

Міністерство освіти і науки України  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Національний університет  
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

С.Д. Максименко, С.П. Яланська

**ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД:  
ДІЯЛЬНІСНЕ ОПОСЕРЕДКУВАННЯ  
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

Монографія

Київ – 2021

УДК 159.922:37.015.311

М17

*Рекомендовано Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка  
(протокол № 2 від 25 січня 2021 року)*

**Рецензенти:** *Бондаренко О.Ф.* – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету;  
*Моляко В.О.* – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;  
*Яценко Т.С.* – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Максименко С.Д., Яланська С. П.**

М17 Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 524 с.  
ISBN 978-617-7974-48-1

У монографії розкрито джерела і рушійні сили розвитку особистості крізь призму нужди. Обґрунтовано інформаційно-енергетичні властивості, які започатковують вектор її власне перемінних складових: біологічної і соціальної. Визначено джерела активності особистості, переживання, внутрішній світ, структурні компоненти особистості, її спрямованість.

У сучасних умовах розвитку суспільства конкурентоздатною є креативна особистість, що здійснює творчу діяльність, саморозвивається. В монографії розкрито особливості діяльнісного опосередкування особистісного розвитку через призму генетичної психології, зокрема, генетико-креативного підходу, що базується на принципах: розвитку, переживання, свободи, взаємодії, невизначеності та індетермінізму, терапевтичного ефекту. Представлено основні механізми творчості, розуміння зарубіжними та вітчизняними ученими розвитку творчої особистості. Наукове видання може бути використане вченими, практичними психологами, науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, педагогами, здобувачами вищої освіти, читачами, які цікавляться проблемою становлення творчої особистості, психології творчості.

ISBN 978-617-7974-48-1

УДК 159.922:37.015.311

© Максименко С.Д., Яланська С.П. 2021

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2021

## ЗМІСТ

---

Передмова.....	6
<b>Розділ 1. Генетико-психологічні проблеми структури особистості та її становлення.....</b>	<b>31</b>
1.1. Поняття особистості в психології. Онтогенез особистості .....	31
1.2. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?.....	82
1.3. Структура особистості – особлива упорядкованість її функцій .....	121
1.4. Внутрішній світ особистості.....	182
1.5. Джерела активності особистості .....	211
1.6. Особистість починається з любові. Розвиток особистості в учбовій діяльності .....	249
<b>Розділ 2. Підходи до вивчення творчості.....</b>	<b>267</b>
2.1. Історія розвитку психологічних уявлень про природу творчості.....	267
2.2. Концепція креативності Дж. Гілфорда .....	274
2.3. Концепція креативності Р. Стернберга і Д. Лаверта .....	275
2.4. Концепція творчості В.О. Моляко .....	277
2.5. Концепція механізму творчості В.В. Клименка.....	279
2.6. Концепція творчості С. Медника.....	282
2.7. Розвиток творчої особистості за Е. де Боно.....	283
<b>Розділ 3. Сутність поняття творчості. Творчі здібності.....</b>	<b>286</b>
3.1. Творчість як діяльність .....	286
3.2. Творчі здібності. Обдарованість.....	300
3.3. Творча особистість та її розвиток.....	310
<b>Розділ 4. Підходи до розвитку творчої особистості.....</b>	<b>313</b>
4.1. Стратегія творчої діяльності за В.О. Моляко .....	313

4.2. Розкриття особливостей розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою .....	314
4.3. Система ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики .....	319
4.4. Стратегія розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою .....	322
4.5. Мислення як когнітивний аспект творчої діяльності та передумова гармонійного розвитку людини (за І.Д. Пасічником) .....	325
4.6. Концепція багатовимірного розвитку особистості В.Ф. Моргуна .....	327
4.7. Особливості самореалізації особистості (за Е.М. Балашовим) .....	329

<b>Розділ 5. Розвиток особистості в освітньому просторі: генетико-креативний потенціал .....</b>	<b>330</b>
5.1. Концепція розвитку творчої компетентності особистості .....	330
5.2. Компетентнісний підхід до розвитку особистості за О.В. Тутолміним .....	334
5.3. Концепція розвитку творчої компетентності особистості за О.В. Волобуєвою .....	335

<b>Розділ 6. Методики дослідження творчості .....</b>	<b>338</b>
6.1. Експериментальне вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами .....	338
6.2. Тести діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом .....	345
6.3. Теорія дозрівання А. Гезелла .....	347
6.4. Лонгітюд Л. Термена .....	349
6.5. Методика на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Бесєдіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря .....	350

<b>Розділ 7. Методики вимірювання креативності .....</b>	<b>351</b>
7.1. Методика «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської .....	351
7.2. Тести вимірювання креативності Б. Торренса .....	352



7.3. Методика діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана .....	355
<b>Розділ 8. Психолого-педагогічні програми розвитку творчих особистостей: мета, методи, результати .....</b>	<b>357</b>
8.1. Система творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко .....	357
8.2. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики .....	358
8.3. Авторська програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.....	361
<b>Розділ 9. Методи стимулювання творчої активності .....</b>	<b>365</b>
9.1. Індивідуальні методи .....	365
9.2. Групові методи .....	383
9.3. Ресурс арт-інструментарію у діагностиці глибинно-психологічних характеристик психіки та розвитку творчості особистості .....	402
<b>Розділ 10. Формування та розвиток творчої, толерантної особистості в освітньому середовищі .....</b>	<b>418</b>
10.1. Зміст та етапи формування і розвитку толерантності студентської, учнівської молоді .....	418
10.2. Програма формування та розвитку толерантності студентської, учнівської молоді .....	422
10.3. Психолого-педагогічні і тренінгові засоби формування та розвитку толерантності особистості.....	439
<b>Глосарій .....</b>	<b>459</b>
<b>Список використаних та рекомендованих джерел .....</b>	<b>468</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>503</b>

## ПЕРЕДМОВА

---

На основі циклу теоретико-експериментальних робіт та генетико-моделюючого методу під керівництвом акад. С.Д. Максименка створена українська наукова школа генетичної психології, в межах якої захищено 106 докторських і 209 кандидатських дисертацій з психологічних та медичних наук.

У монографії розкрито джерела і рушійні сили розвитку особистості крізь призму нужди. Обґрунтовано інформаційно-енергетичні властивості, які започатковують вектор її власне перемінних складових: біологічної і соціальної. Визначено джерела активності особистості, переживання, внутрішній світ, структурні компоненти особистості, її спрямованість. У науковому виданні розкрито можливі шляхи розвитку творчості особистості через призму генетичної психології, зокрема, генетико-креативного підходу. Представлено основні механізми творчості, розуміння зарубіжними та вітчизняними вченими розвитку творчої особистості.

Видання може бути використане вченими, практичними психологами, науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, педагогами, аспірантами, магістрантами, студентами, читачами, які цікавляться проблемою, становлення творчої особистості, психології творчості.

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, у 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.

У широкому узагальненому значенні ми розглядаємо метод як теоретично оформлений засіб й, водночас, результат специфічного опредметнення ідей і уявлень дослідника про предмет вивчення. Розпредметнення відбувається вже після того, як за допомогою даного методу дослідник отримує і усвідомить наукову інформацію. Дане концептуальне розуміння методу дозволяє уявити собі логічно-послідовну схему дослідження: уявлення дослідника про психологічну природу особистості, які виникли в нього на підставі життєвських 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 методу, який опредметнив би його вихідні уявлення, і в цьому – його дійсна проблема. Вона, однак, є загальною для психології особистості. Більшість вчених вбачає її рішення у редуccionізмі.

Це звернення до так званого конститууючого начала особистості, безумовно, було кроком уперед. Але дуже швидко виявилася дивна річ – кожен дослідник виділяв різне конститууюче начало. 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). Той самий процес спостерігаємо в інших дослідників. Лише З. Фрейд був до кінця послідовним. Безумовно, його підхід – теж редуccionія, 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, проігнору-

вав 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 сформуло. 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 багатстві 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 особи-

стості 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, що 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-генети-**



**чний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але – неконтрольовано, ніби мимовільно.**

Експериментально-генетичний метод складається з теорії, у межах якої він виник: проектування (моделювання), перетворюючого (формуваального) експерименту та діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих психологічних новоутворень особистості, що розвивається.

Відповідність експериментально-генетичного методу вивченню психічних функцій безпосередньо визначається діалектичними положеннями про соціальний генезис свідомості індивіда, про психічний розвиток як привласнення суб'єктом культурних набутків суспільства. Тому він є адекватним методом дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Експериментально-генетичний метод не використовується і не може використовуватися для дослідження особистості як такої. Але ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здійснені у межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглянути його у вигляді концептуального підґрунтя створення методу вивчення особистості.

**Отже, розглянемо принципи побудови експериментально-моделюючого методу: принцип аналізу за одиницями, принцип історизму, принцип системності, принцип проектування.**

**Принцип аналізу за одиницями.** Побудова та використання експериментально-генетичного методу психологічного дослідження передбачає розкриття, з'ясування причинних (каузально-динамічних, за Л.С. Виготським) зв'язків і відношень, що лежать в основі складних психічних процесів. Засобом вирішення цієї проблеми є аналіз «за одиницями». Аналіз «за одиницями» спрямований на вичленування вихідного відношення (в реальності воно завжди існує у вигляді певного протиріччя), що породжує клас явищ як ціле.

Виділена психологічна одиниця – «клітинка» зберігає властивості цілого. Цей вид аналізу дає змогу виділити в кожному психологічному цілому певний момент, який зберігає основні властивості цілого. Слід підкреслити, що одиниця зберігає властивості цілого у потенції, як можливість їх виникнення в процесі власного розвитку. Дані властивості – це вся різноманітність форм, конкретних ознак, у яких проявляється одиниця як сутність різноманітного.

Таким є цілісний аналіз. Його основне завдання – не в розкладенні психологічного цілого на частини або навіть шматки, а у виділенні в кожному психологічному цілому певних рис і моментів, які зберегли б примат цілого; використання пов'язане з природничим поясненням психічних процесів.

Аналіз за одиницями дає змогу з'ясувати й інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють дане явище. Такий аналіз повинен пояснити виникнення, походження зовнішніх ознак психічного процесу. Це можливо при повному динамічному розгортанні усіх моментів психічного процесу, що вимагає завжди певного уповільнення у перебігу процесів і досягається найкраще тоді, коли їх перебіг ускладнений.

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 привів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси.

**Принцип історизму.** Цей принцип упроваджується як логічне розгортання попереднього принципу (аналізу за одиницями). Справа в тому, що вичленована одиниця як суперечливе вихідне відношення, виходячи з вимог діалектичної логіки, розглядається як процес, що має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає простеження усіх моментів розвитку і



закономірностей їх зв'язків та переходів. Використовуючи принцип історизму щодо психічних утворень, слід враховувати його певну адекватність стану досліджуваного, але ні в якому разі не тотожність філогенетичному та онтогенетичному аспектам розвитку.

Завдання дослідника за цих умов полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, що розгортається. Охопити у дослідженні процес розвитку якоїсь речі у всіх його фазах та змінах від моменту виникнення до загибелі і означає розкрити його природу, пізнати його сутність, бо лише в русі простежується його наявність.

**Принцип системності.** Першорядне значення для одержання об'єктивних даних про рушійні сили та механізми психічного розвитку має вибір системи, у якій він (розвиток) розглядається. Цей принцип вперше був використаний К. Марксом та Ф. Енгельсом при описі суспільних процесів.

З плином часу відповідний метод аналізу, перемагаючи труднощі, здобув належне місце і в науці про психічне життя людини. Тоді культурно історична теорія розвитку психіки людини стала результатом застосування цього методу. Причому саме у її розробці вказаний принцип був реалізований найбільш строго і послідовно.

Втілюючи експериментально-генетичний метод в учбовий процес, принцип системності виступає необхідним логічним кроком при конструюванні змісту учбового матеріалу. Він передбачає здійснення логіко-психічного аналізу наукового знання і проектування його в систему учбового змісту. В ЕГМ принцип системності є похідним від принципу аналізу за одиницями та принципу історизму і характеризує історичне розгортання аналізу за одиницями.

**Принцип проектування і моделювання форм психіки.** Принцип проектування у теорії експериментально-генетичного

методу розкриває його якісну відмінність від відповідних структурних компонентів інших психологічних методів. Експериментально-генетичний метод спрямований на штучне створення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає.

Цією обставиною диктується необхідність конструювання експериментальної моделі їхнього генезису та розвитку, з'ясування закономірностей цього процесу. Подібні експериментальні моделі тих чи інших психічних функцій, тих чи інших здібностей (або процесів) створюються з пізнавальною метою, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Звичайно, конструювання психологічних моделей не є результатом інтуїції дослідника. Воно виникає у процесі складної логічної обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури.

Експериментальна модель, виходячи з принципу проектування і моделювання форм психіки після втрати їх здібностей, полягає в тому, що конструюється культура (математична, фізична, біологічна) у формі навчальних завдань. І ці учбові завдання вибудовуються так, що вони відзеркалюють і, власне, проектуються в газують навчального предмету. Цей предмет виступає формою, засобом, методом привласнення цієї культури. Різниця в тому, що в експериментально-генетичному методі, який дає можливість формувати і рефлексію, і здібності, і інтелектуальний розвиток, і теоретичне ставлення до дійсності, випадає аспект особистості і не враховується до якої міри індивідуально типологічні особливості школяра, дорослої людини.

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 особи-

стості. 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 добудувати 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 і 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 – біосоціальною. Потреба двох, біосоціальна за природою, потреба їх один в одному і потреба 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». Потреба виступає і носієм ві-**

ковічного 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 проектування 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 до-

поможуть). 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 «природа – олюднена, людина – оприроднена» – 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.

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 само-розвивається, 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?

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних «вузликів» її структури) має досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість. Всезагальний вплив 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 дозволяє «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 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, 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 – 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 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 і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати 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 кожному момент часу. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди бу-

дуть 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 плін життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність 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 залиши-

лось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернется 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 «урощування-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 спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, 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 експериментальної і генетичної 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.

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 свободну 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 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, нужда, 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 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, 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 конститує 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 вцілому 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. [260].

Додержання **принципу свободи** означає, що процес навчання скеровано на формування свободних 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 відк-



рити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню» [25]. 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 підвалів 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 незбагненою 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 ме-

ханізму 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). Напрута 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 свободній 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 упередження 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 із 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.

Монографія складається із розділів: генетико-психологічні проблеми структури особистості та її становлення; підходи до вивчення творчості; сутність поняття творчості, творчі здібності; підходи до розвитку творчої особистості, її самореалізації; розвиток особистості в освітньому просторі: генетико-креативний потенціал; методики дослідження творчості; методики вимірювання креативності; психолого-педагогічні програми розвитку творчих особистостей: мета, методи, результати; методи стимулювання творчої активності; формування та розвиток творчої, толерантної особистості в освітньому середовищі.

Окремою частиною монографії є добірка афоризмів про творчість, які спонукають кожного з нас замислитися над власними можливостями, досягненнями, особливостями виконання діяльності, спрямованої на пошуки нового розв'язання завдань у певній галузі, в навчальній чи науковій практиці, над умовами творчості, стимулами та бар'єрами в творчій роботі тощо.

Щира подяка за допомогу рецензентам: академіку НАПН України, доктору психологічних наук, професору Олександру Федоровичу Бондаренку, академіку НАПН України, доктору психологічних наук, професору Валентину Олексійовичу Моляку, академіку НАПН України, доктору психологічних наук, професору Тамарі Семенівні Яценко.

З побажаннями творчої наснаги – автори!!!

# Розділ 1. ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ

---

## **1.1. *Поняття особистості в психології.*** ***Онтогенез особистості***

Досвід, набутий в галузі психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного – людської особистості як цілісності. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персоністів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості, але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і невирішених питань.

З іншого боку, тривала робота, пов'язана з реалізацією в науково-психологічних дослідженнях принципу розвитку (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк), розробка методологічних підвалин генетичної психології, її категоріального апарату привела нас до думки, що особистість можна зрозуміти лише як таку, що розвивається.

Розвиток є формою існування особистості точно так, як сама вона являє форму існування психіки людини. А вже ж написав свого часу С.Л.Рубінштейн, що «психіка людини особистісна за своєю природою».

Чи можна в науковому аналізі «ухопити» плин такого складноструктурованого утворення, яким є особистість людини? Відповісти на це питання дуже просто: це обов'язково треба зробити, адже лише в такому разі ми отримаємо дані про об'єкт вивчення, а не підтвердження чи спростування власних міркувань щодо нього. Але наскільки реально здійснити таке пізнання на сучасному стані розвитку психології? Це вже питання про метод.

Генетична психологія досліджує особистість в її реальному само-русі і тим самим долає проблему редуccionізму та «елементності» підходу. Генетико-моделюючий метод, якому присвячено значне місце в нашій книзі, 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 витоки особистості та співвідношення біологічного і соціального в ній. Відкриваються захоплюючі обрії наукового пошуку. Скажімо, «початок», відправна початкова точка життя особистості. З деяким подивом ми встановили, що психологія ніколи серйозно не досліджувала цей вихідний суттєвий момент, визначаючи «за звичкою», що все починається після фізичного народження людини. Але чи так є насправді? Що відбувається до цього акту? Чітке дотримання фундаментального положення А. Валлона про те, що будь-яка психічна структура виникає на основі попередньої, змусило нас серйозно аналізувати це питання. І виявляється, що проблема виникнення особистості це, насправді, проблема виникнення життя, вона не виникає, в буквальному сенсі, з не-особистості (так, як і життя не виникає з не-життя, принаймні, земній науці невідомі такі явища). Особистість створюється (в тому сенсі, що вона – є твір) двома іншими, люблячими особистостями, і як така вона є постійним продовженням і довічним рухом-розвитком людського духу, культури, цивілізації. Так довічне існування особистості при «кінечності» життя окремої людини виводить в дуже актуальну площину – проблему часу. Його дійсними вимірами є соціальне і біологічне (природне) в людині. Співвідношення цих двох феноменів також виявляється недослідженим в психології. Між тим, ми встановили, що воно є неоднорідним і 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 (в цілому, інтеріоризація культурно-історичного досвіду) є процесами обов'язковими, але – не унікально-вихідними.

Дослідження особистості як само-руху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і водночас такого короткого і яскравого 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 нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність у **нужді**, чим забезпечує не просто рух, але й розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху **нужди**, стає надбанням всього людства.

В цілому, генетична психологія відкриває цікавий і невідомий аспект існування особистості. Маємо надію, що читачу наша книжка допоможе дещо по-іншому побачити вузлові моменти цього захоплююче-складного і прекрасного феномену.

Бурхливий інтерес до проблеми особистості, що легко констатується в сучасній українській психології, є закономірним. Він пов'язаний далеко не лише з відкриттям численних і змістовних надбань світової науки (передусім персонології), що відбувається протягом існування України як самостійної держави, яка рухається до відкритого суспільства. Вагомішою причиною є те, що цей рух поступово призвів до усвідомлення необхідності існування в суспільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога, як фахівця, який має вирішувати дуже важливі і унікальні проблеми існування особистості, і вирішувати їх може тільки він.

Так виник запит на реалізацію психологічного знання – явище цілком виправдане і абсолютно закономірне, добре відоме пред-

ставникам усіх галузей науки: існування наукового напрямку є виправданим лише тоді, коли його здобутки на часі і активно використовуються в житті суспільства. Явище це, однак, зовсім не було знайоме радянській психології (за винятком короткого, хоча й продуктивного періоду існування педології. Він був продуктивним саме тому, що йому було знайоме це явище). Поява реального практичного запиту означає, що вітчизняна психологія отримує другий за коротку історію шанс стати справжньою наукою. Ми пам'ятаємо слова Екклізіаста, використані Л.С. Виготським як епіграф до роботи 1927 р. «Исторический смысл психологического кризиса»: «Камінь, що ним знехтували будівельники, покладено в основу кута» [77]. Виготський мав тоді на увазі саме практику: «Не лише життя потребує психології і практикує її в інших формах, але й психології потрібно чекати піднесення від цього зіткнення з життям» [77, с. 390]. І далі – криза в психології «почалася, відбувається і закінчиться по лінії *практики*» [77, с. 393].

У даній роботі класик показав, якою має бути психологія, щоб бути справжньою наукою – тобто потрібною для життя. «Психологія, яка покликана практикою підтвердити істинність власного мислення, яка прагне не стільки пояснювати психіку, скільки зрозуміти її і оволодіти нею, ставить практичні дисципліни в принципово інше положення ніж попередня психологія» [77, с. 387]. «Психотехніка тому не може сумніватися у виборі тієї психології, яка їй потрібна... вона має справу виключно з каузальною, з психологією об'єктивною; некаузальна психологія не відіграє ніякої ролі для психотехніки... Ми виходимо з того, що єдина психологія, якої потребує психотехніка, повинна бути описово-пояснювальною наукою. Ми можемо тепер додати, що ця психологія, крім того, є наука емпірична, порівняльна, наука, що використовує дані фізіології, і нарешті, експериментальна наука» [69, с. 390]. (Зазначимо, що «психотехніка» Виготського



це й є сучасна «практична психологія»). Положення Л.С.Виготського є зрозумілим і незаперечним, але виявилось, що результати, отримані в межах наукової (емпіричної, порівняльної, експериментальної) психології не можна прямо й результативно використати в психологічній практиці. Вони – не *прикладаються*. Усвідомлення цього факту призвело до появи міфологем про існування нібито двох психологій (знову двох, як і за часів Виготського), фактичної відмови практиків від використання в своїй діяльності наукових даних (те, що наша практична психологія на сьогодні є *позадіагностичною*, на жаль, не викликає жодного сумніву).

Натомість розвинувся колосальний інтерес до існуючих теорій особистості, і інтерес цей, треба сказати, є не стільки пізнавальним, скільки прагматичним: вивчається навіть не теорія особистості, а модель психологічної допомоги, що розроблена в її межах. Потім ця модель безпосередньо використовується, і пацієнтів активно лікують «за Фрейдом», «за Юнгом», «за Роджерсом», і т.д., і т.п. Виникають відповідні «спеціалізації», абсолютно недопустимі в практиці психологічної допомоги. Адже що при цьому відбувається? Реальна особистість, з її унікальним внутрішнім світом і психічним тезаурусом, без будь-якої наукової психодіагностики просто «втягується» в рамку існуючої в голові психолога схеми корекції і впливу. І навіть схема ця є зовнішньою і абстрактною, адже дуже мало хто засвоює відповідну *теорію*, проходячи довгий і важкий шлях її автора. Вплив стає неадекватним, звідси – численні проблеми. Ми забуваємо «заповідь» К.-Г. Юнга: «Я взяв для себе за правило відноситися до кожного випадку як до абсолютно нової проблеми, про яку я не маю навіть вихідних даних. Життєві відповіді можуть бути практичними і корисними до тих пір, поки ми маємо справу з поверхнею, але, як тільки зустрічаємося з внутрішніми проблемами, саме життя вступає в свої права, і навіть найблисучіші теоретичні положення стають недійсними словами» [392].

