалектики, логики и теории познания. – К.: Наук. думка, 1977. – 365 с.

327. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М.: КСП, 1998. – 448 с.
328. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 186–200.
329. Штерн Э. Прикладная психология. – К.: Госиздат Украины, 1925. – 112 с.
330. Экзистенциальная психология / Под ред. Р.Мэя. – М.: ЭКСМО, 2001. – 619 с.
331. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 553 с.
332. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
333. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
334. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Университетская книга, 1996. – 592 с.
335. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
336. Юнг К.-Г. Libido, ее метаморфозы и символы // Избранные произведения по аналитической психологии. – Т.П.Цюрих, 1939. – 531 с.
337. Юнг К.-Г. Душа и миф. – Порт-Рояль – Совершенство, Киев–Москва, 1997. – 383 с.
338. Юнг К.-Г. Приближаясь к бессознательному // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 351–436.
339. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.
340. Юнг К.-Г. Символическая жизнь. – М.: Комто–Центр, 2003. – 325 с.
341. Юнг К.-Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. – М.: Каган, 1994.
342. Юнг К.-Г. Структура психики и процесс индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
343. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 346 с.
344. Юнг К.-Г. Человек и его символы. – М., 1997. – 367 с.

345. Якобсон С.Г., Сафонова Н.М. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников // *Вопр. психол.* – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.
346. Ялом И. Психотерапевтические истории. – М.: ЭКСМО, 2002. – 959 с.
347. Ярошевский М.Г. История психологии. – М.: Мысль, 1996. – 586 с.
348. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1974. – 347 с.
349. Шолохов М.А. Тихий Дон. – М.: Художественная литература, 1969, т. 4, 471 с.
350. Allport F.N. Teories of procession and the concept of structure, 1955.
351. Buhler Ch. Meaning Living in the mature years // *Aging and Leisure* /R.W. Kleemeir (Ed.) – N.Y., 1961.
352. Buhler Ch. Zur Psychologie des menschelischen Lebenslaufes. – *Psychol. Rnsich*, 1957. – №1.
353. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience. – №7: Harper@Row, 1990.
354. Deteue J., Guattari F. L'Anti-Qedipe. Capitalisme et schizophrenic. – Paris: Gallimard, 1972.
355. Kristeva J. La revolution du language poeticue. – Paris: Les Editions du Seuil, 1981.
356. Lyotard J.-F. La condition postmodeme. – Paris: Les Editions de Mi-nuit, 1979.
357. Mint M. Thrills and Regressions. – London: The Hogarth Press, 1959.
358. Sartre Z.-P. Being and Nothingness, trans by Hazel Barnes (1956). – P. 561.
359. Spranger E. Lebensformen. 1930.
360. Watson J.B. Behaviorism. – London: Regan Paul. Trench Traubner, 1931.

Наукове видання

Максименко Сергій Дмитрович

**ПСИХОГЕНЕТИЧНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

*В оформленні книги використана картина
Сальвадора Далі “Вічність любові”*

Підписано до друку 28.05.2021. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Умов. друк. арк. 41,5. Наклад 300. Зам. 178.

Надруковано у “Видавництво Людмила”

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб’єктів видавничої справи ДК № 5303 від 02.03.2017

“Видавництво Людмила”

03148, Київ, а/с 115

Тел./факс: +380504697485, 0683408332

E-mail: lesya3000@ukr.net