Зрозуміло, що ця індивідуально зорієнтована, єдино правильна в практичній психології позиція повинна ґрунтуватися на об'єктивному науковому знанні саме про дану людину, індивідуальність. Чому це ігнорується, чому психолог не може і не хоче використати наукове знання, а покладається на буденні враження і схеми? Тому що таким є об'єктивний стан речей – існуючі в науковій психології результати не можуть бути *прямо* й безпосередньо використані – втілені в практиці. Так само не можуть *прямо* використовуватися і способи отримання цих знань. Наукова психологія дуже довго розвивається за схемою природничої науки – її об'єкт штучно відсторонюється і розглядається за логікою мети дослідження, а не за власною логікою самого об'єкта (психіки людини). Накопичуються маси окремих фактів про окремі (штучно виокремлені) явища, але їхня сума ніколи не дає цілісності. І не може дати. Відбувається те, про що Г.Олпорт образно сказав: «Ми знаємо, як працює мислення більшості здорових людей, але це нічого нам не дає для того, щоб зрозуміти, про що і як думає конкретний представник цієї більшості» [254]. У даному випадку мова йде про різницю предметів вивчення: предмет психолога-дослідника завжди дуже вузький (це може бути навіть не окремий процес, а його елементи – складові), і, з наукового погляду, чим він вузьчий, тим ефективнішим буде дослідження. А предмет психолога-практика завжди один і той же – психологічні особливості конкретної особистості, тієї, яка перед ним. От і виявляється, що практичний психолог не може *прямо* використати наукові знання, як би він їх не об'єднував, – заважає важливий нюанс: вони отримані за логікою дослідників. Не може він використати і способи отримання цих знань (з тієї самої причини). Така суперечність долається, якщо змінюється методологія наукових досліджень – вони повинні давати цілісні, а не розрізнено-елементні знання і відображати (відтворювати) логіку об'єкта, а не логіку дослідників. Нам здається, що мова повинна йти про інтеграцію предмета наукової психології – ним має стати психологія особистості як цілісності.



Хотілося б наголосити: особистість повинна бути не предметом теоретизування і узагальнення нескінченного сонму емпіричних даних, а предметом справжнього науково-експериментального дослідження. Свого часу ми зазначали, що структура предмета пізнання значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається його формування. Існують два рівні пізнання і, відповідно, наукового дослідження: емпіричний та теоретичний. Ці рівні суперечливо пов'язані між собою, хоча й ніколи не утворюють єдності. Емпіричне дослідження вимагає штучно звуженого (за логікою дослідника), відстороненого і виокремленого предмета вивчення. Емпіричні узагальнення отриманих фактів у поєднанні з наявними у суб'єкта пізнання теоретичними знаннями зумовлюють появу власне теоретичного предмета і теоретичного пізнання. В психології особистості теоретичний предмет (теоретичний рівень) в цілому тяжіє до об'єднання з об'єктом пізнання. Таким об'єктом у психології є психологічна реальність, людина в її цілісності – дійсний і дискретний носій цієї реальності. Оскільки поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб'єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття.

Реально психологія оперує трьома об'єктами. Первинним об'єктом виступає уявлення про людину як суспільну духовну істоту. Цей об'єкт вбирає всі науки про людину, отже, є загальним (гносеологічним) об'єктом, який виконує світоглядну функцію для визначення специфіки об'єкта пізнання стосовно тієї чи іншої конкретної науки.

Справжнім же об'єктом психології є людина як наявна, духовно-тілесна реальність, що породжена предметно-практичною діяльністю в конкретно-історичних умовах. Цей об'єкт виступає перед дослідником як *об'єкт-данність* (а для психолога-практика він і є предметом його професійної діяльності).

Ідеальний об'єкт – людина як універсальна, цілісна істота, яка формується програмою віддалених цілей. Цей об'єкт може бути означений як *об'єкт-конструкт*.

Таким чином, говорячи про зміну методологічних орієнтацій наукової психології, які дозволили б їй бути більш ефективною у практично затребуваній сфері, ми маємо на увазі зближення емпіричного і теоретичного рівнів психологічного пізнання, а отже – зближення предмета і об'єкта психологічного дослідження. Така можливість, на наш погляд, реально існує. З одного боку, особистість (як дійсний об'єкт психології людини) об'єктивно є цілісною. Цілісність – атрибут, форма існування і розвитку даного утворення, притаманна йому *абсолютно* (це відображено навіть на рівні лексичному – вираз «нецілісна особистість» є нонсенс). Будь-яке штучне, уявне розмежування даної цілісності, яке здійснюється не за її логікою, призводить до неможливості (знову ж таки) уявного наповнення її здобутими в усій «операції» емпіричними фактами.

Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починає домінувати «логіка дослідника».

Водночас, отриманих в сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання, і подальше його звуження, а отже, «здрібнення» отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання є відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Необхідний новий науково виважений погляд, нові методологічні позиції для подальшого результативного руху. До його створення нас спонукає і та очевидна обставина, що сучасна психологія підійшла до тієї межі, коли, за думки Л.С. Виготського, «подальше просування по прямій лінії, просте продовження все тієї ж

самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним або навіть неможливим» [77, с.115].

Нове бачення проблем особистості як дійсного предмету психологічного дослідження вимагає серйозної методологічної рефлексії: нам належить виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії евристичності і практичної ефективності психологічного знання про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Розробити засоби і методи верифікації емпіричних даних і окреслити методологічні парадигми, щоб була можливість «звести кінці з кінцями» знанням про особистість протягом її онтогенезу. Нас принципово цікавить той шлях, яким має йти наше дослідження. Вихід на нього, у свою чергу, передбачає пошук способів аналізу і засобів експериментування, які дадуть нам можливість вийти на нові обрії розуміння зародження самого життя і визначити, *де, чому і як* з'являється психічне, та реальність, яка існує і є істотною в житті кожної людини.

Всі ці питання загальнонаукового методологічного плану необхідно вирішувати в межах сучасних досягнень і завдань не лише педагогічної, загальної чи патопсихології, а й практичної психології, яка покликана орієнтуватися на вимоги, що пред'являються системі народної освіти, охорони здоров'я і організації тих соціальних впливів, які здійснюються в дошкільних закладах, школах, вузах і в галузі післядипломної освіти.

Зрозуміти особистість – це відповісти на одне з ключових питань: «З чого ж починається життя?», «Що конституює саме по собі життя людини?».

Саме так принципово ставимо ми питання, і саме з цієї позиції намагаємося рефлексувати науково-історичний досвід, що накопичений у світовій психології. Нам слід з самого початку визначитись по відношенню до цього могутнього поля сучасної персонології: наша робота не має на меті ще один всебічний аналіз існуючих теорій особистості. Водночас, ми не ставимо перед собою

завдання створити нову, власну теорію. Ідея полягає в іншому – спробувати не пояснити, а зрозуміти психологію особистості, саму логіку її виникнення, становлення і існування, відкрити психологічні механізми цього грандіозного явища, цього *дива*, яким є особистість людини, а зрозумівши, вибудувати теоретичну парадигму особистості і метод її дослідження. І з цієї точки зору ми прагнемо обережного, зацікавленого і професійного використання тих надбань, що містяться в просторі психології особистості, тих фактів і поглядів, які є зазвичай дуже глибокими і вірними, а часто й просто геніальними. Проте вони не відповідають на поставлені суттєві питання.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху. З цієї позиції нам необхідно звернути особливу увагу на аналіз існуючих теорій розвитку особистості. Цих теорій багато: А. Адлер, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд та ін. Постає завдання знайти генетичне вихідне відношення, яке могло б висвітлити сенс і джерела існування самих цих теорій (правомірних, геніальних і взагалі таких, що в принципі є дійсно теоріями). У зв'язку з цим ми хотіли б повернутися до питання про те, що ж собою являє, власне, теорія? Теорія, на нашу думку, це є узагальнення розрізнених емпіричних даних в певну парадигму, яка дозволяє вченому, його школі рухатись в межах того напрямку, який він створив (типовий приклад тут – теорія З. Фрейда). Теорія, узагальнюючи емпіричні дані, дає можливість зайняти визначену методологічну позицію і відштовхуватись від фундаментальних вихідних даних, отриманих в експерименті, і, в принципі, використовувати дослідження у практиці.

У всій сукупності існуючих 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 навчання. Тож в цих теоріях домінує те, про що говорив і Л.С. Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до даних пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічній істоті соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Чи правомірні, в цілому, вказані пласти знань про особистість? Так, безумовно, вони є правомірними. Чи можна сказати, що більшість теорій, з яких складаються ці пласти, – красиві, чітко логічно вибудовані і чи можна сказати, що деякі з них – геніальні? Так, можна! Але постає принципово інше питання. Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конституює цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить нам визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Один з авторитетних сучасних персонологів, С. Мадді, розглядає три можливі напрями, по яких можуть розвиватися нові дослідження особистості, з огляду на численні світові напрацювання у цій галузі: «доброзичливий еkleктизм», «тенденційний фанатизм» і «об'єктивний порівняльний аналіз» [212, 214]. Перший напрям включає в себе опис багатьох теорій, кожній з яких буде віддано певне місце і «шану». В 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 ві-

дмінності між чисельністю існуючих теорій особистості, на підставі чого можна було б зробити висновки про те, яка з теорій є найбільш плідною» [214]. Ми хотіли б тут загострити увагу читача: позиція Мадді відображає *тенденцію*: сучасна персонологія перестала бути дослідницькою, власне, експериментальною наукою. Мадді розумно закликає вчених до співробітництва, але для чого? «Це об'єднання зусиль заради визначення того, які напрями дійсно мають наукову цінність, буде стимулювати і розвиток самої галузі» [214]. І після цього ми будемо мати надійні і ефективні теорії, які можуть використовуватись для подальших досліджень і практики. Принципово і показово тут те, що ці істини передбачається вишукувати не в особистості, як предметі психологічного дослідження, а в існуючих теоріях особистості. Це принципово, оскільки це переорієнтує зусилля науковців, зосереджуючи їх на працях персонологів (що само по собі дуже важливо і корисно) і відволікаючи від реальних емпіричних досліджень і теоретичних узагальнень отриманих в них фактів, а не поглядів інших вчених (і це є недоречним і шкідливим, хоча саме це і відбувається зараз). 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 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 в галузі психології особистості. Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток – це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим в світі за особистість?) і багатогран-



ний. В. Франкл гарно пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому та «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 опишував і Л. Виготський в роботі, що цитувалася вище.

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 буде уявлятися 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 Ното. 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 життєвські 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. В цілому ж, строго 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 все більш очевидною по мірі того, як теорія розвивається і набуває

більш розробленої і витонченої форми», – вважає Е. Касіер [214]. 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 – в своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже важливі висновки. Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на «прокрустове ложе», на якому *будь-які*, в тому числі і нові емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е. Касіер зазначає, що «ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу» [212]. Тут ми дозволимо не згодитися з відомим філософом, і трошки згодом аргументуємо свою незгоду. Зараз же необхідно наголосити ще раз, що ми збираємось поважно і критично *використовувати* існуючі в персонології матеріали, не критикуючи їх огульно, але й не перетворюючи на фетиш.

Вже 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. Практично *будь-яка* 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 однієї. Найкращий спосіб втратити істину – повірити в те, що є дехто, 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» [209, 137].

З огляду на це, розуміння особистості людини (якщо говорити саме про розуміння, а не про вимір чи оцінку) передбачає необхідність звернення до набутого досвіду в такій же мірі, як і проведення власне теоретичних чи емпіричних досліджень. Але, використовуючи цей досвід, ми повинні виходити на більш високі рівні узагальнення. Адже кожна концептуально-теоретична модель особистості створена на ґрунті певної і своєрідної 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 буде спиратися на певну логіко-концептуальну основу. Ми можемо зараз говорити 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 даному конкретному індивіду. Зазначимо, що «ранній» Г.С. Костюк саме таким чином сформулював предмет психологічної науки.

З іншого боку, В. Штерн визначає особистість як «свідомо діючу цілісність, що самовизначається і має певну глибину» [214]. Для того, щоб зрозуміти дійсну природу цілісності й унікальності особистості, зовсім недостатньо виходити з очевидного: особистість є, і не може бути нічим 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» [211, 212]. В 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 внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Г. Олпорт зазначає: «Особистість – це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуації становить особливий інтерес [254, 87]. Таким чином, ми бачимо 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 ж структурою. Це дійсне усвідомлення приходить до нас через розуміння руху – постійного плину, розвитку, становлення особистості. Незвично звучить для сучасної науки: цілісність і унікальність визначається ... 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» [214], 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. Касірер. 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 Львом Семеновичем Виготським: культурно-історичний розвиток індивіда має свій «перед-початок» в деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда. Мені здається, що 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, якщо хочете, власний варіант завдання на «квадратуру кола». Ми говоримо про проблему біологічного і соціального в особистості. Ця прадавня, закам'яніла у всіх своїх мислимих варіантах і термінах проблема не може бути вирішена ніяким іншим шляхом, окрім «зняття» її іншою, більш реальною і відкритою проблемою, якою є *розвиток*, рух, його витoki і наслідки.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин – це, безумовно, так. Але як і звідки зароджується цей продукт – є, водночас, і невідомим, і ... очевидним. Людина

входить у соціум. З «чим» же вона входить сюди? Якщо проаналізувати всі теорії і експериментальні дані, зокрема, побудови Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка з приводу само руху, само-реалізації (а також теорії А. Маслоу і Р. Мея), можна прийти до такого висновку: «між» народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише прийдеться сформуватися, відпочатково існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і констатує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

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.Л. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *нужда*.

Коли ми говоримо, що життя породжує життя, слід відповісти на питання: «Яким же чином це відбувається?». Породження життя як такого полягає в *нужді*. І любов починається з *нужди* і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетично вихідну суперечливу «одиницю», яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, *нужда*, фактично і являє собою «неможливу», «дивну», суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

Отже, витоки, істотні особливості руху особистості слід шукати в витоках самого життя. Послухаємо, що говорить Аллен Уїлліс: «Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід



поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений. Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені, – але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глибокий віків. Нечисленні потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого, окрім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій» [277, 105].

Що забезпечує і викликає цей постійний, невпинний, віковичний рух людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з не-життя, воно *продовжує*, наслідує інше життя. І це – кардинальний момент: життя породжує саме життя, і у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. *Нужда* розглядається нами як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа *нужди* являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками *нужда* є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. С.Л. Рубінштейн зазначав свого часу: «Вона (людина. – С.М.) пов'язана з оточуючим світом, у неї існує *нужда* в ньому... Ця об'єктивна *нужда*, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба» [310, 103].

У світовій літературі дуже багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності («libido» Фрейда, «інстинкти» Мак-Даугалла, «базові потреби»

Маслоу тощо). Категорія *нужди*, яку вводимо ми, найбільше корелює з «базовими потребами» Маслоу, хоча існують і значні відмінності. А. Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, «організмичні», все ж таки бачить в них виключно біологічне коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, у людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: «Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід'ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання адекватних способів їхнього задоволення» [214] (виділено нами. – С.М.). Відмінність нашої позиції уявляється суттєвою.

*Нужда* як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження *нужди* соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. *Нужда* не «*модифікується*» ні в якій іншій структурі: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – *нужді*. Це виникнення зумовлене «зустріччю» *нужди* з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама *нужда*, як вихідна інтенційна енергетична сила, опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні двох *нужд*, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, *нужда* зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки *нужда*... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у цієї дитини.

Рух *нужди* перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*.

Ми констатуємо попередньо, що саме опредметнена *нужда* двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки *нужда* відпочатково має біосоціальну природу. *Нужда*, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою нібито виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної *нужди*, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилася її працями в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною.

І тому в людській живій істоті (в особистості) — стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, строго кажучи, що у людини немає *жодного* інстинкту, потягу, потреби, які б мали *виключно* 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 виключно людськими, які вирости на єдиному біосоціальному носії — *нужді*. І точно так же, у людини немає *жодної чисто* соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони – прояви і втілення *нужди* живого, природного ества. 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, – говорить Юнг, – *апріорний* фактор, так звана 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» [392, 214]. К. Юнг, як відомо, вва-

жає, що *за* реальною поведінкою знаходяться особливі *образи*, архетипи, що містять у собі способи і стилі людської активності. Він 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 ранком, це *інше* сонце порівняно з тим, що сідає ввечері» [392, 215]. Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці. Ми вважаємо, що *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 і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне без містики і метафорики – воно є продуктом еволюції *нужди*, втіленої в людській істоті. «Загальний напрям руху – зростання форми, все більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі по старовинному шляху, що веде до більшої свободи і усвідомлення» [392, 108].

Таким чином, *нужда*, 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 *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, по суті, особина. Без наявності *нужди* стати особистістю ніяка біологічна дресура не

може призвести до соціального становлення індивіда. Скажімо, у приматів існують, в принципі, всі 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 виключно біологічною, немає в ній соціального компоненту. Тож 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 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 конститує 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. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини, необхідно прийняти до уваги важливе положення Е.В. Ільєнкова, який зміг встановити, що є визначальним в даному випадку. Він загострив значення соціального впливу, і це дуже вірно, 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 [116]. Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови істотних відхилень. І в цьому – сутність проблеми. Якщо б не було *нужди*, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності – особистості людини.

*Нужда*, таким чином, є тим генетично вихідним відношенням, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з'являється «на сцені» двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон *нужди*, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут *нужда* входить в 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 звертаємось до цього? Мова йде про метод дослідження розвитку особистості. Справа в тому, що категорія *нужди* виступає пояснювальним принципом відносно моделюючої природи психіки людини.



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 конструкторами 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 (на мові Л.С. Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з'являється в світ. І правий був Г.С. Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але 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 у одного індивіда, чи то у двох. Чому я говорю про двох індивідів? Тому що існує той «гала-ефект», який визначається накладанням емоційно-біологічних структур одна на одну, що породжує те, ім'я чому – закоханість. Звідки ж вона береться? Дійсні витоки її – біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій з 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 описано в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо

увагу зараз 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 же 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 в 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. Я хотів би підкреслити, що ми маємо справу не з стосунками «мати-дитина», «батько-дитина», а з стосунками «батько-мати», «дід-бабуся», «бабуся-мама», і оце доросле оточення виступає конституюючим моментом і додає вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реакції по відношенню до дитини спочатку, а спочатку йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку.

Тож коли ми міркуємо про те, яким же чином нам рухатись далі в розумінні природи психічного, в розумінні особистості, то стає зрозумілим, що відштовхуватись 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 учбової діяльності. Але ми говоримо – «відштовхуватись», бо треба йти далі.

Наше розуміння категорії *нужди* дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психічне, спонукане *нуждою*, викликає особливу – *особистісну дію* людини. Ця дія

на початку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у планування, 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, в кінцевому рахунку, 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 правий 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 сказати – 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 і т.д. Ми повинні констатувати, що перед нами все ж – цілісне знання, незважаючи на його різноманітність. І нам здається, що культурно-історична теорія може «охопити» його – і вітчизняні концепції (Г.С. Костюк, Л.І. Божович, Б.Г. Ананьєв, Н.К. Платонов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс і т.д.). Адже все це – гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, як ми говоримо, ідеальним об'єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота – людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані погляди, в кінцевому

рахунку, поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

І вирішуючи завдання пізнання моменту зародження і моменту становлення психічного, ми прийшли до необхідності використання генетико-моделюючого методу, який ґрунтується на наступних *принципах*: принцип єдності біологічного і соціального, принцип аналізу за одиницями, принцип системності, принцип проектування, принцип креативності як прояв акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду в процесі привласнення здібностей (ці принципи будуть розкриті у відповідному розділі книги).

Центральним для нашого дослідження є принцип єдності біологічного і соціального. Протиставлення біологічного і соціального є, на наш погляд, до деякої міри вірним, але «підігнаним» під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (в логіці об'єкта), важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим більше, що в онтогенезі соціальне стає біологічним.

Перед нами постають фундаментальні питання. Як накопичуються знання в історії культури, і яке «представництво» в цьому має конкретна особистість? Чому ці знання стають надбанням людини? І, з іншого боку, чому іноді виявляється правильним вислів, що «на дітях геніїв природа відпочиває?» Останнє питання можна попередньо пояснити в нашій парадигмі. Це є специфічна форма «вибирання» креативного компоненту *нужди*, яка вимагає паузи для поновлення могутності точно так, як її вимагає земля після кількох зібраних врожаїв. Так і людське дитя, успадковуючи біосоціальну могутність, яка приводить його в життя, не знаходить чи то адекватних соціальних впливів на його мотиваційно-потребову сферу, чи сама ця сфера, або ж і вся цілісна *нужда*, існує в даному випадку в якомусь неповноцінному вигляді. (Може

бути, що геній *нужду* своєю втілює в свої креативні продукти, і її просто «не вистачило» для повноцінного і всебічного опроектування в його дитині). Креативний компонент перетворює людську *нужду* в самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток здібностей, як таких, що реалізують власну *нужду* особистості в предмети культури, що залишає після себе особистість, і здібності, що відтворюють саму *нужду* в роді людському.

В цілому, ми вважаємо, що на основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів нам вдалося підійти до виокремлення і вибудови власного розуміння проблеми, побачити «відсутню ланку», нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Так, теорія діяльності, розглядаючи діяльність як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків. Найближче до них був все ж таки М.О. Бернштейн, який в «живому русі» побачив відтворення всього людського життя. Порівнюючи його погляди з положеннями З. Фрейда, необхідно відзначити, що останній, безумовно, досить тонко «спіймав» цей вихідний інстинкт, сексуальний потяг (*libido*), який дійсно притаманний всім живим істотам. І він вивчив важливі явища «заміщень *libido*» – своєрідної символіки, що якимось чином нагадує «знаряддя» й «знак» у Виготського. Але що ж привело (й постійно приводить) до створення знаряддя і знаку і їх привласнення як здібностей в процесі діяльності? Це питання навіть не піднімається. З іншого боку, З. Фрейд, пояснюючи різні поведінкові реактування (головним чином, в аспекті патопсихологічному), невротичні стани тощо, апелює до минулого. Але як же все це з'явилося

там, у минулому? Ми можемо припустити, що ці поведінкові патерни з'явилися в процесі неадекватного соціального впливу оточення на *нужду*, яка існує у індивіда. Якщо це так, то лише аналіз даного прикладу дозволяє сказати, що *нужда* – без перебільшення альфа і омега психології особистості (термінологія Л.С. Виготського). Це є та одиниця аналізу, з розгляду якої має починатися дослідження особистості. *Нужда* в класичному своєму варіанті виявляється в акті народження, і вдруге вона «з'являється на сцені», очікуючи зустрічі зі світом, в підлітковому віці, де вона в своїй дійсній природі виявляється дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, які здатні народжувати третю, новонароджену людську істоту. І саме в цьому сенсі дитина це є опредметнена *нужда* двох дорослих людей протилежної статі.

*Нужда*, таким чином, 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 можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби 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.

На нашу думку, введення 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 двох фундаментальних векторів двох соціальних істот, які в



соціальному контакті породжують нову біологічну особину – потенційну особистість.

Підводячи попередній підсумок, відзначимо головне: прогрес у науковому пізнанні психології особистості ми пов'язуємо з необхідністю організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмета вивчення (логіка об'єкта) в його цілісності і унікально-специфічній складності. Природа особистості така, що вона існує як факт лише в русі, в розвитку. Отже, адекватним до її вивчення буде або генетико-моделюючий підхід, або генетико-моделюючий метод. Ця теза означає, що ми повинні викласти наше бачення специфіки вивчення явища розвитку в генетичній психології, щоб довизначити і чітко відкрити свою позицію. Лише після цього доречно приступати до концептуального викладення нашого бачення проблем психології особистості.

Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей даної цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість.

**Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.**

Прокоментуємо наше визначення. В ньому підкреслене головне: природа людської психіки – особистісна. Вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється (в-тілюється) і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо в світі інших форм

існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони – втілення особистості. Определення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості – автора.

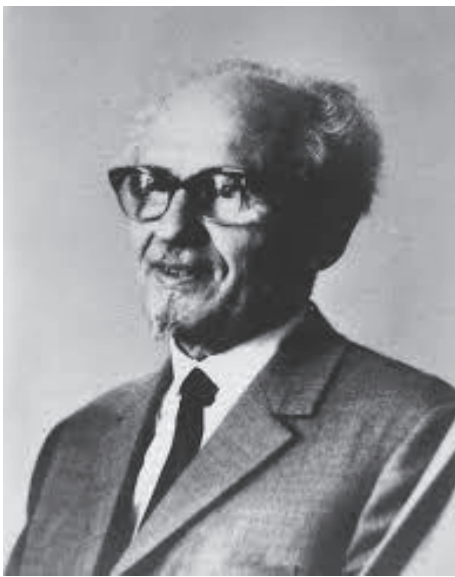


Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд з цим в ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в «чистому», так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди – мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим», стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями, власне, інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я – все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

Генетична психологія ґрунтується на тих логіко-методологічних засадах, що, як вже неодноразово відзначалося, пов'язані з пізнанням та розумінням об'єкта дослідження, що можливе лише за умови простеження виникнення і становлення даного об'єкта.

Тож, з генетичної точки зору, для того, щоб зрозуміти, що таке особистість, треба пояснити і показати (відтворити в моделях) процес її становлення, визначити, яким чином і в результаті дії яких саме закономірностей і механізмів виникає і розвивається особистість як цілісність. Цей шлях пошуку призводить, кінець кінцем, до можливості відповісти на питання «Що розвивається?», «Що є об'єктом розвитку?».

На перший погляд, в психології приділялася і приділяється більш ніж достатня увага дослідженню проблеми розвитку особистості. Проте це дійсно лише на перший погляд... Ретельний аналіз великого масиву літератури засвідчує, що в абсолютній більшості випадків завдання вивчення розвитку особистості конкретизується і реалізується як вивчення розвитку окремих психічних явищ або їх групи (редукціонізм) [181].



*Григорій Силович Костюк – український психолог*

Мета ж розуміння психологічної сутності особистості через осягнення шляхів і механізмів її становлення взагалі навіть не ставиться. Одним з наслідків цього є доволі чітке і напрочуд легке логічне розведення теорій розвитку особистості на так звані «біологізаторські» і «соціологізаторські». Просто перша група теорій будується на узагальненні емпіричних фактів про становлення окремих психічних явищ, на які (ніби то) більше впливають біологічні (спадкові) фактори, а друга – вивчає психічні явища, що розвиваються більше під

впливом соціального оточення.

Звісно, ці теорії фіксують дійсний стан речей: адже особистість, і справді, дозріває як біологічна істота, а з іншого боку – вона формується як істота соціальна. І дозрівання, і формування є

складовими процесу розвитку особистості, але вони не є цей розвиток, і не «дають» його навіть при складанні між собою. (Останнє є саме по собі доволі проблематичним моментом, і з того часу, як О.В. Запорожець зауважив, що взаємостосунки дозрівання і формування не досліджені в психології, нічого не змінилося). Ми можемо зазначити зараз, що психологія не має теорії розвитку цілісної особистості через один суттєвий момент: втрачена «третя складова» розвитку, а саме – саморозвиток.

Свого часу Г.С. Костюк зазначав, що недостатність існуючих протилежних підходів для дійсного розуміння розвитку особистості повинна долатися «науковим розумінням процесу становлення людської особистості як «саморуку», що визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов» [181]. 30 років поспіль ця ж думка висловлюється В.І. Слободчиковим та Є.І. Ісаєвим: «Мова повинна йти про розвиток не лише за сутністю природи (дозрівання), не лише за сутністю соціуму (формування), а перш за все за сутністю людини – про саморозвиток: як фундаментальну здібність людини ставати і бути дійсним суб'єктом свого власного життя» [328, с. 13].

Отже, нічого позитивного в даному напрямі за ці роки в психології особистості не відбулося... Генетико-моделюючий метод, як було показано, включає принцип саморозвитку, тож подальший наш аналіз буде здійснюватися саме в межах даного методу.

Нам здається, що є сенс поставити фундаментальне питання, яке не було поставлене ні Г.С. Костюком, ні В.І. Слободчиковим (як, загалом, і іншими дослідниками): це питання про витоки, рушійні сили саморозвитку цілісної особистості. Тут знову працює генетична логіка: констатація наявності явища (саморозвитку), його опис зовсім не означає його дійсне розуміння, коли ми не вирішимо, як, завдяки яким витокам це явище виникає і розвивається. З іншого боку, увага до феномену саморозвитку не є випадковою – адже це сутнісна, ключова функція особистості.

Можна сказати навіть так: 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: виток 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.

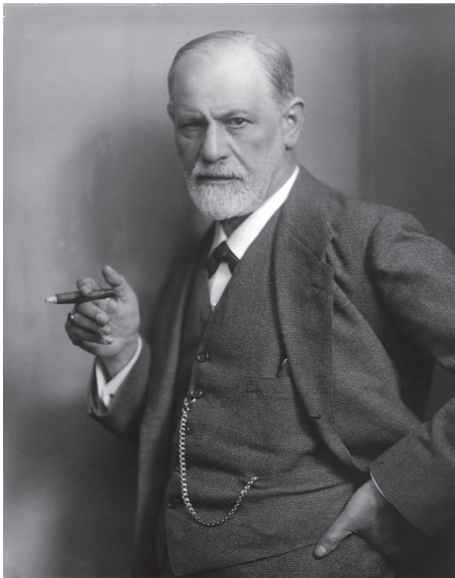
Нужда породжує не просто існування, і не просто онтогенез; саме нужда зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямована вона в бік постійного ускладнення і прогресу. Таким чином, нужда визначає наявність в біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування, він детермінований майбутнім – це рух до ускладнення.

Дане явище отримало в сучасній науці назву «ортогенез». Нужда в такому її розумінні є джерелом існування і розвитку будь-якої живої істоти, а не лише людини. Однак нам уявляється, що за своєю власною природою, нужда є динамічною і відкритою до самозмін. Тому вона здатна модифікуватися в межах систем, де вона діє, і ця модифікація породжує нові, більш складні функції і, відповідно, структури, що покликані їх реалізувати.

Самозміна і здатність еволюціонувати означає, що нужда рослини, тварини і нужда людини – це єдиний за глибинною природою енергетично-інформаційний носій, але ті зміни, які він отримав, знаходячись в межах окремої ланки життя (наприклад, рослини), призводять до того, що подальша її дія, подальше все загальне її існування вимагає і з необхідністю породжує більш складні системи, які її реалізують.



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 і, безумовно, людини.



*Зигмунд Фрейд –  
австрійський психолог та  
невролог*

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, водночас виявляється – в інстинктивній, тобто – спрощеній, схематизованій, біологічно запрограмованій поведінці [364]. 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

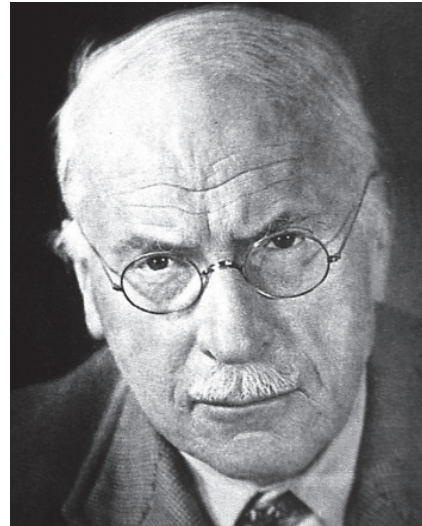


3. Фрейд, працюючи реально з даним поняттям, все ж залишається в межах суто сексуально-інстинктивних.

Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозній енергетиці, при виключно конфліктному підґрунті розвитку структури і динаміки особистості [364].

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» [392], 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 оточуючого середовища, виявляючись тут як «поза сексуальне» відгалуження споконвічно єдиного потоку. Автор зазначає, що цей розгляд приводить нас до поняття Libido, яке в своєму розширенні йде далі меж природничо-наукового формулювання до філософського світобачення, до поняття волі взагалі [392].

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. Юнг особливо підкреслює здатність Libido розділятися, що є передумовою будь-якого розвитку і творчості. Стверджує, що «душа світу є «нескінченність всього життя» і тому виключно – енергія, вона є організм ідей, які набувають в ній дійовість і дійсність» [392].



*Карл Густав Юнг –  
швейцарський  
психоаналітик, психолог*

Зазначається, що у багатобарвності явищ природи втілюється «воля Libido» в найрізноманітнішому застосуванні і формуванні. В цій, загально-філософській 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 поуювляти, в 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 від 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 взаємостосунків було б 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* 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.

Нужда, безумовно, є плином енергії життя, але вона не є сексуальним інстинктом. І вона взагалі не є інстинктом. Останній в

точному розумінні являє собою виключно біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватись нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізнених актах організмічного функціонування. Як справедливо зауважив свого часу Г. Олпорт – виключно 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 виключно 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 виключно натуральну природу.

Тут і виникає не вирішувана проблема соціального, яке слід якимось чином «додати», «включити» в існуючу енергетичну систему. Але ми хотіли б звернути увагу на цікавий факт: в межах живої природи Землі ми не зустрічаємо жодного випадку, коли організм існував би сам, відокремлено, ізольовано від інших організмів. Осмислення цього факту як фундаментального привело свого часу В.І. Вернадського і Т. де Шардена до створення теорії біосфери, а потім і ноосфери як унікальної єдності земного життя.

Насправді, цей факт говорить про дуже суттєву річ: існування і експансія життя на всіх його рівнях забезпечується не лише нескінченною енергією розмноження, а й таким же нескінченим потягом до співіснування. Нужда є відпочатковим поєднанням цих двох сил, які в своїй єдності і створюють могутній потік нескінченного існування.

Коріння соціального, безумовно, знаходиться в найпростішій взаємодії живих істот, яка є абсолютно необхідним атрибутивним фактом, точно таким же за значущістю, як і розмноження.

Таким чином, нужда відпочатково є поєднанням двох глобальних прагнень – розмноження і взаємодії («біологічного» і «соціального»). Одне не можливе без іншого, і це є, якщо хочете – імператив існування живого.

І виходить, що точно так, як організму, щоб жити, треба боротися з оточенням (на всіх рівнях живого), точно так йому необхідно і бути разом з іншим живим, а це викликає розвиток відповідних форм поведінки. Чому Фрейд помітив тільки боротьбу, тільки протистояння – можна лише здогадуватися, але саме це й привело його до редукції. Ми можемо звернутися ще раз до еволюції життя і зауважити, що є дуже невелика і еволюційно безперспективна група організмів (хоча й дуже чисельна), яким для розмноження не потрібен інший організм.

Абсолютна більшість може реалізувати цю фундаментальну потребу виключно за умови зустрічі з іншим. Таким чином, зустріч і взаємодія стає не лише «поруч» з розмноженням, а перетворюється на його передумову. Це – «клітинка» процесу, коли соціальне (взаємодія) перетворюється (втілюється) в біологічне – нову живу істоту.

Таким чином, першою атрибутивною змістовною 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 (Фрейд, Юнг, Плотін, Платон). Юнг був правий відносно 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, урізноманітнення існування. Саме це є вихідною умовою розвитку. Отже, другою атрибутивною властивістю 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... Таким чином, третя атрибутивна ознака нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою ортогенез.

Важливою атрибутивною властивістю 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 зупинимось 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 предметненням нужди в живій природі.

Якщо ж говорити про людину, ми зустрічаємось 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.

Наступна атрибутивна властивість 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 виключно як втілена в біологічну істоту. Тут, швидше за все, 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.

Атрибутивною властивістю нужди слід вважати її афіліативну природу. В даній роботі показано, що дійсною формою існування нужди є любов. У контексті аналізу нужди, ми схильні розглядати любов (слідом за Т. де Шарденом) досить широко, вважаючи її силою, що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух всіх живих істот (не лише людей) одне до одного. І саме результатом цього руху є народження.

Нарешті, необхідно зазначити, що важливою атрибутивною 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. Нам здається, що аналіз даної атрибутивної властивості дозволить, 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 точкою зору Юнга та інших вчених. Лише тепер ми можемо провести аналіз

онтогенезу особистості, який є формою існування і дискретним виявом, втіленням нужди.

В контексті цієї задачі передчувається посилена увага наших читачів до терміну «нужда». Традиційно, принаймні, у вітчизняній психології, дане поняття використовується для опису найбільш примітивних, нерозвинених, суто натуральних енергетичних тенденцій організму (і – виключно організму), реалізація яких забезпечує його чисто біологічне адаптивне існування.

Відношення до такої тенденції в літературі однозначне: особистісне існування, – говорить Г.С. Батіщев, – полягає якраз у подоланні, закресленні, «знятті» вихідних натуральних «нужд», які прив'язують людину до біології, не дають їй стати вільною. 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 питання являє собою справжній «момент істини», оскільки вона, водночас, є методологічною позицією, яка буде реалізовуватись 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». В 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? В третьому варіанті здійснюється спроба поєднати «нужденність» (в традиційному розумінні) з культурними потребами: «нужди» зустрічаються з соціальним оточенням і перетворюються на особистісні потреби. І в цьому сенсі не так уже й важ-

ливо, що саме відбувається при цій зустрічі – зіткнення і конфронтація, як вважав Фрейд, чи засвоєння і привласнення, як думав Виготський. Головне те, що сама трансформація «нужд» в культурне утворення не зафіксована ніким і ніде.

Як видно, жоден варіант відповіді не може нас задовольнити, оскільки всі вони передбачають вихідну «подвійність» людини – організм і соціальна істота (особистість) в кращому випадку співіснують в якомусь дивному явно надуманому просторі.

Тут не просто порушується принцип неперервності (недиз'юнктивності) існування психічного як процесу, а відбувається дещо гірше – психічне якось губиться, втрачається між цими надфеноменами – біологічним та соціальним. (І от він – справжній момент істини: за великим рахунком, по суті справи, ніхто не відходить від Фрейда, у якого психічне знаходиться «між» інстинктами (біологічним) і *superego*). І навіть О.В. Брушлінський, який дуже серйозно, компетентно і ґрунтовно захищає принцип недиз'юнктивності, не витримує і робить застереження: «На будь-якому своєму онтогенетичному етапі (крім першого) будь яке психічне формується і розвивається з психічного ж.

Дещо огрублюючи сутність справи, можна навіть сказати, що у будь-якого немовляти психічне виникає лише «один» раз – на самому початку онтогенезу, і потім воно лише формується і розвивається на основі вже існуючих психічних утворень». Чудовий фахівець робить маленьке, здавалося б, послаблення, але цей один раз – багато чого вартий: ним закреслюється вся концепція, сама по собі абсолютно вірна і евристична.

Ми ставимо дуже просте запитання: чи можна будь-яку (взагалі – будь-яку) внутрішню інтенцію вважати не психічною, 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). Таким

чином, нужда, навіть в традиційному її розумінні, безумовно, є психічним утворенням.

Отже, немає ніякої «зустрічі» чисто біологічного з соціальним і психіка не народжується, бодай «один раз», – вона вже є, вона є завжди, і нужда – її носій. Людина – жива істота, і це означає, що її вихідна інтенціональна природа не може істотно відрізнитися від інтенціональної природи будь-якої іншої живої істоти. Вона відрізняється принципово, але – не істотно.

Тому ми й не бачимо необхідності відмовлятися від вихідного поняття. Навпаки, ми повертаємо йому його дійсне багатство: нужда, взагалі то, відображає кореневу, ґрунтовну необхідність, і крім того – вона означає виражену динаміку – рух. Це є – ненасичувана динамічна тенденція. (В цьому сенсі «потреба» – набагато слабший, з точки зору активної динаміки, термін).

З іншого боку, ми не уявляємо собі можливості зрозуміти механізми онтогенезу особистості поза психодинамічним аспектом. Адже «внести за дужки» найсуттєвіше – рух системи, що тільки й існує в саморусі – означає приректи себе на повну неуспішність, або, в найкращому випадку, на те, щоб придумати ще одну статичну схему, яка жодого відношення до реального стану речей мати не буде.

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.



*Сергій Леонідович  
Рубінштейн – український  
та російський психолог*

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 в цілому 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, що з появою нових рівнів буття у нових якостях виступають і всі його рівні, що лежать нижче [310].

Таким чином, 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 в собі інформацію щодо всіх можливих структур і механізмів.

Виходить, 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 не схожим 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 в 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 надає можливість реалізуватися цій безмежності. Хоча, мова йде саме про принципову, 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 потреба, 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, мова не може йти про те, що розвиток особистості хоч якоюсь мірою детермінований біологічно.

Процес обумовлення полягає в іншому: одні біосоціальні тенденції (генотип, потреба) зустрічаються з іншими такими ж біосоціальними тенденціями (оточуючий природний і соціальний світ) і, опосередковуючись одне одним, визначають розвиток цієї цілісності, якою є особистість людини. В 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 погодитись, що «людина не може вийти за межі її задатків», то кажуть ніби й вірно. Але нехай нам дадуть відповідь ще на одне просте питання: що таке задаток? Хто бачив, спостерігав хоч один задаток? Відповідають на подібні питання дуже неточно: говорять, що задатки пов'язані з морфо-анатомічною 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 строгому смислі слова такої чіткої, окресленої, конкретної реальності (як матеріальної, морфо-анатомічної) просто нема.

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 адресату – 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. Леонтьєв? 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 ві-

дійти 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, в тому числі змінюючи і «соціальну спадковість».

Точно так, як розвиток особистості не обмежується її генотипом, він не обмежується і історією покоління. Діти завжди відрізняються від батьків з точки зору соціального існування, навіть якщо вони продовжують трудові династії, виконують ті самі соціальні ролі і не виходять за межі соціальної стратифікації, займають у ній ті ж 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 Юнга [392]. 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. 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. Разом з тим, у цьому процесі зберігається наступність – кожний новий етап є результатом і наслідком попереднього. Саме цим забезпечується безперервність існування психічного в цілому і особистості як його людської форми існування, зокрема. Нас цікавлять межі наступності в часі. Концепція нужди дозволяє відмовитись 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 опредметнилась в ній і продовжила тим своє енергетично-інформаційне існування.

Таким чином, особистість, власне – 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 і значущої цілі існування і створення.

Ми вже зазначали, 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 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.

## **1.2. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?**

Концепції розвитку особистості, як розгортання певних «структур», або «планів», які від початку існують в особливому згорнутому стані в людині, мають давню історію і є актуальними в сучасній філософії і психології особистості. Одна з причин їхньої стійкості – довільне і, ми б сказали, зручне перенесення законів розвитку організму на особистість у цілому. Біологія ніяк не може звільнитися від епігенетичних уявлень про розвиток живого організму, хоча ці уявлення і суперечать новим науковим фактам.

Абсолютна більшість розуміє процес розвитку біологічної істоти як розгортання і реалізацію генетичної програми.

Після бурхливої і переможної для Е.В. Ільєнкова і його колег літературної філософсько-психологічної дискусії 70-х років буквальні і прямі перенесення уявлень біологічного епігенезу на розвиток особистості стали в вітчизняній науці все ж таки непопулярними. Але слід визнати, що генез окремих особистісних структур розглядається часто саме в рамках цієї парадигми (розвиток здібностей є прямим результатом розгортання задатків, розвиток характеру є розгортанням властивостей нервової системи).

Хоча ці теоретичні погляди в більшості випадків не декларуються, однак побудова і способи аналізу експериментальних досліджень та прикладна психологічна (корекційна) робота засвідчують методологічне підґрунтя таких робіт. Ми вже не говоримо про сферу практичної педагогіки, де уявлення про біологічну за-

програмованість і фатальність не лише здібностей і рис характеру, а й ціннісних орієнтацій дитини є абсолютними і єдиними принципами побудови процесу навчання і виховання.

Справа, однак, не лише у біологічній програмі та її розгортанні. Сучасна західна психологія особистості дуже широко використовує принцип розгортання. Офіційно лише теорія Е. Еріксона має назву епігенетичної, але, як засвідчує аналіз, вона далеко не поодинокка. За Еріксоном, розвиток особистості має чітко стадіальний характер, «ці стадії є результатом епігенетичного розгортання «плану особистості», який успадковується генетично». Роль суспільного оточення – сприймати успадковані стадії і сприяти їх проходженню дитиною. Що являють собою ці «плани», залишається незрозумілим.

Точно такою самою є позиція гуманістичної психології і феноменології. Так, Л. Х'єлл і Д. Зіглер зазначають, що Роджерс постулює природний розвиток людей до «конструктивної реалізації» властивих їм вроджених можливостей [Х'єлли, Зіглер, 1999]. А. Маслоу говорить про розгортання самості, і процес розвитку, на його думку, полягає в актуалізації цієї самості (самоактуалізація). Цікаво те, що гуманістична психологія, яку називають «новою хвилею» і яка виникла як опозиція психоаналітичним теоріям, залишила той самий принцип епігенезу, який був провідним у психоаналітиків. Тільки вона поміняла програми: якщо у психоаналізі розвиток тлумачиться як розгортання підсвідомого (інстинктів, потягів, архетипів), то для гуманістичної психології розвиток є розгортанням надсвідомого.

Привабливість і уявна зрозумілість явища розгортання породжує, однак, багато питань і дуже розходиться з реальним життям особистості. Головним є навіть не те, що «плани» і «програми» залишаються явищами незрозумілими і такими, які взагалі не підлягають пізнанню. Важливішим є надто жорсткий детермінізм, який зовсім не відповідає реальності. Досвід свідчить, що людина сама обирає свій шлях, сама переживає прагнення і

знаходить способи досягнення мети. Вона часто помиляється і розчаровується, змінює своє життя, знаходить інше оточення, відмовляється від звичок тощо. Усе це якось не поєднується з програмованістю.

Слід визнати, що якими б складними не були програми, вони все таки обмежені. Натомість різноманіття людських індивідуальностей як варіантів розвитку особистості – необмежене. Крім того, існують власне наукові факти, які засвідчують, що значна кількість окремих психологічних структур особистості протягом її розвитку не розгортається, а навпаки – згортається. Так, із виникненням опосередкованості специфічно згортається пізнавальна сфера людини: завдяки опосередкованому запам'ятовуванню, наприклад, людина може «дозволити собі» зберігати в актуальному досвіді не величезну буквальну інформацію, а її знак. Згортання притаманне всім вищим психічним функціям особистості.

У культурно-історичній теорії Л.С. Виготського процес розвитку особистості розуміється не як розгортання чогось згорнутого і закодованого, а як виникнення принципово нових психологічних якостей – новоутворень, що відбувається в активній діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми [77, 78].

Щоб відбувся розвиток особистості (відбулося життя людини), між цими підсвідомими і надсвідомими передумовами повинна «розміститися» цілеспрямована активність самого індивіда, яка приведе до появи новоутворень.

Отже, існує не суперечність навіть, а протиріччя: з одного боку, розуміння розвитку особистості як розгортання внутрішнього плану (програми), який у певному вигляді є в людині зараз. З іншого – бачення розвитку як набуття психічних новоутворень в активній розподіленій діяльності. Ці дві позиції можуть бути діалектично поєднані: розвиток особистості являє собою набуття



індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Виникнення цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому.

Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно-історичного досвіду всього людства. Але не зовсім зрозумілими є механізми переплавлення цього досвіду в досвід індивіда. З іншого боку, як привласнення досвіду сполучається з внутрішнім процесом розвитку і з активністю самої людини? Іншими словами, розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він і не відбувається лише в цих процесах.

Дане протиріччя є суто епістеміологічним і виникає через спрощене розуміння процесу привласнення, ототожнення його з соціалізацією. Остання являє собою адаптивний «зовнішній» процес пристосування людини до соціальних умов існування. Це є процес виникнення ідеального. Зустрічаючись у процесі реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина створює з цих об'єктів (матеріальних або ідеальних) особливі засоби, знаки, що допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються на психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи її.



*Лев Семенович Виготський –  
радянський психолог*

Так відбувається з'єднання власних сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. Фактично, як вказував Л.С. Виготський, розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності та неповторності. Відбувається процес, який має назву «розпредметнення», коли людина у

власній активності здійснює розкриття вселюдських зусиль і механізмів, які привели до появи предметів культури. Це є, власне, квазідослідження, квазітворчість. Але оце «квазі» доречно лише з точки зору соціальної цінності результату. Для самої ж особистості, внутрішньо, це є справжня творчість. Ця теза дуже суттєва для педагогічного процесу.

Вона засвідчує, що принципово неправильною є установка, яка панує в педагогіці і психології, ніби «розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їх використання».

Натомість, справді розвивальна освіта полягає в тому, що перед людиною ставиться не готовий об'єкт засвоєння, а створюється особлива навчальна ситуація, в якій у суб'єкта виникає власне завдання і власна творча активність, спрямована на оволодіння засобом і ситуацією в цілому. Л.С. Виготський написав про це, що лише тоді, коли особистість оволодіває тією чи іншою формою поведінки, вона піднімається на вищу сходинку» [78].

Важливою є проблема взаємовідношення розвитку цілісної особистості й окремих психічних структур. Це, власне, питання співвідношення цілого і частин у розвитку. Теоретично воно, завдяки діалектичній логіці, вирішується досить нескладно, адже Л.С. Виготський зазначав, що розвиток кожної окремої функції є похідною від розвитку особистості в цілому» [77]. Отже, зрозуміло: розвиток особистості є визначальним і випереджальним відносно окремих психічних структур і механізмів.

Ясно, що лише дослідження розвитку цілісної особистості може пояснити особливості розвитку її частин, і аж ніяк не навпаки. Те саме стосується і педагогічного управління розвитком індивіду: вирішального і прогнозованого результату навчання і виховання можна досягти лише через взаємодію з цілісною особистістю, але не на шляху впливу на окремі психічні функції.

Дане протиріччя, однак, є достатньо гострим у сфері практично-психологічній та педагогічній. Справді, якщо виходити з того, що особистість не є вродженою, а виникає, треба визнати наявність певного періоду розвитку дитини, коли особистості ще нема. Тут розвиток кожного окремого процесу є вирішальним, а похідною від їх розвитку буде цілісна особистість. Ясно, що ця логіка вимагає своєрідних систем експериментальної роботи і педагогічної діяльності (навчання та виховання).

Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Але водночас розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і про це дуже глибоко писав С.Л. Рубінштейн, особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльнісної 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 кризу відповідальності. Врешті решт уся особистість може бути зведена лише до зовнішніх виявів, являючи собою простий набір соціальних ролей, масок.

Безперервність протікання особистісних процесів означає, що в кожний період свого існування особистість слід розглядати як результат існування минулого, її справжнє ґрунтується на історії

розвитку, є похідною цієї історії. Визначальним є досвід, якого набуває особистість, здійснюючи життєвий шлях. Отже, особистість, її дійсний теперішній стан, і її майбутнє можна зрозуміти і пояснити, виходячи з історії її розвитку.

Це положення дуже широко використовується в окремих напрямках практичної психології, особливо в психоаналізі. Абсолютизація його призводить до прийняття тези, що минуле особистості детермінує її життєвий шлях (З. Фрейд і А. Адлер). Однак життєвий досвід і наукові факти свідчать про те, що особистість, закономірності її розвитку і прогнозування майбутнього, насправді, не можна зрозуміти лише на підставі досвіду і минулого самих по собі. Зокрема, у когнітивній психології доведено, що відтворення матеріалу з пам'яті відбувається тільки в контексті сучасної ситуації і проблем сьогодення.

Більше того, матеріал, що відтворюється, не є в чистому вигляді таким, як він запам'ятовувався. Він сам є іншим, таким, як бачить його людина зараз. З цим явищем дуже часто зустрічаються практичні психологи і психіатри, коли досліджують преморбідні стани: не лише пацієнт, а й його близькі тлумачать минуле з точки зору того, що людина стала хворою.

Вони ніби шукають у ньому підтвердження розвитку хвороби (або, навпаки, тлумачать його так, ніби ніякої хвороби просто не могло бути. Це – у випадку, коли близькі не приймають хворобливого стану пацієнта). Г. Олпорт, полемізуючи з психоаналітиками, встановив наявність у людини так званих «автономних комплексів». Ці новоутворення мотиваційного характеру формуються у людини на певному етапі життя і зовсім не пов'язані з історією розвитку. Принаймні



*Олексій Федорович Лосев –  
російський філософ та  
філолог*

функціонування автономного комплексу та його виникнення повністю визначається сучасним життям людини. Перераховані та деякі інші суперечності в тлумаченні розвитку особистості підкреслюють складний і неоднозначний характер цього процесу.

Аналіз засвідчує, що особистість розвивається у формі становлення. Саме це поняття найбільшою мірою відбиває сутнісні особливості даного процесу. Термін «становлення» найчастіше вживається як синонім «розвитку» чи «формування». Між тим, в теоретичних шуканнях О.Ф. Лосєва ми знаходимо ретельну розробку цього поняття як такого, що відбиває специфіку розвитку не взагалі, а лише окремих ускладнених систем, до яких належить і особистість.

Становлення, за Лосєвим, є такою формою розвитку, «коли з простого кількісного назрівання виникають усе нові й нові якості, незрозумілі, якщо попереднє кількісне назрівання розуміти лише абстрактно. кількісно. Отже, відносно певних структур і систем розвиток відбувається у вигляді становлення кількісно-якісних структур. Становлення є неперервним процесом зміни, коли не можна встановити ні однієї точки, котра б порушувала суцільну безперервність простору [162].

Будь-яке відхилення, навіть психічну хворобу людини, слід розглядати лише у контексті цілісного процесу становлення., Лосєв пише, що життя людини є перш за все становлення, яке не можна скласти з одних лише дискретних точок.

Далі філософ звертає увагу на те, що для того щоб становитися, треба спочатку бути чимось, і це «щось» повинне залишатися незмінним у процесі всієї зміни: що ж тоді і міняється, якщо немає нічого незмінного? [203, с.432] Це дуже важлива і глибока думка, і О.Ф. Лосєв багато разів повертався до неї, формулюючи щоразу по-іншому. Тим самим поняття розвивається і поглиблюється. За основним правилом діалектики, пояснює він в іншому місці, становлення може відбутися лише тоді, коли є те, що саме становиться і що залишається незмінним при всіх своїх змінах, які



фактично відбуваються. «Як тільки порушиться і зміниться в своїй сутності це «що», так можна сказати, перервалось і його становлення, почалось становлення чогось іншого» [Лосев, 1991].

Це зауваження дає змогу по іншому зрозуміти і усвідомити весь цілісний континуум розвитку людини. Якщо виходити з того, що особистість виникає, існує і зникає, слід, дотримуючись позиції Лосева, визнати, що ми маємо не один єдиний, а три різних процеси розвитку людини. Розвиток, який породжує становлення особистості (до її появи), і розвиток, який продовжує цей процес у зовсім інших формах (після смерті або повної руйнації особистості).

На жаль, ця думка ніяк не відбивається в психологічних дослідженнях особистості, навіть у генетичній психології та в культурно-історичній теорії. Нам здається, що вона може відкрити принципово новий і продуктивний шлях досліджень у майбутньому.

Отже, підсумовує Лосев, «особистість є перш за все деякою незмінною єдністю, яка ніби сама по собі існує поза всякою зміною» [203, с.73]. Однак «реальна особистість – особистість історична. Вона постійно змінюється і становиться. Саме на цьому ґрунтується наша логіка дослідження особистості: вона сама, як цілісність, є завжди і є незмінною (адже коли це не так, то що ж становиться), водночас вона постійно і вічно змінюється і розвивається за певними лініями розвитку.

Ми вже говорили вище, що кожна з цих ліній являє собою окрему лінію розвитку всієї особистості. Зараз варто додати: саме таке становлення забезпечує дві суттєві і, на перший погляд, протилежні речі – воно визначає єдиний рух особистості при збереженні її як цілісної незмінної єдності (незмінна вона виключно в цій цілісності і єдності).

По-перше, ми маємо становлення реальної особистості, конкретної людини. Вона пов'язана зі своєю власною історією, і становлення її – це як раз той нескінченний плин.



По-друге: становлення відбувається з ідеєю особистості, яка «поза її історією залишається на своєму місці». Ідея особистості становиться дуже повільно, разом зі становленням культури (ідея особистості в античності, наприклад, кардинально відрізняється від ідеї особистості в наш час, отже вона теж проходить становлення, але вельми специфічне).

По-третє: в особистості, стверджує Лосєв, є те, що «воістину керує всім становленням, а не лише його ідейним осмисленням. Це є першообраз, дійсне втілення ідеї» [203, с.112]. Особистість у своєму розвитку керується прагненням до даного образу і, фактично, сама керує власним становленням.

Таким чином, розуміння О.Ф. Лосєвим становлення особистості полягає в тому, що це постійний рух чогось єдиного, цілісного і незмінного. При тому що це, водночас, постійний плин і зміна в межах окремих ліній проявів. Суттєвою є також характеристика становлення як саморуху і саморозвитку.

Ми можемо навести тут лише загальну характеристику основних ліній розвитку особистості, оскільки, як легко помітити, вони відповідають напрямам дослідження особистості. При цьому ми хотіли б зробити не аналітичний огляд досліджень і теоретичних конструкцій, а викласти концептуальне бачення життєвого руху цілісної особистості по окремих лініях розвитку.

Отже, в чому полягає розвиток взаємовідносин особистості із зовнішнім світом (перша лінія)?

Якщо відповісти однією фразою – розвиток цієї сфери полягає у подоланні жорсткого протистояння «суб'єкт – об'єкт», або «суб'єкт – інший суб'єкт» і досягнення стану гармонійної єдності зі світом без втрати суб'єктності, тобто без «розчиненості» в цьому світі. Мається на увазі становлення як діалектичний рух по спіралі і заперечення. До появи особистості організм людини не перебуває в суб'єктній опозиції до зовнішнього світу – об'єкта, оскільки сам є об'єктом серед інших об'єктів, «розчинених» у цьому світі.

Народження особистості означає появу суб'єкта, тобто людини рефлексивної, відповідальної, усвідомлюючої і пристрасної. Людини, яка сама приймає рішення, керуючись власними мотиваційними переживаннями, і сама будує власну поведінку. Її рух тепер стає життєвим шляхом. Суб'єктність, крім того, передбачає відстороненість, відмежовування від оточуючого (від «не Я»), перетворення його у відчужений об'єкт. Так починалась особистість в історії, так вона починається в кожній людини онтогенетично. Відома криза трьох років (криза «Я сам») якраз і має своїм внутрішнім сутнісним змістом вказані перетворення.

Спочатку для дитини, засвідчує О.М. Леонт'єв, ставлення до людей та до предметів є недиференційованим, тобто вона не відокремлює одних від інших. Але ставлення ці в обох випадках мають виражений об'єктний, відсторонений характер. Надалі ці ставлення, стають різними, але їхня об'єктність зберігається. Протягом подальшого онтогенезу стосунки з людьми подекуди змінюються, в них починає з'являтися подолання відчуженості, і іноді з окремими людьми можуть виникати рівні суб'єкт-суб'єктні стосунки.

З рештою предметів і явищ найчастіше об'єктність зберігається протягом усього життя. Але дійсний прогрес становлення особистості, вихід її на вищий виток спіралі пов'язується з можливістю подолати в собі цю відчуженість і «допустити» світ до себе, ввійти з ним у відносини, які М.М. Пришвін назвав «родинною увагою». Те, що особистість здатна на це, ми знаємо з власного досвіду – кожен з нас хоча б раз у житті відчував цю спорідненість і глибоку проникненість світом.

Даний досвід засвідчує, що такий стан – дійсно вищий рівень існування людини порівняно з відчуженою об'єктністю. Принциповим є, що те чи інше ставлення людини до світу визначається її власною активністю, її діями. Вихідним тут має бути філософ-

сько-методологічне положення Е.В. Ільєнкова: «Не лише мислення не може існувати без матерії, але й матерія не може існувати без мислення» [145, с.420].

Як лінію становлення, розвиток виразності особистості можна уявити таким чином. Виразальна активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, у якому вона стикається з соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей. Утворюється так званий рольовий шар структури особистості. Рольова поведінка, наприклад, професійна, може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. Тоді особистість інволюціонує.

Розвиток же полягає в тому, що виразність «проходить» через шар соціальних ролей і особистість, її сутність відбивається на поведінці і на продуктах діяльності. Якщо говорити про професійну діяльність, то в цьому випадку ми маємо сутність майстерності. Майстер-професіонал, який не просто правильно виконує трудові операції: він у них, а також у продукт праці втілює власну особистість. Узагалі, є сенс говорити про особливу людську потребу втілення себе в цьому світі.

Становлення особистості багато в чому визначається розвитком цієї потреби. Традиційно у філософії ця потреба і породжена нею активність описується категорією «опредметнення». Людина у своїй діяльності постійно ніби «розчиняє» культурні й природні предмети і явища, переводячи їх тим самим у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення). Але вона і втілює ці сили в зовнішній світ. Людина опредмечує себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле. «Результатом її опредметнення є її твір».

Твір є тим, що робить наше життя і нашу особистість вічним (причому «твір» тут слід розуміти широко, це є, фактично, все, що залишає після себе людина). Гегель писав, що істинне буття людини це її дія, лише твір слід вважати її істинною дійсністю» [87].

Розвиток вираження втілення особистості становить гостру педагогічну проблему. Як переконливо показав О.С. Арсен'єв, у педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираження, предметності) і традиційні завдання навчання й виховання є антиномічними [17]. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті, перш за все, адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя. Це відбувається через пригнічення виразності (шар соціальних ролей придушує виразність).

Цим досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасної освіти.

Розглянемо тепер лінію розвитку інтеграції особистості. Прогресивні зміни системи взаємозв'язків людини із зовнішнім світом призводять до того, що особистість перетворюється на суб'єкта не лише власної поведінки, а й власного внутрішнього світу, тобто себе самої. Перетворення людини в суб'єкта власного життя і власного становлення означає певне подвоєння процесу розвитку. Адже виникає управління і контроль з боку самого індивіда за розвивальними процесами і механізмами.

Саморозвиток притаманний зрілій, інтегрованій особистості. Що ж являє собою цей рух? Важливою складовою лінії інтеграції є розширення усвідомлення, тобто наближення до збалансованого і цілісного внутрішнього світу особистості (самості, або «синтонного еґо», – у термінології К.Г. Юнга). Більшість зарубіжних теоретиків особистості саме в розширенні свідомості вбачають сутність інтеграції.

Іншою суттєвою складовою процесу інтеграції є поява відчуття причетності і інтринсивної мотивації. Ця мотивація означає, що винагороду за виконання певних дій особистість ніби несе в самій собі. Людина, яка діє, дістає задоволення, відчуючи власну компетентність і самоповагу. Звідси виникає почуття власної ефективності і відчуття себе як джерела змін в оточуючому світі.

Така мотивація породжує почуття особистісної причетності людини до того, що вона робить, і зовнішні винагороди стають не такими вже й важливими і ніби другорядними.

Ми вважаємо розвиток інтринсивної мотивації і, відповідно, почуття причетності, не лише наслідками процесів інтеграції особистості, а й важливими умовами розвитку цих процесів. Так, можна висловити припущення, що слабкість інтегративних процесів у шкільному віці викликається орієнтацією оцінювання навчальних або поведінкових дій учнів майже завжди на зовнішні винагороди.

Дослідження засвідчують, що зовнішні винагороди блокують розвиток почуття причетності й гальмують інтринсивну мотивацію, а особистість залишається внутрішньо байдужою до своїх дій та успіхів. Але ж затримка вказаних процесів означає й затримку інтеграції особистості взагалі. Більше того, у такій педагогічній ситуації не формується ще один суттєвий елемент процесу об'єднання.

Ми маємо на увазі відповідальність і, зокрема, інтегральний локус контролю. Зовнішньо зорієнтоване, стимул-реактивне педагогічне управління розвитком поступово привчає індивіда до того, що визначальними у житті й діяльності є зовнішні умови, а не внутрішні прагнення й переживання. Так виникає екстернальність, безвідповідальність. Це дуже шкодить завершеності особистості, адже відсутність відповідальності означає, що внутрішній світ не усвідомлений і несформований людиною.

Традиційно початок онтогенезу особистості пов'язується з фізичним народженням людини, хоча в цьому випадку, принаймні, вітчизняна психологія оговорювала тезу: «особистістю не народжуються – особистістю стають», відсуваючи народження особистості ще сильніше в часі (О.М. Леонт'єв взагалі говорив про «подвійне» народження особистості).

Емпіричні дослідження поведінки і особливостей розвитку ембріону людини дозволили зробити на сучасному етапі узагальнення, згідно з якими є сенс говорити про те, що «початковим

етапом онтогенезу особистості є запліднення. Однак нам здається, що цей момент, насправді, не можна вважати відпочатковим, оскільки в цьому випадку розривається первісна біосоціальна єдність нужди як фактору збереження дійсної наступності в існуванні особистості як представника роду «людина».

Першим етапом онтогенезу особистості ми вважаємо особливу соціальну ситуацію взаємодії двох люблячих осіб протилежної статі, яка спрямована, у кінцевому рахунку, на створення власного продовження кожного з учасників – появу нової людської істоти. Ці взаємовідносини є абсолютно унікальними і невідтворюваними в принципі. Любовні стосунки являють собою найбільш яскравий і повний вияв нужди як всезагальної генетичної «одиниці» існування людської істоти. Це – унікальний випадок її опредметнення, що співпадає в часі у двох осіб.

В любовних стосунках найбільш відверто, глибоко і яскраво відображаються всі сутнісні ознаки особистості, її життєві смисли і цінності; відбувається мобілізація і активація всіх сфер, в тому числі і власне організмичної. Саме тут складаються оптимальні умови самовияву, і, водночас, вияву всіх тих глибин і пластів людської культури, накопиченої поколіннями, носіями якої є кожна з цих люблячих одна одну істот. Вияву – і втілення. Тут зароджується прагнення, задум і формується образ майбутнього існування результату та органічного продовження любові – унікального створіння (твору), яким є майбутня особистість. Існують численні (хоча й лише первинні) емпіричні дані, отримані в різних галузях, на жаль, виключаючи психологію, про величезне значення для розвитку майбутньої дитини особливостей стосунків між її батьками, які передували їй зачаттю.

В іншому місці ми ретельніше розглянемо це питання. Взаємостосунки двох люблячих осіб є важливою компонентою опредметнення нужди і, водночас, засобом її продовження в новій істоті. З іншого боку, особливості цих стосунків визначальним чи-



ном впливають на реалізацію наступного етапу – власне, запліднення. Вони не лише мобілізують всі сили і по справжньому «відкривають» особистості назустріч одна одній і... назустріч новій істоті, їх спільному творінню. В цих стосунках, якщо розглядати суто психологічні межі явища, виникає особливий психічний стан людей, і він, за механізмами, притаманними існуванню будь-якого стану взагалі, впливає на діяльність всіх систем істоти, в тому числі, і на біохімію, фізіологію статевої системи. Психічний стан майбутніх батьків визначає наступний етап і опосередковано визначає важливі особливості подальшого розвитку дитини.

Таким чином, перший етап онтогенезу відбувається, на перший погляд, зовсім без даної особистості. Але він є, багато в чому, вирішальним для неї. Тут з'єднується час: минуле, теперішнє, майбутнє концентрується в миттєвостях і майбутнє стає вирішальним. Ідеальне (психічне, соціальне) має в даному випадку набагато більшу силу, воно стає біологічним, втілюючись в матеріальні процеси і упорядковуючи, структуруючи, спрямовуючи їх.

Ми бачимо, що мова йде, власне, про важливий механізм онтогенезу: нужда актуалізує внутрішнє (ідеальне), надає йому якості дійсної реальної сили, яка, об'єднавшись з подібною силою люблячої істоти, визначальним чином змінює матеріальні процеси. Крім того, в цьому механізмі дуже суттєвим є фактор інформації – динаміка нужди забезпечує передавання історико-спадкової інформації через батьків (актуалізуючись в їх особливому стані) в майбутнє через дитину.

Описаний механізм онтогенезу («нужда», – вихідна інтенція ® взаємостосунки в особливому психічному стані, – «соціальне» ® сексуальний контакт, – «біологічне» нова істота, – «особистість»), як видно, є таким, що прямо суперечить механізму, відкритому Фрейдом, і механізму інтеріоризації. На відміну від Фрейда, ми вважаємо, що дійсно первинним є якраз соціальне, контакт двох особистостей, тобто – істот виключно культурно-історичних. Що ж до інтеріориза-

ції, можемо відзначити, що первинним і відпочатковим в народженні особистості є якраз не інтеріоризація, а екстеріоризація (якщо вже користуватися цією термінологією), тобто – вияв внутрішнього світу (внутрішніх умов – С.Л. Рубінштейн) і оформлення в цьому бурхливому вияві принципово нового утворення. Це і означає, що особистість починається з любові.

Другим етапом онтогенезу є, власне, запліднення. Ми вже бачимо, що це не є виключно біологічний, натуральний процес, адже він укорінений у попередньому, соціальному взаємовідношенні і через нього, – взагалі у всіх поколіннях, в історії як такій. Сам процес запліднення є цікавою моделлю для розуміння різних рівнів взаємодії. Адже він, власне, і являє собою взаємодію (тобто – соціальне) на рівні клітин.

Взаємодіють дві «одиниці» життя, чоловіча і жіноча. При цьому, процес запліднення – чи не єдиний в природі акт взаємодії «чистих» одиниць (адже ми звикли, що «одиниця» – це обов'язково щось абстрактне, не існуюче в дійсності як факт). Взаємодія викликана і спрямована нуждою кожної з люблячих особистостей, адже ні «одиниця» чоловіча, ні «одиниця» жіноча самі по собі не дадуть продовження, вони повинні стати одним. (Важливо для цього викладення те, що до того, як яйцеклітина і сперматозоїд утворять зиготу (стануть одним), – одним стають на певний час дві особистості, – і фізично і психологічно). Як взаємодію, явище запліднення слід вважати, як не дивно, соціальним явищем. Воно є по своєму складним і конфліктним: уявити собі лишень – із 300000 сперматозоїдів лише 1 (!) проникає в яйцеклітину.

Отже – йде відбір, а це – теж аспект взаємодії. В даному випадку не так вже і суттєво, які агенти впливають на взаємодію, визначають її. Так, тут ці агенти переважно суто хімічні. Але ж від цього взаємодія не перестає бути такою. І якщо вже говорити про «рівні», не слід забувати, що взаємодія дорослих людей теж знаходиться під впливом і хімічних агентів (наприклад, феромонів) і

взагалі фізичних – адже зорові і слухові подразники мають, в кінцевому рахунку, суто фізичну, хвильову природу. Таким чином, два перших етапи проходять «під знаком» взаємодії, спрямованої на народження твору.

Соціальний аспект нужди явно переважає і (знову до Фрейда) соціальне аж ніяк не подавляє, не «стискає» прояв натурального. Навпаки, воно лише й є єдиним можливим шляхом, способом цього прояву. Може здатися, що розгляд онтогенезу ми почали задовго до того, як особистість з'являється і стає фактом існування. Але це – лише здається. Любовні стосунки, породжені, в тому числі, і бажанням свого продовження (бажанням мати дитину), викликають появу очікувань. Це – бажання, образи, мрії, планування: і в них вже є майбутня особистість.

Так, в реальних, суто матеріальних процесах, що тут описані, її ще нема, вона – очікування й потенція, але від цього, як не дивно це звучить на перший погляд, вона не є менш реальною! Екзистенціальна психологія дуже ґрунтовно і аргументовано доводить, що світ внутрішній (Eigenwelt) є ніяк не менш реальним для людини, ніж зовнішній, матеріальний світ, що її оточує (Umwelt). Це – її світ, а значить він – найбільш реальний.

І дитина, що вже існує в світах люблячих істот – не є фантомом і маревом, вона – сама реальність для цих людей: вона – існує. І це означає, що початок, дійсно, саме тут, і немає ніякого протиріччя: адже, говорячи про зрілу особистість, ми дуже чітко і сміливо говоримо, що головне в її ознаках – не зовнішній вигляд, а те, що за ним, тобто – ідеальне, психічне.

То чому ж ця логіка не повинна працювати в даному випадку? Адже коли люблячі люди думають про свою майбутню дитину, вони її... відчують, переживають, якимось співвідносять своє життя з нею – майбутньою, планують її майбутнє, думають над ім'ям, статтю, над тим, де вона буде жити, як виховуватиметься, як зміниться їх життя і т.д., і т.п. Це – цілий світ, і зовнішня поведінка стає такою, ніби вона, ця дитина, вже є.

Ще одне суттєве зауваження щодо перших двох етапів онтогенезу особистості. Безумовно, в даних процесах певне значення має випадковість (знайомство і контакт двох осіб, їх соціальні особливості і приналежність, – це, так би мовити, – макрорівень взаємодії; умови середовища всередині організму матері, спадкові ознаки, генотип в цілому, – мікрорівень), але ні в якому разі ми не можемо говорити, що тут упорядкованість народжується з хаосу.

Насправді, все упорядковане – і соціально-історичний досвід, і організмичні тенденції, і генотипи батьків. Тобто, упорядкованість народжується з упорядкованості. Вона, безумовно, нова, але вона, водночас, і продовження. Отже, модний нині вираз «порядок з хаосу» зовсім не стосується генези людської істоти.

Третій етап являє собою процес ембріогенезу (пренатальний розвиток), який включає в себе дві фази – розвиток ембріона і плоду. На цьому етапі відбуваються суттєві зміни, і зовсім не даремно він продовжується досить довгий час. Нужда вперше тут з'являється у своїй новій, індивідуальній формі. Її прояв знаменує початок саморозвитку нової уокремленої живої істоти.

Психологія в останні роки досить багато уваги приділяє дослідженню пренатального розвитку людської дитини (головним чином, йдеться про зарубіжні емпіричні роботи). Факти, отримані в цих дослідженнях, засвідчують, в цілому, що психічні функції з'являються у людини вже у внутріутробному періоді (сенсорні, емоційні, зачатки поведінкових реакцій). Для нас, у контексті застосування генетико-моделюючого методу аналізу, важливо відзначити наступне. В цей період різко зростає різноманітність форм взаємодії людської істоти, що розвивається. Нужда, як вже зазначалося, спонукає саморозвиток, який реалізується, з одного боку, у хронологічно виваженій і структурно визначеній послідовності закладання і початку розвитку органів і їх систем, які, функціонуючи, породжують власне психічну реальність. Ця хронологічна і просторова упорядкованість давно помічена біологією, але таємниця її залишається нерозгаданою.

Звідки виникає така чітка синхронія? Ми вважаємо, що відповідь слід шукати, об'єднавши це явище з іншим, теж давно поміченим: за законом Геккеля – Мюллера ембріогенез є коротким повторенням філогенезу. Знову ми маємо справу з інформаційним відгалуженням нужди, тепер вже як самостійної індивідуальної сили: синхронізованість зумовлена історичним корінням і досвідом.

Фактично, нова форма прояву нужди призводить до диференційованості вихідної одиниці нового життя (зиготи), починається процес складної взаємодії між окремими компонентами структурованої цілісності, що зароджується і розвивається.

Дана цілісність знаходиться, в той же час, у складній взаємодії з материнським організмом. І тут вже задіяні всі канали взаємостосунків – хімічні, фізичні, біологічні, психічні. Зародження і розвиток виявляються синхронізованими у часі із взаємодією з іншою істотою – мамою. Це – перший рівень, власне, соціального контакту, адже «контактер» – соціальна істота, зріла особистість. Можливо, якісно новий рівень розвитку класу ссавців пов'язаний саме з тим, що дитина дуже рано набуває буквально органічний і цілком безпечний досвід соціальних стосунків – усередині матері – з нею.

Мабуть, це не усвідомлюється і не осмислюється плодом, але досвід в якихось формах, безумовно, набувається і залишається: і спільне використання необхідних речовин, і нейровзаємодія і ще багато іншого. Мати, водночас, виступає і як посередник перших актів взаємодії людини, що визріває в ній, з зовнішнім середовищем. Емпіричні дані говорять, що біля шостого місяця пренатального розвитку дитина чує звуки і емоційно реагує на них. І чує вона перш за все мамин голос, а інтонації і гучність його виявляються співвіднесеними (біохімічно) із психічним станом матері. Так з'являється готовність до подальшої взаємодії.

Описані етапи онтогенезу являють собою процес взаємодії філогенії і онтогенії і специфічного переходу першої в другу за-



вдяки нужді. Це є початок особистості (у формі індивіда), механізми якого пов'язані з функціонуванням нужди як вихідної сили, що зумовлює з'єднання спадковості і взаємодії. Соціальне є первинним, а отже первинною є й психіка (адже соціальне завжди є продуктом психічного).

Таким чином, ми не можемо говорити про виникнення особистості як про окремий акт: вона має глибокі витoki в філогенії і спадковості, які передаються через любовну взаємодію батьківської пари. Крім того, особистість «проходить» ряд специфічних взаємодій і метаморфоз під час пренатального розвитку. Тому вона «починається» задовго до фізичного народження, і тому вже новонароджена дитина обов'язково має певну історію свого існування і розвитку.

І, головне, це є людська дитина (особистість) відпочатково: світ культури є об'єктом її взаємодії вже в пренатальному періоді, а, водночас, сама вона є об'єктом впливу цього світу вже на перших двох етапах онтогенезу. Вона, власне й започатковується як твір людських нужд, людей.

Цікавим наслідком цього складного шляху ми вважаємо розвиток готовності дитини до життя в світі, поза материнським організмом. Вона виявляється готовою до цього не лише фізично, але й психологічно теж. Західна психологія в останні роки отримала багато фактів, що засвідчують цю готовність. Перерахуємо деякі з них [183].

Новонароджені діти, що з'явилися на світ всього кілька хвилин тому, висувають язик і широко відкривають рот, імітуючи рухи матері. Імітується і складна міміка, вираження радощів, страху,



*Марія Монтессорі – італійський педагог, філософ, психолог, лікар*



подиву (це, поки що, – безсвідомо, але це є!). Наслідування виявляється важливою природженою якістю, що сприяє встановленню складної двосторонньої взаємодії з матір'ю. Немовлята від початку цілеспрямовано зосереджуються на миміці матері, її інтонаціях і рухах. Їх реакція є адекватною відпочатково: лагідні і заспокійливі дії матері викликають посмішку і приємні, лагідні звуки («мурмотіння»). Нетерплячий тон і загрожуюча миміка матері призводять до появи вираження страху і відчаю, народившись, дитина зразу віддає перевагу голосу своєї матері, визначаючи його за тими особливостями, які встановила, ще знаходячись в материнському лоні. В цілому, знайомство з зарубіжними джерелами засвідчує революційні зрушення в емпіричному дослідженні психології новонароджених дітей, і всі дані свідчать, власне, про одне – фізично народжується не просто жива істота класу ссавців – народжується людина, особистість. Вона готова до зустрічі зі світом, і нам здається, що ця зустріч є бажаною. В світлі сказаного і нових емпіричних даних, ми скептично дивимося на трагічно-драматичні інтонації опису «кризи народження».

М'яко кажучи, трагізм явно перебільшений і негативно метафоризований. Дитині боляче виходити в світ, і вона дуже кричить на початку... Але чи так вже боляче? І чи не кричить вона, заявляючи своє право на цей світ і залишаючи в ньому цим криком перший відбиток нового Я? Здається, техніка експериментування (західна психологія) дозволить дуже скоро відповісти на ці питання (наприклад, ступінь гостроти больових відчуттів, або параметри емоцій), і чомусь уявляється, що ніякого сильного трагізму ми не знайдемо – була б поруч жива мама!

Дитину, яка прийшла в цей світ, Марія Монтессорі дуже влучно назвала «духовний ембріон». Перше дійсне зіткнення дитини з зовнішнім світом... «В цьому випадку, – зазначає Монтессорі, – можна говорити не просто про важкий, а про вирішальний момент в долі людини. Саме в цей період в людині прокидаються

сили, які повинні будуть скеровувати широкомасштабну створюючу діяльність дитини – духовного ембріона» [240]. Але ці сили треба викликати, і в даному випадку слід говорити про те, що викликаємо їх ми – люди, що оточують дитину.

«Соціальне запліднення», – так, нехай і дещо метафорично, але точно, називаємо ми цей важливий етап онтогенезу особистості. Так, дитина виявляється підготовленою до цього етапу, крім того, прямо з початку її життя в світі прямо таки бурхливо (вибухово!) розвивається пізнавальна сфера, але це все не є сутністю. Нужда породжує ще одну нову форму взаємодії, і – дивовижну форму. Хоча дитина стає автономною істотою, вона зберігає всі форми взаємодії, які існували до народження. І фізичний відрив від матері зовсім не означає припинення взаємодії, яка була – вона залишилась в досвіді, прийняла нові форми. Але нужда виходить на новий оберт спіралі – починається привласнення світу (привласнення як переведення у своє власне).

Нова форма взаємодії являє собою безпосередні і відкриті стосунки з іншими людьми, перш за все з батьками. Це й виявляється вирішальним. Нужда починає розгалужуватися на потреби, «зустрічаючись» з відповідними об'єктами, і ці потреби одразу є людськими. Це перше. Підкреслимо – в новонародженого всі потреби й одразу є людськими, вони, власне, тому й стають потребами, що регулюються соціально.

Друге, це світ взаємостосунків з людьми. Мати проявляє випереджуючу ініціативу – вона бачить те, чого ще немає в поведінці дитини, але, реагуючи на дійсну поведінку, коригуючи її, показуючи дитині своїм станом, відношенням, мовленням – чого від неї чекають, вона активно формує рух і отже – саму особистість. Мати мимовільно ставить дитину в діалогічну, активну позицію по відношенню до себе, тому що інакше, виявляється, просто неможливо.

Особистість виявляється у взаємодії і в ній же вона формується. Так, вона відпочатково самоінтенціональна, вона – саморозвивається, але дуже швидко виявляється, що треба йти разом. І

це – приємно, результативно, цікаво і зручно. Дитина дуже рано демонструє радість від контакту, тому що лише в ньому вона здійснюється. Активно, загострено спрямована на дорослих, дитина привласнює соціальний досвід, наслідуючи їхні взаємостосунки, але в аспекті цих стосунків дитина виходить в суб'єктноцентровану позицію і «від себе», як від центру активності, ставиться до дорослих, і саме тут, в цьому процесі, вона стає вперше дійсною особистістю як суб'єктом; починає формуватися самість.

В цьому сенсі, з точки зору соціальної позиції дитини (їй ще неможливо усвідомити ставлення дорослого до себе, але вже легко фіксувати стосунки між близькими дорослими), ми говоримо, що суттєвішим для її розвитку є міжособистісні стосунки близьких дорослих – адже вони – об'єкт привласнення. Це важливіше і з боку психологічного тла розвитку – саме дорослі можуть створити атмосферу любові. Дитина активно охоплює світ, «захоплюючи» і накопичуючи враження, які складають досвід і є підґрунтям для внутрішнього світу.

Але цей світ не виникне без мови. Істота стає культурною через те, що вона «запліднюється» цим світом опосередковано, через символ. Головна здібність людини – символізувати світ, – завоюється нею через контакт і спілкування з іншою людиною. Так створюється внутрішній світ і виникає Я: соціально відтворена функція взаємодії дорослих, що були пращурами дитини. Поява Я означає, що дитина зрозуміла сутність інших людей як Я, вона увійшла в контекст цього життя. Плин життя дитини набуває рефлексивно і суб'єктно забарвленого стану.

Вираз «Я сам» означає, що дитина усвідомила себе і баланс дихотомічної пари біологічного і соціального в нужді порушився. Це і означає, що відбулося соціальне запліднення. Тепер з'являється необхідність автономної взаємодії зі світом – адже розвиток психіки не здійснюється іншим шляхом. І дитина активно відтворює світ, використовуючи культурні засоби, перш за все мовлен-

неві. Це – шлях вrostання в культуру, і ми вважаємо, що найбільш адекватно його зрозуміла культурно-історична теорія. Найголовніше, що відбувається при цьому – виникнення нових психологічних органів – особливих міжфункціональних систем (Виготський назвав їх вищими психічними функціями).

Особистість структурується. Цікаво, що ж це означає реально. Покажемо дане явище тільки на прикладі пізнавальної сфери. В дійсності, виникнення психологічного органу означає, що психічна функція перестає бути прив'язаною до певної сенсорної системи. Це дуже примітивно і неправильно, коли сприймання, наприклад, пов'язується тільки з відповідним аналізатором: особистісне сприймання (сприймання як вища психічна функція) здійснюється за допомогою всієї психіки, тобто, особистості.

Даний етап онтогенезу продовжується до підліткового віку. З точки зору вихідного генетичного протиріччя – біосоціальної нужди, він є плинним періодом накопичення соціальності. Цей період дуже непогано досліджений, і ми не будемо зупинятися на ньому в деталях, але зазначимо, що в кінці його нужда знову «виходить на сцену» і в зовсім новій важливій ролі.

В підлітковому віці знову виявляється цілісність нужди в унікальній дивовижній синхронізації біологічного і соціального. Статеве дозрівання означає «вихід» особистості на сутнісний етап розвитку – готовність до власного продовження: через любовні стосунки з іншою людиною нужда тепер може опредметнитися в твір – інший організм і – продовжитися.

Ця кардинальна готовність, виявляється, існує в єдиному ансамблі з бурхливим психосоціальним розвитком: поява розвиненої самосвідомості, засвоєння соціальних ролей, готовність до життєвого самовизначення, наявність перспективних життєвих планів – далеко не повний перелік сутнісних психологічних новоутворень вікового періоду розвитку, що співпадає соціально в західній ку-

льтурі з навчанням дитини в середніх і старших класах (підліткової і ранній юнацький вік, – в понятійному тезаурусі вітчизняної науки).

Знову ми зустрічаємось з унікальною єдністю нужди: не слід сперечатися, що важливіше в підлітковому віці – сексуальне дозрівання чи виникнення сутнісних психологічних новоутворень. Вони – збалансовані і скоординовані у часі і просторі, тому що йдеться про дуже відповідальну річ: готовність до продовження себе як істоти співпадає з готовністю до повноцінного і ефективного соціального існування – життєвого шляху.

Лише цією єдністю може бути забезпечена «спіральність» руху нужди, коли кожний наступний крок означає – розвиток, інший, більш високий щабель. Ми підійшли до того, з чого, власне, розпочинали – до відтворення собі подібних. Особистість у дійсному сенсі стає суб'єктом власного життя. Даний етап виявляється настільки важливим, що ми розглянемо підлітковий і ранній юнацький вік більш детально і спробуємо це зробити з точки зору генетико-психологічної.

Тим більше, що подальший розвиток особистості, ми, власне, не вважаємо онтогенезом в дійсному смислі слова. Людина сама визначає подальший рух, виникає цікавий «діалог» особистості і нужди, яка лише зрілою людиною усвідомлюється як така. І це вже – не онтогенез, а власний життєвий шлях і становлення себе.

Працюють тут зовсім інші механізми, і тому Виготський був правий, коли вважав, що початок дорослого життя пов'язаний з кардинально іншими процесами і не підпорядкований категоріям вікової і дитячої психології особистості.

Розглянемо стан нужди в підлітковому віці. Підлітковий вік можна сміливо назвати улюбленим об'єктом дослідження вікової психології. І справа тут не лише в наукових інтересах. Цей період є дуже помітним в житті будь-якої дитини. Він являє собою доволі довгий і проблемний перехід від дитинства до дорослості.

Діти вельми помітно змінюються протягом кількох років, причому зміни ці є багатограними 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 через це даний 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.

І разом з тим, ми не можемо сказати, що психологічна таємниця підліткового віку повністю 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 житейського 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 вираз «сучасний підліток», насправді, слід розуміти буквально: мова йде про те, що психологія сучасних дітей підліткового віку багато в чому принципово відрізняється від їх однолітків середини ХХ століття, 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 опредметнена, а отже і завершена, вся: цей єдиний і могутній інтенціональний рух субстанції, що виникає як результат любовних стосунків двох особистостей різної статі, визначає існування людини в світі, і сам є незавершуваним навіть з фізичною смертю індивіда.

Суб'єкт, «запліднений» цим рухом – потребою, 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 зараз ми маємо змогу 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 потреба. Тому найбільш доцільним способом осягнення складних і бурхливих особистісних процесів у даному віці буде одночасне вивчення особистості підлітка в її динамічному і структурному аспектах. Л.С. Виготський зауважував, що «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» [67].

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. Ми не ба-

чимо сенсу аналізувати тут численні і різноманітні теорії підліткового віку, і відсилаємо читача до літератури та досліджень, присвячених цій проблемі [45, 183].

Логіка живого саморуху людської особистості в онтогенезі сама визначає вихідні пункти аналізу вікового періоду. Ще А. Валлон встановив важливий факт, що кожен новий етап вікового розвитку будується і розвивається на базі попереднього етапу. Л.С. Виготський вніс 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 відносно 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 перш за все – це засіб успішного навчання, оскільки провідною є учбова 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 виключно з навчанням, і ці перспективи – зовсім непогані.

Тим більше, що й реально дитина залишається, перш за все, школярем, і це, об'єктивно, ще на довгі роки – її єдина справжня, соціально-нормована і відповідальна діяльність. Ця зовнішня «логіка» здається дуже вірною, і в неї свято вірять вчителі і батьки.

Якби розвиток особистості був детермінований виключно 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 виключно 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 і оточенням (іншими людьми та об'єктами діяльності) втрачає значущість і цінність. Те, що було ще так недавно 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 разом з тим 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 в даний момент негативне переживання відсутності сенсу діяльності. «Підліткова пустеля» – так назвав цей стан Л.М. Толстой.

Ми згодні з думкою 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» [67].

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-потребова 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, в кінцевому рахунку, 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, що спонукаюча 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, спонукаючу 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 в цілому» [77].

Разом з цим зазначається наявність інших потреб, створених вимогами пристосування дитини до оточуючого соціального середовища. Цим стверджується двостороння «об'єктивно-

суб'єктивна природа» потреб [77]. Ми говоримо про те, що тут починається аналіз, тому що стає явно 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 з соціальним оточенням і тоді стає зрозумілим, що «інших» потреб, про які ще пише Виготський як про соціальні, просто не існує, і викликані 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 соціальноісторичної» [77]. В цьому зауваженні ще відбивається специфічно переосмислений, але все ж 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 і становлення вищих психічних функцій.

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.

Дана думка уявляється хоча й дещо неочікуваною, проте цілком справедливою і важливою. Її вірність 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. Л.І. Божович вважає, що гармонійність особистості визначається складним і рухливим узгодженням інстинктивних неусвідомлюваних інтенцій людини («біологічна лінія») із свідомими потребами – намірами, тобто, власне – цілями («соціально-куль-

турна лінія»): «Мова йде про наявність у людини свідомих і неусвідомлених психологічних утворень, співвідношення яких, як ми гадаємо, в першу чергу визначає гармонійність або дисгармонію людської особистості» [45].

Дисгармонійні особистості, вважає Л.І. Божович, це люди з «подвійною спрямованістю, які знаходяться в конфлікті з собою, люди з розщепленою особистістю, у яких свідоме психічне життя і життя неусвідомлюваних афектів знаходяться в постійній суперечності» [45]. У свою чергу, 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» [45].

Тут ще яскравіше йдеться про єдність і цілісність особистості в її існуванні і становленні, адже інстинктивне життя – це її частина, а не якась самотійна інстанція.

Нам здається, що дійсна єдність особистості і становить, насправді, ключову і вихідну проблему всього підліткового віку. В дитинстві людина являє собою складну, але узгоджену біосоціально цілісність. Її розвиток являє собою реалізацію нужди у вигляді виникнення і задоволення нових потреб, прагнень, інтересів. Це призводить до того, що, з одного боку, вивільнюється 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, в цілому.

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.



Ми хотіли б підкреслити, що 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. Так, поява основ теоретичного (відстороненого) мислення означає дуже важливу річ саме для розвитку мотиваційно-потребової сфери (зазначимо в дужках, що в період підліткової кризи, як ніде більше, виявляється дійсна єдність афекту і інтелекту).

Абстрактне мислення дозволяє принципово по-новому побачити навколишнє – предмети, явища, людей, світ в цілому. Дитина відкриває нові грані речей і процесів, що сприяє далеко не лише когнітивному розвитку. Головним тут є те, що ці нові грані потенційно є об'єктами зустрічі з нуждою, отже, й 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 слід вважати в тому, що це є дійсне підґрунтя здатності до цілепокладання і утримання мети. Результати емпіричних досліджень дають змогу говорити, 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 – зосередитись на діяльності, досягти результату тощо, а з іншого, за участі рефлексії, вона сигналізує про недостатність, адже дуже

багато дій дитині треба робити за вказівкою, а не за власним рішенням. Рефлексія цих переживань створює додаткову напругу: адже нужда, 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 в нових проявах, викликає нові потреби, але, і на це вказував Виготський, система поведінки дитини залишається ще старою, власне... дитячою.

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 протиріч даного віку є прагнення до дорослості і неможливість його реалізувати, то це вірно лише наполовину: загострення, напруження пов'язане ще й з тим, що рівень розвитку мислення і рефлексія дають можливість підлітку самому відчути це протиріччя, пережити його.

Тому некоректно 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 вірно. Але ми бачимо тут, що недостатніми є і два критерії. Слід врахувати, що «критерій статевого дозрівання є суттєвим і показовим для пубертатного віку» [77].

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 вчених щодо цієї проблеми висловлена найбільш чітко і яскраво Л.І. Божович [45] та Г.С. Костюком [181].

Розвиток особистості не може бути зведеним до біологічного дозрівання людини, але не має ніякого сенсу відкидати цей процес дозрівання, адже він, як зауважує Г.С. Костюк, є дійсним підґрунтям і передумовою становлення особистості, і, з іншого боку, дозрівання як таке змінюється, перебудовується під дією соціальних і психологічних факторів. Як бачимо, позиція ця констатує стан речей, але не пояснює його, що дало змогу О.В. Запорожцю зауважити: «Взаємозв'язок розвитку і дозрівання поки що мало досліджений, ... є підстави вважати, що такий зв'язок існує, що він має не одnobічний, а двобічний характер» [134]. Необхідно зазначити, що проблема буде залишатися недослідженою, поки будуть розглядатися 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 статеве дозрівання організму ніколи не відбувається, в нормі, саме по собі, 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 оточуючому 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, перш за все, гормональної, хоча не менші зміни відбуваються і в нервовій системі, і в кровоносній системі, змінами морфологічної структури тіла. Але все це не існує саме по собі, не додається до чогось і не визначає чогось, будучи його підґрунтям. Все це існує в єдиному контексті цілісної особистості. Справа уявляється нам не так, що 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 опредметнюється в світі зовнішньому і внутрішньому. Це не треба спрощувати.

Ми не маємо на увазі, повторимо це ще раз, 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 недифе-

ренційований в складі цілісної нужди потяг перетворюється в сексуальну потребу (бажання) одночасно з визріванням вказаних структур. Л.С. Виготський зазначає, що основні фази в розвитку інтересів співпадають з основними фазами біологічного дозрівання підлітка [78].

Вже тільки це вказує на тісну й пряму залежність розвитку мотиваційно-потребової сфери від процесів дозрівання. І це цілком вірно, оскільки інтерес виникає, в кінцевому рахунку, на основі потягів. Слід було б уточнити, що мова повинна йти не про співзалежність, а про єдність, що розуміє і сам Виготський, говорячи трохи згодом: «епоха статевого дозрівання особистості» [78]. Ми знову повинні наголосити, що й досвід, перш за все педагогічний і психопатологічний, вказує на те, що проблеми розвитку особистості підлітка починаються тоді й там, де ця єдність порушується і, як сказав би Виготський, на арену виходять дві лінії розвитку.

Пояснімо тепер відносно 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, в тому числі, й елементарних біологічних потреб. І це тлумачення вірне, але лише наполовину. 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 ж саме відбувається і з сексуальною потребою. Фрейд доволі

невдало і примітивно (тут йому чомусь зрадила притаманна точність і прозорливість) зобразив це так, ніби то 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 випадку патології. З боку засобів, слід зазначити, що контакт двох людей, в тому числі й гетеросексуальний (але звичайно, що без усякого сексу), це є те, що як необхідний засіб існування засвоюється дитиною постійно і, головним чином, з боку взаємостосунків між батьками. Засоби ці різноманітні, і вони, крім всього 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 виключно біосоціальну, людську природу. Тож у нормі виникаюча сексуальна потреба 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.

Нам здається, що не слід зловживати «відсилянням» її у несвідоме. Хай це буде й спрощено, але можна порівняти її з потребою у тій же 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 фрази Виготського про одночасність дозрівання статевого і соціального в підлітковому віці.

З іншого боку, зрозумілішим стає й те, що так звана «парадоксальність» підліткової закоханості, в якій химерно й неочікувано



ніби то 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 ви-токи. Наявність потреби і відсутність відповідних засобів (ми пам'ятаємо, що засоби поведінки в цьому віці залишаються «дитячими») є конфліктним поєднанням, але спонукає дитину шу-кати і привласнювати відповідні засоби.

Тут постає питання, а що ми, суспільство, цій дитині пропо-нуємо в даному аспекті? А пропонуємо ми ухилення дорослих від даної теми, велику кількість фактів і зразків в межах дитячої ж су-бкультури та спрощено примітивні ерзаци сексуальної взаємодії в засобах масової інформації. Фактично, замість допомоги, су-часне 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, не-хай і не зовсім чітко, він відчуває, що вони не відповідають нужді.

Тут виникає цілий складний вузол суперечностей і труднощів, який треба розглядати спеціально. Зараз ми лише зауважимо, що описана цілісна соціальна ситуація розвитку, що складається на початок підліткового віку характеризується гострою супереч-ністю, що й зумовлює кризу. Завдяки існуючій вже рефлексії, ди-тина дійсно на деякий час може відокремитись від соціальної вза-ємодії. Оскільки основним психічним новоутворенням даного кризового стану є негативізм.

### ***1.3. Структура особистості – особлива упорядкованість її функцій***

Цілісність і унікальність особистості не відкидають, а передба-чають наявність її особливої структури. Л.С. Виготський зазначав, що структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх агрегат,

але самі визначають долю і значення кожної з тих, що входять до їх складу, частин» [78].

Структура особистості як цілості є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас, з погляду генетичної психології, вона є результатом діяльності цих процесів. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, її виникнення, в свою чергу, призводить і до зміни самих функцій. Таким чином, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення: вона є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості.

Отже, структура являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – особлива упорядкованість, новий синтез. Структура особистості є суперечливою відносно фактору стабільності. З одного боку, вона є стабільною і сталою (включає в себе однакові компоненти, робить поведінку прогнозованою). Але, водночас, вона є плинною, змінною, ніколи до кінця не завершеною. В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу.

Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни ці відбуваються і всередині вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини.

Отже, прагнення дослідження особистості як цілості зовсім не означає для нас відмову від структурування даної цілості. Свого часу С.Л. Рубінштейн звертав увагу на недопустимість нехтування структурними аспектами особистості. «Особистість, – зазначає С.Л. Рубінштейн, – визначається своїми відношеннями до оточуючого світу, до суспільного оточення, до інших людей». Ці стосунки зумовлені відношеннями між внутрішніми складовими

психіки, в тому числі і неусвідомленими. Тому, «в психологію особистості входить вивчення всіх цих утворень у їх взаємозв'язку» [310].

Рубінштейн далі зазначає: «Не можна ігнорувати динаміку цих відношень в розгляді психічних процесів, так само як не можна все розчинити в цій динаміці відношень, зовсім виключивши статику відносно сталих властивостей. Все розчиняти в динаміці особистісних відношень означає ігнорувати наявність у людини стійких властивостей, що склалися й закріпилися в процесі історії» [310].

У переважній більшості теорій особистості її структура декларується, як, власне, і окремі її складові. Ми схильні підходити до цього питання по-іншому: на наш погляд, дійсна структура особистості – та, в якій втілена «логіка самого об'єкта» повинна ще бути встановленою в результаті емпіричних і теоретичних досліджень. Розкриємо нашу вихідну позицію. Цілісність являє собою, перш за все, узгоджену й гармонізовану систему окремих частин, які, власне, і утворюють її. Тобто цілісність передбачає структуру.

Остання може (і повинна) виступити предметом психологічного дослідження, оскільки саме недостатність достовірних наукових даних про структуру особистості породжує ту кількість уявлень про цілісність, які можна вважати швидше метафорами і міфами, ніж науково обґрунтованими узагальненнями. (Варто лише подивитися сучасні підручники з теорії особистості, щоб упевнитися, що уявлення авторів про структуру особистості людини є справжніми «творами на вільну тему» – у кожного своя логіка, свої уподобання, а отже – і своя структура. Такий стан речей є дуже далеким від науковості).

Водночас, наукове вивчення структури цілком закономірно вимагає аналізу, «розчленування» цілісності. Ми згодні з думкою Д.В. Ушакова про те, що для продуктивного вивчення особистості необхідно прийняти до відома відмінність гносеологічного плану даного поняття від психологічного [358]. Якщо в гносеологічному

плані особистість є цілісністю, яка далі не розкладається, то в плані психологічному такий аналіз можливий, навіть необхідний.

В гносеологічному плані поняття «особистість» («суб'єкт») не може бути розкладеним, оскільки воно означає дійсного носія думок, почуттів, цінностей (С.Л. Рубінштейн зазначав з цього приводу, що мислить і пізнає не мозок, а людина як суб'єкт, як особистість). «В цьому сенсі, – вірно зазначає Д.В. Ушаков, – не можна далі розкладати поняття «суб'єкт», оскільки носієм мислення і пізнання є він в цілому, а не якась його окрема частина. Якщо ми спробуємо вичленити в таким чином зрозумілій особистості якись підсистеми, то носій мислення просто зникне» [359].

В плані ж психологічному, аналіз необхідний, оскільки інакше на обрії знову з'явиться стара ідея «гомункулуса». Але чи не суперечить це нашій ідеї щодо зближення предмета і об'єкта в дослідженні психології особистості? Здається, що дуже багато залежить від чіткості і послідовності дослідницької позиції.

Структура особистості як цілісності є об'єктивною реальністю, що втілює – відображає внутрішні особистісні процеси, тобто процеси виникнення, існування і розвитку. Вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм, водночас вона є результатом їх діяльності.

Це є точка зору генетичної психології. Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Причому, якщо бути послідовним, слід зазначити, що спочатку вона виникає як нероздільна і недиференційована, отже – нерозвинена цілісність, яка потім, в процесі подальшого існування, ускладнюється і диференціюється, залишаючись при цьому цілісністю (але тепер це вже інша цілісність).

В такому вигляді структура має зворотній вплив на функцію (на існування), спрямовуючи, обмежуючи і своєрідно розвиваючи її. Такий спосіб взаємодії є суперечливою єдністю самотійних і окремих частин, які не можуть існувати одна без одної. Таким чи-

ном, для генетичного психолога логіка об'єкта дослідження (особистості людини) являє собою закономірні процеси існування: виникнення, розвитку, становлення. Саме в межах цієї логіки ми схильні розглядати структуру особистості, і саме в цих межах виокремлювати її ланки (складові).

Але сказаного недостатньо. Диференціація структури особистості є не єдиним напрямом її розвитку в онтогенезі. Відбувається й інше суттєве явище: особистість формується. Ми вже зазначали, що розуміємо формування особистості не в парадигмі педагогічній – як організацію відповідного впливу на людину – а як набуття особистістю певної форми, що являє собою цілісну систему соціальних властивостей, а точніше, соціальних «органів» особистості».

Вона відбивається на психологічній організації особистості, з останньої як зі свого підґрунтя виростають соціальні «органи» особистості, але ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів, що постійно зароджуються, потенцій, що весь час накопичуються, співвідношень, які постійно зароджуються. Таким чином, форма особистості є постійно незавершеною і незавершимою.

Разом з тим, форма означає ієрархізацію, специфічне об'єднання і задіявання в існуванні особистості різних рівнів її організації. Рівні психологічної організації зрілої особистості є втіленням її інтегрованого функціонування і розвитку. Зрозумілий таким чином процес формування пояснює і явище гетерогенності та гетерохронності існування – адже структури, що пішли «в глибину», звільнивши місце іншим, не перестають функціонувати – змінюється лише якість і прояв їх активності.

Г. Олпорт, до речі, так і розуміє явище становлення особистості, як становлення – це процес включення більш ранніх стадій в пізніші або (коли це неможливо) процес найкращого розв'язання конфлікту між ранніми і пізніми стадіями [254]. Ав-

тор настійливо вживає відносно особистості цей термін «становлення» замість традиційного «розвитку», і мабуть, він правий. Для нашого аналізу явище формування важливе в тому плані, що воно пояснює багатомірність особистості, і зокрема, її структури.

Конкретно це означає наступне: будь-яка психічна складова може вважатися ланкою (складовою частиною) структури особистості, якщо процеси, що забезпечують її існування, працюють не на одному, а на багатьох рівнях психічного. Наступною вимогою є те, що ця складова повинна втілювати в собі і віддзеркалювати всю структуру як цілісність (тобто, дане явище не може мати безособистісну природу). Як в крапельці води, в ній повинна бути втілена вся особистість, звісно, в специфічному, «знятому» вигляді. Ця ланка повинна розвиватися як самостійно, так і в складі цілісності, мати власну історію і власне майбутнє.

Таким чином, ми приходимо до логічної неможливості оперувати терміном «частини», якщо це стосується структури особистості. З цього приводу красиво висловився А. Маслоу, зазначивши, що особистість складається не з частин, а з граней! Л.І. Божович, акцентуючи проблеми розвитку, вживала поняття «лінії (сторони) розвитку особистості», які, в її розумінні, є релевантними окремим структурним елементам: «є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї сторони – раціональної, вольової чи емоційної ...можна вважати, що існують певні новоутворення, що поспідовно виникають і характеризують етапи центральної лінії онтогенетичного розвитку» [45].

Але повернемося до терміну А. Маслоу і побудуємо образну аналогію. Перед нами – кристал, як самодостатній існуючий об'єкт. Що являють собою його грані? Кожна з них лежить на поверхні, втілюючи в собі одночасно внутрішню природну логіку існування даного цілого, і особливості контакту (взаємодії) цих внутрішньо закономірних процесів з оточуючим середовищем: те, якою вона є, являє собою результат цієї складної взаємодії.



Разом з тим, грань виражає ті складні процеси, які відбуваються всередині кристалу, інтегруючи їх у своєму вигляді (формі). Грань може розглядатися і досліджуватися окремо, хоча існує вона виключно в складі цілісності, і відірваною від неї бути просто не може. Сукупність граней надає кристалу індивідуально своєрідної форми, яка водночас є в чомусь типовою для даної хімічної речовини.

Грань може змінювати свою будову (форму) разом зі зміною цілого (наприклад, ростом кристала), але може змінюватися (розвиватися) і відносно самотійно (явище кристалізації). Нарешті, грань є тим найменшим, що не тільки може вивчатися окремо (конкретний предмет емпіричного дослідження), але й через що ми можемо «увійти» всередину всього кристала, пізнаючи його.

Аналогія, звичайно, є досить умовною, але де в чому вона вірно відображає проблему дослідження особистості: дослідник не може вивчати цілісність як предмет, але йому уже й не потрібна частина (кусок кристала), йому потрібна грань – те психологічне утворення, яке зосереджує в собі всю цілісність структури особистості і тому відкриває її потаємні механізми.

Виходячи з цих аналогій, слід констатувати ще раз, що ми не знаємо, якою є психологічна структура особистості – вона повинна бути встановленою в результаті емпіричних досліджень.

Важливою і не розв'язаною остаточно є проблема визначення окремих змістовних складових структури особистості. Вся трудність психології особистості полягає у визначенні цих змістовних ланок.

Щоб ця проблема стала зрозумілою, наведемо давнє міркування Л.С. Виготського [78] з приводу пошуку змістовних одиниць аналізу психіки в цілому. Він проводить вдалу аналогію з хімічним аналізом речовини. Якщо перед науковцем постає завдання встановити дійсні глибинні механізми і властивості, наприклад, такої речовини, як вода, він може обрати два шляхи аналізу. По-перше, можна розчленувати молекулу води (H<sub>2</sub>O) на атоми водню і атоми кисню і ... втратити цілісність, оскільки окремі елементи, що виділяються при цьому, не будуть мати жодних

властивостей, притаманних воді (це так званий аналіз «по елементах»).

В другому випадку, якщо спробувати сумістити аналіз із збереженням властивостей, ознак і функцій цілісності, слід не розкладати молекулу на елементи, а виділяти окремі молекули як дійсні «цеглинки» (Виготський пише – «одиниці») аналізу, які вже можуть бути досліджені і в той же час зберігають у найбільш спрощеному, але й загострено суперечливому, «всезагальному» вигляді всі особливості речовини в цілому [77].

Якщо перенести дану логіку в галузь психології особистості, виявиться, що справа пошуку змістовних одиниць її психологічного аналізу є не такою вже й безнадійною, як вважав Г. Олпорт, саркастично зауваживши, що в плані пошуку одиниць аналізу все дуже просто і безнадійно – все залежить від відношення дослідника: якщо йому більше подобаються «риси» – такими одиницями будуть саме вони; якщо «мотиви» – в основі аналізу буде мотиваційна сфера і т. ін. [Олпорт, 2003]. Заради справедливості зазначимо, що так і відбувається в абсолютній більшості теорій особистості. Поручується одна з головних методологічних вимог, що висувалася, зокрема, видатним українським вченим В.І. Вернадським стосовно науки взагалі (тобто, будь-якої наукової думки): дослідник має намагатися встановити логіку самого об'єкта дослідження, а не нав'язувати йому (об'єкту) власну логіку.



*Володимир Іванович  
Вернадський – український  
та російський філософ*

Вернадський, до речі, спеціально зауважив і щодо психології: вивчаючи будь-яке психічне явище, не слід забувати, що воно має власну, окрему логіку існування, яка може принципово і кардинально відрізнятись від того, що з цього приводу думає науковець

[76]. Проте проблема є важливою не лише через своєрідну підміну дослідниками логіки об'єкта власними роздумами. З цього приводу, до речі, гарно і образно висловився К.Г. Юнг: «В дійсності, ми знаходимо певні факти, які згруповані специфічним способом, і у відповідності до історичних і міфологічних паралелей, даємо їм назву... Виходячи з цього, можна вибудувати теорію – фрейдівську, адлерівську чи будь-яку іншу.

Можна думати про фактичну сторону світу все, що вам завгодно, але в результаті теорій буде стільки ж, скільки людей, що ламають голову над ними [392].

Існує, зазначаємо ми, ще одна суттєва проблема, про яку теж красиво написав Юнг: «У психологічних питаннях ніхто не буває абсолютно правий. Ніколи не забувайте, що в психології засіб, за допомогою якого ви формуєте судження про психічне і спостерігаєте за ними, це й є саме психічне. Чи чули ви коли-небудь про молоток, що сам себе б'є? У психології об'єктом спостереження є сам спостерігач. Психічне не лише об'єкт, але й суб'єкт нашої науки. Як бачите, це своєрідне зачароване коло, тому нам треба бути дуже обережними» [392].

Отже, хоча особистість, безумовно, є об'єктом психологічного дослідження, але об'єктом специфічним. І головна специфіка полягає навіть не у складності, а в тому, що це об'єкт, здатний до власних, вільних дій (ознака «активність»). Тобто, особистість, виступаючи об'єктом вивчення (або впливу), водночас існує і як суб'єкт, що дуже ускладнює проблему розуміння її психології, але лише ускладнює, а не робить безнадійною.

Виділення змістовних одиниць психологічного аналізу є провідним принципом генетичної психології. Як це може бути застосовано відносно особистості? Л.С. Виготський писав: «Під одиницею ми розуміємо такий продукт аналізу, який, на відміну від елементів, має всі основні властивості, притаманні цілому, і який є такою, що далі не розкладається, живою частиною цієї єдності» [78].

В останніх роботах В.П. Зінченка підхід до одиниць аналізу психічного був розширений і поглиблений, результатом чого стало формування методологічних вимог до цих цікавих абстрактних утворень. Наведемо ці вимоги з нашими коментарями [138]. По-перше, одиниця повинна бути структурним утворенням, синтетичною психологічною структурою, отже, вона сама має бути складною і різноплановою, суперечливою. По-друге, це яскраво відзначається в другій вимозі В.П. Зінченка: «Одиниця повинна бути гетерогенною, з'єднувати різні і навіть протилежні властивості» [138].

Одиниця, далі, має бути здатною до розвитку і саморозвитку, отже у неї повинні бути породжуючі властивості. Четверта вимога полягає в тому, що одиниця аналізу психічного повинна бути живою частиною цілого. Що має на увазі автор? Для нашого дослідження це уявляється дуже суттєвим. Одиниця мусить бути реальним психологічним фактом, а не абстракцією. Вона повинна бути рухливою, плинною і змінною, всіма своїми зв'язками укоріненою в явищі більш розгорнутому.

П'ята вимога В.П. Зінченка теж суттєва для досліджень саме в психології особистості. Йдеться про можливість наявності потенційної і реальної великої кількості одиниць, які можна організувати в таксономічну єдність. Саме відносно особистості дослідник поставлений в такі умови, адже тут не може бути однієї одиниці. Наступні вимоги стосуються того, що одиниці повинні дійсно відображати в дослідженні сторони того явища, одиницями якого вони, власне, і є.

Аналіз засвідчує, що в особистості не можна виокремити одну одиницю («клітинку») аналізу. Існує кілька різних за психологічною природою структур, які задовольняють вимогам, що висувуються до одиниць аналізу:

- структура повинна бути специфічною і самостійною, але при цьому – існувати і розвиватися вона буде лише в складі цілісної особистості;

- в цій структурі повинна відбиватися вся особистість в її реальній єдності, але відбиватися водночас «поглиблено спрощено» у вигляді сутнісного протиріччя;
- дана структура не являє собою щось схоже на «будівельний блок» – вона є динамічною і здатною як до власного розвитку, так і до гармонійної участі в становленні цілісної особистості;
- структура, про яку йдеться, має відбивати певний сутнісний ракурс існування особистості і відповідати всім суттєвим ознакам цілісної особистості.

Фактично мова йде про уявлення особистості як відкритої складної динамічної системи, здатної до саморозвитку, і визначення ключових змістовних структурно-динамічних «вузлів» цієї системи. Ці «вузли» не є, власне, частинами особистості, слідом за А. Маслоу доречніше назвати їх гранями, маючи на увазі, що кожна грань – відображення окремого аспекту існування особистості в невід’ємності від усєї цілісної структури.

Уявлення про особистість як про структурно-динамічну систему (термін К.К. Платонова), насправді означає поєднання, на перший погляд, непоєднуваного: структура передбачає сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість і постійність. Динаміка означає постійний плин – становлення (ситуація нагадує парадокс, з яким свого часу зіткнулася квантова фізика: електрон – частинка чи хвиля (плин)?, і який був тимчасово вирішений Н. Бором за допомогою принципу доповнюваності).

Генетична методологія розв’язує дане протиріччя через категорію руху – становлення: особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні – становленні). Постійні зміни і самозміни є умовою існування структури. Якщо особистість, образно кажучи, «зупинилася» (хоча такого в житті людини не буває ніколи), або ж «зупинилася» динаміка якоїсь її змістовної одиниці – грані (що, на жаль, відбувається досить часто), одразу ж по-

чинаються процеси спрощення – примітивізації, а потім і руйнації структурної цілісності. Це можна вважати генетичним законом існування особистості людини.

В зв'язку з тим, що структура особистості складається з кількох різних «змістовних одиниць», виникає питання щодо особливостей взаємозв'язку між ними та, з іншого боку, між кожною такою «одиницею» і цілісною структурою. Тут ми можемо сформулювати провідний принцип такого взаємозв'язку, який потім буде «наповнено» емпіричними даними. Це – принцип сполучальності (термін введено в психологію Г.С. Костюком в контексті розгляду взаємодії процесів навчання і розвитку особистості) [усна розмова].

Взаємозв'язок і взаємодія якихось начал за принципом сполу-



*Костянтин  
Костянтинович Платонов  
– радянський психолог*

чальності означає, як уже відзначалося, що кожний учасник взаємодії є самостійним і завершеним та існує й розвивається за власними законами. Водночас все це виявляється відносним, оскільки, з іншого боку, існування і розвиток кожної ланки сполучальної взаємодії можливе лише за умови присутності і зв'язку з іншими ланками. Вони існують як самодостатні і незалежні, але існувати так одна без одної не можуть, доповнюючи і завершуючи одна одну.

Сполучальність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, але ще й напруженість, конфліктність, протиріччя. Саме це є умовою єдності.

Виходячи з викладеного та враховуючи величезний масив наукових даних із психології особистості, можна визначитися щодо структури особистості більш конкретно (хоча, за великим рахун-



ком, як уже говорилося, ми вважаємо, що це питання являє собою наукову проблему, і тут, можливо, найбільш недоречно, як казав Л.С. Виготський, «перетворювати проблему в постулат»).

Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних теорій особистості засвідчує величезне різноманіття поглядів вчених на проблему структури особистості: від практичної відмови розглядати це питання (К. Роджерс, А. Маслоу, у нас – представники теорії діяльності), до дуже ретельних і скрупульозних спроб, які, однак, є вельми довільними, відображаючи логіку авторів, а не логіку об'єкта вивчення (Б.Г. Ананьєв, А.К. Ковальов, С.Л. Рубінштейн, З. Фрейд, Р. Кеттел, Г. Олпорт та ін.). Теорія і методологія даного питання у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах К.К. Платонова, який вживає вираз «функціонально-динамічна структура особистості», розглядаючи її як складну відкриту систему, що саморозвивається.

Динамічна система – це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв'язок між ними при збереженні функції. К.К. Платонов вводить термін «підструктури» особистості, в котрі «можуть бути включені всі відомі властивості особистості» [278]. Таких підструктур особистості автор бачить чотири.

1. Біологічно зумовлена підструктура, що об'єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значною мірою зумовлені фізіологічними і морфологічними особливостями організму, зокрема, нервової системи.

2. Підструктура форм відображення, яка охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.

3. Підструктура соціального досвіду, що включає в себе знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді, шляхом навчання.

4. Підструктура спрямованості., яка об'єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості.

Важливими є критерії виділення даних підструктур, які наводить К.К. Платонов.

Перший критерій являє собою «співвідношення біологічного і соціального, природженого і набутого, процесуального і змістовного» [278]. Дійсно, в наведених підструктурах можна помітити закономірну динаміку змін даного співвідношення: від максимуму природженого процесуального в першій – до максимуму набутого в четвертій. Автор абсолютно справедливо зазначає, що ця послідовність допомагає глибше зрозуміти співвідношення соціального і біологічного не лише в особистості в цілому, але й у підструктурах різних рівнів, аж до окремих властивостей особистості [278].

Другим критерієм виділення вказаних підструктур є внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної з них, і виділення в кожній з цих підструктур, прийнятої за ціле, своїх підструктур більш низького рівня.

Третім важливим критерієм виокремлення даних підструктур є те, що кожна з них має свій власний, особливий тип формування. Взаємодія цих різних типів формування визначає індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Четвертий критерій К.К. Платонов вважає «найбільш значущим». Він полягає в наявності об'єктивно існуючої ієрархічної залежності цих підструктур. Різні зв'язки існують як між підструктурами, так і всередині кожної з них. «Але каузальні зв'язки субординації більш чітко виражені у взаємодії різних підструктур» [278].

П'ятий критерій є більш «організаційним», але теж важливим: йдеться про те, що реально в психології окремі виділені підструктури, а також їх складові виступають дійсними предметами емпіричних і теоретичних досліджень.

К.К. Платонов зауважує, що перераховані критерії дозволяють вважати, що чотири виділені підструктури відображають

об'єктивну дійсність і тому є основними підструктурами особистості [278].

Генетичний ракурс дослідження, а також отримані за останній період численні наукові факти дозволяють суттєво доповнити і розвинути дану концепцію, яку ми вважаємо, разом з тим, цілком обґрунтованою. Якщо враховувати ще два суттєвих критерії, можна говорити, що в дійсності виділені К.К. Платоновим підструктури і є «змістовними одиницями аналізу» особистості. Ми маємо на увазі наступне:

Шостий критерій полягає в тому, що виокремлена підструктура, залишаючись специфічною, в той же час відображає (містить в собі в «знятому» вигляді) всю цілісну унікальну особистість.

Сьомий критерій означає, що реально взаємозв'язки між підструктурами та, з іншого боку, між окремою підструктурою і цілісною особистістю, – є не лише ієрархічними: вони існують за фундаментальним принципом сполучальності. Аналіз фактів дозволяє визнати, що статус підструктури (тут ми маємо намір зберегти цей термін Платонова) мають також і здібності, як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності. Ця якість означає також міру оволодіння людиною способами діяльності в культурно-історичному середовищі.

Таким чином, з урахуванням сучасних наукових даних в контексті генетичного підходу, є сенс виокремлювати в особистості п'ять окремих підструктур (одиниць):

- біопсихічну;
- індивідуальні особливості психічних процесів;
- досвід;
- спрямованість;
- здібності.

Разом з тим, слід зауважити, що такий розгляд особистості не є повним відбиттям її структури. Особистість має ще й інші яко-

сті, які за своєю природою являють собою дійсні «одиниці аналізу» (грані), але, на відміну від перерахованих, вони набагато більш динамічні (плинні), і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої локалізації – вони охоплюють всю особистість.

Маємо на увазі «внутрішній світ особистості», «характер» і «психічні стани».

«Внутрішній світ особистості, – зазначає Л.І. Анциферова, – це індивідуально інтерпретований, насичений модальностями особистісних переживань, осмислений в діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення» [12]. Це – світ смислів, життєвих планів і сутнісних переживань. Але внутрішній світ особистості, насправді, набагато більш суперечливий і драматичний, оскільки він складається не лише з усвідомленого, але й з несвідомого.

Інстинкти і потяги, архетипи – все це є, так би мовити, другим полюсом, другою складовою внутрішнього світу. Саме суперечливе протиріччя «свідоме – несвідоме» складає підґрунтя і породжує цю грань («одиницю»), яка ніби заповнює внутрішній суб'єктивний простір існування особистості.

Характер (буквально з давньогрецької – відбиток, «чекан») особистості ми розглядаємо, як неповторний індивідуальний відтінок всіх якостей особистості, що виявляється в сталих (звичних, типових, «характерних») способах взаємодії і емоційного реагування людини. Характер – це те, що «проростає» на поверхню, те, що визначає «форму» особистості; визначає особистість з точки зору іншої людини і соціального світу в цілому. Характер є змістовною одиницею особистості, оскільки оскільки соціальна дія (взаємодія), вчинок, – відбиває всю особистість, весь її психічний і психофізіологічний тезаурус.

Психічний стан – це цілісна характеристика функціонування психіки людини за певний період часу, яка відбиває і зумовлює

своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображення дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості. Психічний стан ніби огортає і пронизує всю особистість, інтегруючи її і «забарвлюючи» сам контекст існування.

Стан може впливати на адекватність відображення світу, ефективність діяльності, утримання життєво важливих цілей та орієнтацій. Дуже суттєвим є те, що стан може переходити в іншу форму існування, а саме – у властивість особистості, і саме в цьому сенсі ми говоримо, що психічний стан – це те, що може здійснитись, відбутись.

Таким чином, структура особистості може уявлятися такою, що складається з восьми змістовних одиниць (граней). Аналіз засвідчує, що одиниці ці різні як за змістовною наповнюваністю, так і за загальним тезаурусом – існують п'ять підструктур і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості. Звідси випливає дійсна гетерогенність структури особистості.

Викладене можна розглядати як класичний (типовий) підхід до проблеми структури особистості. Здається, є сенс виокремити і загострити ті аспекти, що цікавлять власне генетичну психологію. Необхідно, зокрема, розглянути таке важливе питання: чому взагалі виникає необхідність вивчення структури особистості. Нам уявляється, що поняття структури актуалізується в персонології у зв'язку з тим, що особистість, як ми вже відзначали, виявляється дуже складним об'єктом дослідження, і ця складна цілісність, яка самоіснує, не може бути охоплена сучасною наукою як щось єдине: нероздільне (тобто так, як воно й є насправді).

Кожне конкретне дослідження вимагає розчленування особистості і зосередження на окремих її елементах. А для того, щоб це був дійсно змістовний елемент, потрібно уявити структуру, в яку він входить. Звідси і виникає необхідність вивчати структуру особистості як вихідну абстракцію.

Водночас структура викликає інтерес сама по собі, через те що вона включає і об'єднує в собі, як в єдності, різні компоненти і

психічного, і непсихічного. Те ким є людина як цілісність складає певну форму особистості, яку, однак, не слід розуміти буквально, спрощено. Це не матеріальна форма, але вона все ж дійсно існує, і в кожній особистості є дещо іншою. Тому розгляд будь-якої окремої складової особистості, як і особистості в цілому, вимагає постановки відповідних наукових задач. З іншого боку, можна сказати, що є окрема задача дослідження структури і її становлення.

Адже особистість є унікальною єдністю, яка саморозвивається, і дослідження структури особистості дозволить нам вирішити проблеми виникнення самої особистості, механізмів, напрямків і витоків її розвитку, і важливі практичні питання, пов'язані із взаємодією частин особистості.

Для генетичної психології особливо важливо зрозуміти структуру такою, якою вона дійсно є в живому русі, розвитку. Не створити її штучно, включивши в неї три елементи, як Фрейд, чи чотири, як Платонов, etc, а саме: зрозуміти такою, якою вона дійсно є. Але ж для того, щоб зрозуміти логіку об'єкта, потрібно зрозуміти, як він виникає. Взагалі центральна наша теза полягає в тому, що виникнення структури є тією галуззю дослідження, яке може відкрити дійсні змістовні підвалини особистості. Вона з'являється, коли особистість диференціюється у своїх функціях, забезпечуючи її існування в світі.

Ми розглядаємо вісім структурних складових не тому, що це нам здається правильним, гарним, красивим, не тому, що нам подобається ця цифра, а тому, що орієнтуємося на реальне функціонування людини в соціальному оточенні, виходячи з того, що упорядкована і цілісна структура для цього необхідна і виникає закономірно від самого зіткнення з життям. І тоді виходить, що кожний елемент структури є закономірним з огляду на існування людини.

Втративши хоча б одну складову з цілісної організації особистості, ми втратимо всю особистість. Хоча ми не стверджуємо, що



дана модель є повною, але на даному етапі дослідження вона є вірною і достатньою.

При дослідженні підструктур особистості важливо звернути увагу на необхідність дотримання ряду суттєвих для генетичної психології положень. Вивчення структури особистості завжди має на меті цілісність, і кожне проведене дослідження повинно вносити якийсь змістовний аспект у цілісне розуміння і правильне тлумачення особистості. Цей методологічний погляд, а також ті, що будуть зазначені нижче, прямо витікають з положень генетичної психології відносно особистості.

З досвіду ми можемо сказати, що коли вживається термін «структура особистості», зазвичай, очікується, що зараз мова йтиме про те, з чого особистість складається. Ми ж говоримо зовсім про інше: вживаючи термін «структура особистості», маємо на увазі складно влаштовану цілісність, і для нас вже другорядним є питання розкладання її на частини.

Ці підструктури не є одиницями особистості насправді, тому що взагалі не можна виділити в особистості одиницю. Вони є особливими об'єднаннями (Виготський це назвав міжфункціональними системами), які відповідають за функціонування, вірніше, забезпечують функціонування особистості в тому чи іншому розрізі існування. Строго кажучи, підструктури слід вважати не «одиницями» особистості, але «одиницями» її цілісної структури. Отже, для нас важливим є те, що поняття «структура особистості» – це перш за все відображення і визнання складної цілісності.

В контексті цього положення потрібно обов'язково підкреслити, що особистість спочатку змінюється як цілісність, а вже потім змінюються її частини. І це є тим, чого недооцінює багато дослідників. Так, наприклад, в підлітковому віці структура особистості вже оформлена, вже цілісна, і має всі складові, які повинні бути, і їх набір вже не буде змінюватися. Але якщо у підлітка виникає акцентуація характеру (що відбувається дуже часто через

складну взаємодію біологічної і соціальної сфери), це означає, перш за все, зміну всієї особистості. Тобто, цілісність залишатиметься, але вона змінить форму. При цьому поміняється зміст і динаміка всіх інших складових, і вся особистість стане іншою.

Зупинимось на цьому прикладі детальніше, оскільки він, з одного боку, є показовим, а з іншого – досліджуване явище має принципове практичне значення. Акцентуація як «крайній варіант норми», «як вип'ячування якоїсь риси», – що стоїть за цими, здавалося б очевидними і правильними, але суто поверховими визначеннями? І чому саме в підлітковому віці ми маємо, зазвичай, справжній «парад акцентуацій»?

Риса характеру являє собою стабільний спосіб взаємодії людини з оточенням і, власне, спосіб задоволення людиною власної потреби. Тобто, інтенція проходить дуже довгий шлях (довгий психологічно, а не хронологічно), і на кожному кроці цього шляху вона зустрічається з оточенням – внутрішнім (організмичні особливості, досвід, система цінностей, поглядів і смислів) і зовнішнім – є широке коло обставин, власне, те, що в сучасній психології вводиться в поняття «ситуація»).

Кожна така зустріч зумовлює зміни і, кінець кінцем, формується індивідуально специфічна «траєкторія» руху інтенції від зародження до задоволення: формується поведінка. Складно багатозначні, нюансовані процеси ці на певному етапі генезу все ж стабілізуються, виникає те, що можна назвати ансамблем, тобто узгодженою цілісністю (звичні, очікувані способи реагування, переважаючи нахили і цілі – все це є цілісною особистістю і все це ми маємо у дитини на кінець молодшого шкільного віку).

Дану цілісність можна, звичайно, оцінювати («гарний хлопець», «вредна дитина» і т.ін.), можна говорити про гармонію дисгармонію (що, власне, теж є нічим іншим, як нашою оцінкою), але головне – є узгоджена цілісність. Підлітковий вік відкриває

більш глибоке підґрунтя і примушує ввести інші суттєві показники аналізу. Різне, швидке і бурхливе порушення співвідношення біологічно і соціально всередині цілісності – ось те, головне, що відбувається. Могутній протуберанець біологічної гілки нужди змінює, перш за все, інтенціальну сферу. Фактично ж, він приводить у стан напруження всю систему цілісної особистості. Але, з іншого боку, соціальне теж підсилюється через зміну соціальних поглядів, еталонів і прагнень.

Таким чином, нам здається, що в свідомості підлітка цей могутній «викид» нужди до власного продовження як суто біологічної істоти, відображається не як чисто сексуальний потяг, а як з'єднання його з прагненням соціальної повноцінності. Рівновага все ж таки досягається, але залишається дуже велика сила інтенції. Вона може змінювати, руйнувати («скорочувати», «прокладати стежки напрома») в тому ансамблі, що вже склався, і тоді можуть виникати нові зв'язки і на іншому рівні між біологічним (як уже «носієм») тілом і соціальним як системою стосунків, пріоритетів і цінностей.

Адже скажімо, «шлях» істероїда – це не лише реалізація прагнення будь що бути центром уваги (соціальне), але і відповідні нейропсихологічні, темпераментальні властивості і тенденції, що не забезпечують адекватного для даного суспільства способу досягнення цього прагнення (слабкість, хворобливість, ригідність тощо), і, отже, істероїдна поведінка є своєрідною компенсацією неможливості досягти реального успіху.

Виникає певне досягнення і закріплюється відповідна поведінка, а особистість набуває дещо іншої форми. Таким чином, ми спостерігаємо складне і багатопланове явище: при виникненні акцентуації вся цілісність змінюється двічі. Спочатку це стосується вихідного генетичного підґрунтя – нужди, і інформаційно-динамічні процеси, що лежать в основі і охоплюють всю особистість, набувають іншого, більш могутнього, по-іншому спрямованого

руху (1) і після цього відбуваються зміни часткові (власне, характеру, окремих рис, що психологічно означає руйнування і перебудову надскладних взаємостосунків окремих складових цілісного ансамблю); і вже наслідком цього є принципові зміни поведінки, що викликають відповідні зміни форми цілісної особистості (2).

Від рівня співвідношення біологічного і соціального (тілесність – оточення) реально залежить, чи залишиться акцентуація фактом поведінки в майбутньому (у більшості підлітків акцентуації зникають після пубертату, і саме це мав на увазі Виготський, коли писав про те, що новоутворення кризового періоду часто не залишаються в поведінці, а ніби «в тінь» відходять – до речі, цікаво, чи не мав він на увазі «тінь» у розумінні Юнга?)

Але так чи інакше, підліток «вийде з кризового віку» іншим, і це перше, що ми вважаємо важливим з практичної точки зору: батькам і педагогам зовсім недоречно жалкувати за тією дитиною, що була ще зовсім недавно, адже ці ностальгічні переживання не такі вже й безневинні – вони неусвідомлювано задають стиль виховання, що повертає дитину до старого, а воно в контексті пережитої кризи для неї вже виглядає дуже мало привабливо. Отже, ця затримка і є те, що може бути джерелом конфліктів.

З іншого боку, психолог-практик, що має справу з акцентованим характером підлітка, якщо розглядає акцентуацію лише «тут і тепер», не враховуючи і не реалізуючи знань про механізми і динаміку її виникнення, приречений на дуже примітивну «корекцію», яка до того ж буде вельми трудоемною і малорезультативною. Адже він сприймає ситуацію так, що у даного підлітка є така то негарна риса і її треба позбутися. А насправді все зовсім інше – не в «нього є», а «він є таким», що йому властива дана поведінка і система переживань.

Іншою є вся форма особистості: це новий тезаурус, нова узгодженість, і корекція має насправді полягати не в тому, щоб поз-

бутися («вирізати апендикс», «витягти колючку», «позбутися головного болю»), а в тому, щоб сформувавши поведінку і систему переживань цієї особистості (з акцентуацією), яка була б позитивною, продуктивною і ефективною. Чи не те саме мав на увазі К. Роджерс, коли писав, що «організмичне Я» – це не те, що треба витіснити або чого потрібно позбутися, а те, з чим треба навчитися співіснувати у відкритому конгруентному діалозі?

Важливо, таким чином, також розуміти різницю між поняттями «структура» і «форма», або релевантними їм поняттями. Структура набуває форми, диференціюючись і водночас узгоджуючись, об'єднуючись біля центральних, ядерних утворень особистості. Тобто форма виступає як ознака, як дериват структури особистості. На противагу цьому, в загальноприйнятій логіці структурою розуміють деяку форму особистості в контексті завдань формування та розвитку.

Ми розрізняємо ці два поняття: розвивається дещо ціле за своїми законами і за своїми закономірностями, і в цей час воно набуває форми, яка виникає в даному процесі, у зв'язку з тим, що цей останній стикається з оточуючою дійсністю, з одного боку, та з внутрішніми, біологічними передумовами, з іншого боку. Саме так і виникає певна форма.

Особистість здобуває її у своїх основних проявах, і тепер форма є виявом структури. Тож структура, з одного боку, є похідною цілого і включає основні обов'язкові складові частини, а з іншого боку, вона має індивідуально специфічні особливості в цих структурних утвореннях, і це виявляється як форма.

Крім того, наголосимо ще раз: структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого неособистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом. Особистість народжується, з'являється вся одразу як

ціла, неподільна. Інша справа, що вона потім диференціюється на окремі частини, але ж обов'язково в межах цілого.

Це означає, що особистість структурується, і це, в свою чергу, означає, що вона диференціюється. Виявляється, що нерозчленоване ціле, яке утримує в собі споконвічно певні можливості, потенції для подальшого існування, при зіткненні з оточенням, у яке воно потрапило, з необхідністю формує в собі не схожі одна на одну частини. Наприклад, скажімо, для того щоб існувати в соціальному оточенні, сучасній людині обов'язково потрібно щось уміти робити, і – виникає структурний компонент, який ми називаємо здібностями.

Все відбувається таким чином: деяке неструктуроване ціле, яким є особистість при виникненні, при зародженні, вже у пост-ембріональному існуванні, стикається з соціальним оточенням, яке пред'являє їй певні вимоги, деякі умови життя – це з одного боку, а з іншого – весь час працюють внутрішні біологічні передумови. І саме «зіткнення» між цими системами призводять до виникнення окремих, не схожих одна на одну, ділянок, частин цього цілого.

Так відбувається диференціація. За аналогією, на біологічному рівні, такий процес існує у заплідненій клітині: вона спочатку ділиться, і дуже поступово організм в цілому здобуває окремі структури. Точно те саме відбувається в особистості: вона спочатку виступає як єдине нерозчленоване, і отже – примітивізоване ціле, і лише з часом диференціюється в ході свого існування, свого розвитку.

В цьому процесі грають однаково важливу роль і внутрішні умови, і умови життя, в які потрапляє особистість. Так детермінується цілісність: це можна сказати і про особистість, адже, почавши «закреслювати», «заперечувати», «відкидати» якийсь певний структурний компонент особистості, ми закреслимо всю її. Така неподільність пов'язана з тим, що функція з'являється раніше, ніж структурна цілісність, адже є деякі обов'язкові функції, які



повинна виконувати особистість у своєму існуванні, коли вона потрапляє у цей світ.

Ми можемо назвати їх: це функція виконання певної діяльності і вростання в соціум, завдяки цьому – продовження роду і себе в інших (у процесі спілкування). Це – набуття вмінь і навичок. Ми можемо показати важливість і обов'язковість будь-якої функції у формуванні і розвитку особистості. Наприклад, функція взаємодії людей між собою: спілкування, обмін інформацією, обмін почуттями, – це є взагалі розвиток у процесі контакту. І настільки специфічними виявляються ці взаємовідношення, що виникають деякі стабільні для цієї людини форми комунікації, і там виникає характер.

Стабільність взаємовідносин даної особистості, стабільність її умінь і навичок породжує здібності, і така сама логіка притаманна процесу виникнення, виокремлення інших підструктур. Тут слід зупинитися і звернути увагу читача на наявність суттєво, ми б сказали, методолого-лексичної проблеми в галузі дослідження особистості, адже це, великою мірою стосується наших уявлень, тобто знаходиться в просторі концептів. Реально ми сприймаємо лише поведінку людини. Ми, наприклад, фіксуємо: «людина спілкується з іншими» і можемо описати стабільні способи спілкування.

Скажімо вона поважна зазвичай, або роздратована зазвичай, або невихована зазвичай. Ось це ми бачимо і про це говоримо: «це стабільні форми її поведінки», – і об'єднуємо їх в певному терміні. Ці якості об'єднуються в одну підструктуру, яка й називається «характер». І вже потім, виокремивши стабільні способи взаємодії, ми можемо пізнати людину по цих способах, спрогнозувати її поведінку. Говоримо ж при цьому про те, що це сталося завдяки тому, що ми враховували характер.

Або ми можемо спостерігати, що людина вміє гарно грати, наприклад, на скрипці або на піаніно, що вона робить це специфічним способом, досягає певних успіхів; ми бачимо, як це робиться, відчуваємо і чуємо результат. І знову об'єднуємо це, і «говоримо»,

що увесь комплекс того, що ми спостерігали, визначається терміном «здібності».

Так ми визначаємо будь-яку підструктуру. Фактично, кожний елемент структури достатньо умовний, тому що дуже складний, але він походить від функції. Звісно, можлива компенсація; є сенс говорити, що людина може мати поганий характер, але бути дуже здібною в якійсь області, і ми «терпимо» цю людину, тому що вона дійсно досягає якихось успіхів: це компенсація через цілісну структуру.

Потрібно ще наголосити, що цілісна структура існує лише у зрілої особистості, і лише в неї кожна підструктура має в собі всі інші підструктури. Тут ми відкриваємо інший і абсолютно безмежний простір існування особистості. Пошук «вглиб» – це зовсім не обов'язково розкладання: це може бути виявлення вихідних і базисних структур тенденцій, що виявляються такою ж мірою унікальними і цілісними, як і вся особистість. Цей «мікросвіт» особистості ще чекає своїх дослідників!

Контекст розгляду особистості як цілісності дозволяє чітко розвести і, в аспекті генетичного бачення, на новому рівні інтегрувати такі поняття, як «структура особистості» і «розвиток особистості». Коли йдеться про існування особистості як цілісності, слід зважати на те, що її розвиток відбувається по певних лініях («лінії розвитку особистості»). Ці лінії, в принципі, відомі. Зокрема, про лінії розвитку особистості говорили Л.С. Виготський, А. Валлон, Л.І. Божович.

Лінія розвитку – це не розвиток окремої підструктури, складового елемента – це лінія, напрям, за яким розвивається вся цілісна структура. Це треба чітко зрозуміти: коли я говорю про розвиток особистості, я маю на увазі існування певних напрямів, за якими розвивається вся особистість, змінюється її цілісна форма, і лише в її складі змінюються і підструктури.

За цією логікою невірно говорити про те, що, скажімо, характер людини розвивається окремо, здібності – окремо, когнітивна

сфера – окремо і т.ін. Насправді в особистості нічого не розвивається окремо. Вона розвивається лише вся, лише як цілісність, і розвивається по окремих лініях. Це не означає, що ми відкидаємо наявність унікальних і специфічних механізмів розвитку окремих підструктур, але згідно з цією точкою зору дані специфічні механізми спроможні діяти виключно в складі єдиного глобального надскладного механізму, що забезпечує розвиток особистості як цілого.

Скажімо, існує лінія розвитку взаємовідносин особистості з оточуючим світом – з іншими людьми, предметами, явищами тощо. Якщо ми беремо її як окрему лінію, то в ній (в її «проходженні») представлена саме вся особистість: спочатку змінюються взаємовідношення і вся цілісна особистість, а слідом – наявні підструктури: характер, спрямованість, здібності, когнітивна сфера etc. На перший погляд, може бути незрозумілим, наприклад, значення, роль здібностей в цьому процесі.

Але – лише на перший погляд. Не говорячи вже про спеціальні здібності, такі як комунікативні, ми повинні врахувати, що розвиток здібностей відкриває людині нову унікальну сферу стосунків – професійні відношення. Їх наявність та новий рівень розвитку окремих здібностей зовсім по-іншому висвітлює ці стосунки, впливає на місце людини в них. З іншого боку, для того, щоб це відбулося, щоб здібності відіграли свою роль у даній сфері, попередньо повинні відбутися зміни у самих стосунках, і змінитися цілісна структура особистості (для «входження» в професійне середовище і формування здібностей людина повинна «минути» сферу навчання, дозріти як індивідуальність, засвоїти соціальні ролі тощо).

Нам здається, що розуміння співвідношення структури і ліній розвитку особистості (ліній розвитку) є дуже важливим для усвідомлення особливостей самого існування людини: особистість структурована відпочатково як потенція, і продовжує структуруватися все життя. Вже навіть ненароджена ще дитина, і раніше – коли плід лише набуває людського вигляду (морфологічного),

вже маютья окремі «підструктури» (сенсорика, біопсихічне підґрунтя, потяги тощо).

Ми називаємо їх тут «підструктури», оскільки, скажімо, під терміном «сенсорика» маємо на увазі не лише відчуття (в тому сенсі, що прийнятий в сучасній науці), а нерозвинену, синкретичну, але все ж таки єдність зачатків всіх психічних явищ, що дають змогу на певному рівні відображати дійсність теж як цілісність (безумовно, неповну, недостатню і дифузну).

Взагалі, потенційно, структура вже існує. Якщо не прийняти цього, як можна пояснити, скажімо, ті факти, що й 6-ти, і 7-ми місячні діти виявляються готовими до людського існування, як і ті, що народжуються в строк? До речі, дані випадки можна розглядати й як свідчення могутньої компенсації соціальним тих біологічних механізмів і структур, що не встигли визріти.

Генетико-моделюючий метод, який ми застосовуємо тут для аналізу структури особистості, передбачає врахування не лише цілісності, а й саморозвитку особистості. Лише цілісний підхід може дати змогу зрозуміти явище саморозвитку, і навпаки, саморозвиток слід розуміти як функцію виключно цілісності. Недостатня увага до внутрішніх, індивідуальних витоків розвитку (за що справедливо критикується культурно-історична теорія) викликана була тим, що людині відмовлялося у відпочатковій суб'єктивності, а отже, і цілісності.

Ми виходимо з того генетичного положення, що відпочатково (потенційно) існуюча біосоціальна єдність: цілісна особистісна структура – має вихідну властивість (функцію) саморозвиватися. Ця функція зумовлена самою її біосоціальною природою. Якщо структура виникає як результат диференціації при пристосуванні дитини до соціального життя – це лише половина правди. Інша її половина полягає в тому, що ця відпочаткова істота несе в собі нужду як вихідну інтенцію, що включає в себе і біологічний, і соціальний носій як єдність.

Соціальна її складова, що потрапляє до плоду від батьків під час запліднення, діє «внутрі» самої цієї істоти, і діє дуже специфічним чином – вона породжує в ній прагнення саморозвиватися, саморухатися і, кінець кінцем, самоусвідомлювати. Це положення майже не обговорюється в науці про особистість, перш за все, через відсутність емпіричних досліджень, але, на наш погляд, настав час їх проводити і отримувати відповідні наукові дані.

Акцентуючи суто людську, особистісну природу інтенції до саморозвитку, ми, залишаючись в межах генетичної психології, даємо собі звіт про те, що вона виникає і, отже, має коріння. Але мало сказати, що ця інтенція укорінена в соціальному, слід обов'язково мати на увазі, що соціальне теж розвивалося і розвивається. Воно виникає як взаємодія, і, отже, – в якихось формах, в якомусь вигляді є притаманним усьому існуючому, зокрема, живому. Адже будь-яка жива істота (найпростіше, рослина, тварина) теж саморозвивається, і це є безперечний факт.

І отже – вона має цей потяг, цю нужду до саморозвитку, як єдино можливого способу існування. І дана інтенція тут також має виключно соціальне підґрунтя – соціальне в тому сенсі, що воно зумовлене взаємодією живих істот, як обов'язковим (атрибутивним) фактором життя як такого. Тому точніше буде говорити про розширення меж саморозвитку у людини, внаслідок охоплення нею (людиною) всього Універсуму і отримання властивості, яка полягає в тому, що людина є природною істотою, що може змінювати всю природу, привласнювати її і тим самим змінювати себе.

Тут виникає цікава й гостра проблема, яка навіть не ставиться сучасною наукою: наявність інтенції до саморозвитку призводить до того, що будь-яка жива істота взагалі є структурованою (вона є – структурою), і в цьому сенсі людина не є винятком і, власне, не відрізняється від будь-якої істоти. Відмінність полягає не в самій по собі структурі (як її наявності), а в специфіці і відмінності цієї структури. Витоки цих відмінностей слід шукати в особливостях психічної енергетики і інформаційних процесів, властивих виключно людині.

Вона є, безумовно, станом становлення Буття, Існуючого, оскільки в ній Буття пізнає, розуміє само себе (в цьому сенсі рефлексія – це швидше не пізнання людиною самої себе, а пізнання Існуючим самого себе через посередництво людини). Людина є не тому, що їй дано усвідомити себе, а тому, що в ній може сконцентруватися принципово все Буття, через неї пізнати і зрозуміти само себе, а людина здатна це зрозуміти, і саме цим – вона вища за Буття: адже вона не механізм, який використовують, а та, хто сама бажає і може це робити.

І саме тому вона – не «закинута» у світ, а є його відпочатковою трансценденцією. Цілісна структура людської особистості є, безумовно, «органом», що забезпечує виконання трансцендентальної функції, і вона тому є такою, як є – найбільш придатною для виконання цієї функції (в сучасній науці ця функція репрезентується в поняттях «свідомість» і «самосвідомість», які дуже мало про що говорять цій науці, тому що розглядаються нею у відриві від даної функції).

Невірною є точка зору, що сучасна психологія «виносить за дужки» явища свідомості і самосвідомості. Але вірним є те, що ці явища не вивчаються в позитивних дослідженнях (або вивчаються дуже фрагментарно і примітивно). І відбувається це через особливості сучасної науки (коріння якої заклав ще І. Ньютон) – розчленування цілого і нав'язування об'єкту дослідження власної логіки.

Ми можемо стверджувати, наприклад, що насправді психологія не те що не вивчає свідомість – вона не вивчає нічого іншого, окрім свідомості, але як вона це робить? У цьому вся справа. Найбільша помилка, на наш погляд, полягає у нерозповсюдженні на свідомість принципу розвитку. А вона, між іншим, виникає, розвивається, має свої коріння. І прийняття цього до уваги, кінець кінцем, дозволить зрозуміти, з чим же ми маємо справу.

На думку таких різних (але однаково визначних) філософів, як О.Ф. Лосев і Т. Де Шарден, коріння свідомості ми знаходимо вже там, де річ має зовнішнє і внутрішнє, які не співпадають, хоча й



впливають одне на одне, взаємно існуючі в унікальному сполученні. Тейяр де Шарден взагалі схильний називати свідомістю внутрішнє будь-якого предмета, тільки б воно відрізнялося від зовнішнього і тільки б взаємодіяло з ним. І, як не дивно, в цьому є свій сенс. Адже, щоб там не говорити – саме це й робить кожен предмет унікальним і неповторним.

Щось дуже суттєве і невідоме нам відбувається в межах цього співвідношення при переході від нежиття до життя, і щось (ще більш суттєве) – при появі людини. Ми знаємо лише те, що біологічна еволюція є спрямованим процесом, її напрямом є ортогенез – тобто ускладнення. І ускладнюється при цьому нервова система (внутрішнє). У людини ускладнення досягає такого рівня, що в її психіці може концентруватися (миттєво і «нематеріально») весь світ, або ж, іншими словами, людина здатна, завдяки цьому, охопити весь світ. Це й є особистість, адже вона уособлює в собі все Буття.

Повертаючись до проблеми саморозвитку, ми повинні ще раз підкреслити, що він є вихідним атрибутом і відкриває всі істотні особливості онтогенезу особистості (оскільки сам містить їх в собі). Розвиток особистості – не адаптація до соціуму. Все набагато складніше: дитина, що з'являється на світ, відпочатково переживає два потяги (а не один, як вважав Фрейд) – до адаптації, яка буде продовжуватись все життя і, з іншого боку, у неї одразу починає працювати процес самозміни, саморозвитку.

В кожному мить цей процес діє, тому в кожному мить – це інша (хоча, водночас, і та ж сама) істота, і цим розвиток особистості відрізняється принципово. І саме тепер ми кінцево 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, хоча й дуже ускладнені, що відбуваються в живому світі взагалі.

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 далеко не лише тому, що зустрічається з зовнішнім, передусім, соціальним середовищем, як це представлено в класичних варіантах культурно-історичної теорії. Це – як «двигун», який працює все життя (як працює серце людини) від зачаття до фізичної смерті. І це призводить до самозміни.

Так існують ці два процеси: адаптація (соціалізація) і саморозвиток. Це – різні процеси, які не можуть існувати один поза одним. Нам здається, складність розуміння особистості, її структури і розвитку зумовлена саме наявністю цих двох суперечливих одне одному активних механізмів. Не одного, як вважав Фрейд. І більшість теорій так чи інакше «скочуються» до Фрейда саме через те, що вони мають на увазі один механізм, одне «крило» нужди.

Справа не лише в тому, що особистість зустрічається з соціальним оточенням, а й в тому, що соціальне приходить в неї, зумовлює її – від її батьків, разом з їх статевими клітинами. Ця енергія, соціальна за сутністю, від початку є в дитині так само, як енергія, власне, натуральна. І лише зараз ми можемо оцінити дійсну складність структурування особистості, і взагалі її існування в цілому.

Розробляючи власну логіку аналізу структури особистості, ми враховували численні критичні зауваження. Ми зовсім не схильні розчленовувати особистість на окремі елементи, в дослідженні ми не відокремлюємо певні складові особистості («грані») від цілісної структури. Процес пізнання особистості означає для нас, що при вирішенні конкретно наукової (часткової) задачі, наприклад, вивчення досвіду, здібностей і т.ін., у так званій активній уяві вченого відбувається динамічне утримання всієї цілісної особистості.

І лише за умови розгляду конкретних отриманих результатів в контексті цієї цілісності можна говорити про те, що досліджу-

ється особистість як така. Мова йде про два принципово різні дослідницькі завдання і процедури проведення дослідження. Наведемо елементарний приклад: я можу досліджувати різницю механічного і логічного запам'ятовування, застосовувати конкретні експериментальні методики, отримувати дані і аналізувати їх відносно особливостей пам'яті людини. Це – конкретна психологічна процедура, і на цьому вона, власне, завершується.

Однак я можу поставити інше завдання – вивчити певні особливості особистості через специфіку мнемічних механізмів. Таке завдання може бути поставлене, але в цьому випадку все кардинально змінюється. Можна обмежитися відомими експериментами, але для дослідження тут принципово важливими стають інші показники і явища: дослідника повинно хвилювати, як саме і чому дана людина сприймає саме ці слова-стимули, в якій формі стимульний матеріал сприймається краще. Чи важливим є сам зміст слів, який, кінецькінцем, стан зараз у досліджуваного – і багато інших, суто особистісних питань.

Дослідник виходить з того, що пам'ять входить у контекст цілісної особистості, і він використовує її, як своєрідне «віконце», через яке може щось побачити в цій цілісності. Відбувається зміна предмета дослідження – особливості запам'ятовування і процедури, пов'язані з їх вивченням, є тепер засобами проникнення у світ цілісної особистості. В такій постановці виходить, що дослідник «через» окреме явище (процес) отримує доступ до всього своєрідного ансамблю особистісних складових.

Суттєвим в такому підході є те, що цілісне, особистісне не добувається дослідником «у власній голові» за законами логіки, а вивчається в процесі цілком конкретного експерименту. Методологічно і методично існує принципова відмінність між вивченням конкретної «грані» як такої і дослідженням цілісності через посередництво цієї грані. В останньому випадку не робиться власне те, що має назву «зріз»: дослід наповнюється колосально складною атрибутикою, тому що дослідник має не просто «утримати», але

й врахувати в ньому масу невідомих йому змінних, визначити логіку проведення процедури саме з цією людиною, власне, «ухопити» індивідуальну логіку досліджуваного.

Це – клінічна форма експериментування, і вона дуже складна не стільки технічно, скільки професійно, психологічно: експериментатор повинен мати дуже високу кваліфікацію. Мабуть, тому такого типу дослідження практично не проводяться в сучасній науці, натомість цілісність просто придумується на підставі конкретних часткових матеріалів (даних експерименту, тесту тощо).

Такий стан речей критикував ще Л.С. Виготський в 20-х роках, і він залишився таким самим: ми отримуємо конкретний результат, але не вивчаємо психологію його виникнення. Як у даному прикладі – елементарний дослід засвідчує, що логічне запам'ятовування ефективніше, ніж механічне, але нічого не говорить про те, чому це так, які механізми працюють в обох випадках (а може, в даної особистості взагалі своя логіка і така, яку дослідник взагалі не може назвати логікою!).

Відповісти на це питання можна лише тоді, коли я проведу експеримент, в якому буде побудована модель існування цілісної особистості, а запам'ятовування виступить в ролі «віконця» до дійсної природи даної цілісності. От звідки необхідність генетико-моделюючого методу: ми повинні створити цілісну модель в її розвитку. В неї ввести всі складові особистості саме на рівні конкретного дослідження: і спрямованість, і характер, і біологічні процеси, і внутрішні переживання, і стани особистості в даний час. Все це повинне надійно фіксуватися в експерименті – тоді може бути здійснений крок до розуміння психологічної природи особистості.

Підкреслимо ще раз – метод не передбачає «зрізу», він передбачає створення «входу» в світ цілісної особистості, і це є логічним. Недаремно Г.С. Костюк ще в 20-ті роки ХХ століття зауважував, що як би не прагнула психологія до вивчення цілісності особистості, даний об'єкт настільки «великий» і складний, що все одно слід виокремлю-

вати певну конкретику. Питання не тільки в тому, що саме виокремлювати (це вирішував Л.С. Виготський), але і як його використовувати (цього, на жаль, не вирішував ніхто).

Застосування генетико-моделюючого методу дозволить подолати недоліки традиційного «зрізового» підходу: коли ми говоримо про генетико-моделююче дослідження структури особистості, життя особистості, йдеться про модельне відтворення всієї складності в конкретному експерименті. Це дуже важко, зараз неможливо назвати жодного дослідження, в якому б до кінця витримана була ця логіка – ми тільки починаємо вивчати дані можливості, оскільки розуміємо, що це є принциповий шлях до дійсного пізнання особистості.

Генетична психологія, нагадаємо, розглядає структуру особистості, враховуючи тезу про те, що структура виникає цілком логічно і абсолютно закономірно. Тут слід розрізнити: особистість як така не виникає, вона створюється – продовжується. Ми ніде в природі і в соціумі не маємо такого факту, коли особистість народжується від неособистості, вся історія існування людства не надає нам жодного такого факту.

Тому ми говоримо про рух особистості в межах покоління і переходах її від покоління до покоління. Отже, в генетичній логіці говорити про виникнення особистості сенсу немає, вона є продовженням, вона є тим, що розвивається. В той же час, як було показано, структура особистості виникає як необхідність для забезпечення існування людини в цьому світі.

Виходить, що чітка детермінованість цілісної структури і кожного її елемента іде від того, що на ранніх етапах онтогенезу особистість вже є цілісною, але недиференційованою, у неї немає складових частин. Це структура, але дуже спрощена, нерозчленована, і вона забезпечує, відповідно, найпростіші функції. Пізніше ці функції ускладнюються. Цей момент дуже важливий і суттєвий. Структура виникає, і це стосується кожної ланки і кожного елемента.

Наступне. Слід дати собі звіт у розділенні трьох понять, які фактично мало розділяються в сучасній психології особистості. Я маю на увазі поняття біологічного, соціального і власне психічного. Особистість інтегрує і об'єднує ці три сфери і являє собою єдність. Як в особистості співвідносяться вказані явища? Ми, поки що гіпотетично, висловлюємо таке твердження: та елементарна, нерозчленована, первинна структура, якою є особистість на перших етапах онтогенезу, складається фактично із двох форм існування: з форми біологічної і форми соціальної.

Вони поєднуються між собою і подальший рух, розвиток особистості в бік ускладнення і диференціації породжує психічне [2] як певний вектор, як певне об'єднання біологічних і соціальних форм існування взагалі. Психічне утворюється на стрижні цих двох напрямів. На етапах раннього онтогенезу те, що потім стане розвиненою людиною, являє собою деяке матеріальне тіло, яке є інтеграцією, сумою соціальних і біологічних тенденцій, рухів, важелів. Психічне, як і особистість, не виникає кожного разу і в кожної людини.

Воно створюється на векторі з'єднання біологічного і соціального, у істоти, яка розвивається, в результаті і в процесі її взаємодії з оточуючим середовищем. Психіка з'являється як функція, що зумовлює людській істоті можливість існування в даному світі, в даному оточенні.

Генетична психологія при аналізі структури особистості враховує нескінченність існування особистості. Це можна пояснити таким чином: індивідуальне життя людини є кінцевим, воно починається і закінчується фізичною смертю тіла. Якщо ж ми говоримо про існування особистості в межах поколінь, а не в межах єдиного життя, то зустрічаємось з явищем нескінченності існування особистості. Не слід плутати життя окремого індивіда з існуванням особистості в межах поколінь, адже його життя є дискретним, а існування поколінь нескінченне в своїй зміні.



Під час розгляду особистості з точки зору її структури обов'язково слід враховувати, що сама особистість є таким утворенням, яке має внутрішній зміст. Будь-який предмет: і фізичний, і хімічний, і біологічний – може бути проаналізований з точки зору його зовнішнього і внутрішнього, але коли ми говоримо про особистість, цей аналіз дуже ускладнюється. Особистість являє собою такий об'єкт, в якому внутрішнє саме і є тією інстанцією, яка в принципі визначає все існування людини як такої.

І тому, коли мова йде про елементи структури і виокремлюється внутрішній світ, не слід це розуміти так, ніби існують елементи поза внутрішнім світом, не пов'язані з ним. Коли особистість на якомусь етапі онтогенезу диференціюється, всі частини структури мають відношення до внутрішнього світу, він ніби охоплює, пронизує всю особистість. І цілком вірно говорили екзистенціалісти про абсолютну реальність внутрішнього в особистості: таку ж саму, як і реальність зовнішню.

Внутрішнє не тільки існує, воно волає вираження, і це є абсолютним законом особистісного життя. Виразити своє внутрішнє, тим самим його змінити, розвинути і зробити крок в житті: це імператив існування особистості взагалі.

Структура, яку ми будемо досліджувати, завжди в русі. Вона змінюється, розвивається, але розвиток цей відбувається в межах форми, структурні компоненти і структура цілісності як такої залишається протягом всього терміну її життя незмінною. А на рівні форми, на рівні окремих змін, з'являється те, що Виготський називав «міжфункціональні системи», отже – зміни відбуваються.

Ми б хотіли наголосити тут на одній серйозній речі: зміни не йдуть по колу, вони являють собою спіраль, і кожен етап в розвитку особистості є в чомусь вищим, ніж попередній етап. Спіральність цього процесу досягається єдиною енергетичною вихідною – нуждою, яка є не тільки енергетичною, але й інформаційною. І кожен раз, коли проходить якийсь період існування особистості,

всі зміни, які відбуваються з нею в цей час, не зникають, а фіксуються на оцьому носієві, який продовжує свій рух далі.

А вся інформація про те, що відбувалося з людиною в цей час, зберігається і передається у такому ж або видозміненому вигляді на подальший етап. Таким чином, подальший етап завжди чимось вищий, в чомусь інший, ніж етап попередній. Саме таким чином виникла спіраль. Вона стосується власне і структури: кожний віковий період, якщо говорити про вік, є внеском в структуру. Існує думка, що перехід в інший віковий період знаменує собою зміну структури особистості в цілому. Це, на наш погляд, необережне зауваження: структура все ж залишається постійною, але те, що кожний віковий етап змінює форму особистості – це абсолютно точно. Змінює цілісність, вигляд, динаміку цієї цілісності.

Розглядаючи структуру, ми повинні весь час мати на увазі, що найцікавішим і найсуттєвішим в особистості є те, що називається інстанція Я. І при побудові будь-якого уявлення про структуру, буде абсолютно некоректно, з наукової точки зору обійти інстанцію Я. Ми відносимо інстанцію Я до внутрішнього світу особистості, але досить умовно, тому що насправді вона сутнісна і всеособистісна. Інстанція Я є насправді центральним моментом в особистості, і в її структурі теж. Ми б хотіли при описі структури віддати їй належне місце: її не треба ігнорувати, зводячи тільки до однієї з підструктур, а з іншого боку – не треба її фетишизувати, говорячи, що все інше не має такого значення і слід вивчати тільки Я, що це – якась надтаємнича структура.

Це важливо розуміти і для опису всіх інших підструктур. Інстанція Я не є чимось надзагадковим, надприродним і недоступним для науки. Ми повинні глибше це розуміти, ніж У. Джеймс, який постулював неможливість пізнання «Я суб'єкта» [111]. (Тут, як бачимо, знову виникає ідея «гомункулуса»). Інстанція Я – це те явище, яке визначає що людина розуміє свою відмінність від оточуючого світу. Себе вона, при цьому, якимось чином називає: українці це називають «Я», англійці «Ай», німці «Іхь».

Але коріння такого виокремлення є і в тваринному, і рослинному світі: ми не знаємо, за якими механізмами, але за поведінкою тварини і навіть рослини очевидно, що вони не плутають себе з собою подібними і з іншими предметами. Тобто, їм дано відокремлення себе від зовнішнього світу. Коли О.М. Леонт'єв говорить, що на перших етапах онтогенезу дитина не розрізняє відношення людей до себе і відношення себе до них, а також – своє відношення до людей і до предметів, він правий, але дещо необережний: ми ніколи не маємо щось злите і «аморфне»: суб'єкт, який живе і, отже, саморозвивається, уже відчуває свою відокремленість. Так, у людини це ускладнено порівняно з тваринами, але Маркс правильно сказав, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, а не навпаки.

Адже й будь-яка тварина не ототожнює себе з іншою твариною. Вона не спарюється, наприклад, сама з собою, вона шукає іншу, і не спарюється з особинами своєї статі, а шукає протилежної статі, тобто вона розрізняє, і, отже, в найнерозвиненішій, найпримітивнішій формі те, що ми називаємо Я – дано їй тваринам, там коріння цієї інстанції. По-іншому вони це відчувають, по-іншому з цим обертаються, вона не розвинена, не розчленована, не встановлена в мові, – з цим ніхто не сперечається, але надавати їй якісь надприродні риси теж не можна. Мова йде про те (знову повертаємось до Маркса), що по справжньому ми зрозуміємо інстанцію Я не тоді, коли будемо шукати щось в «нірвані» і йти кудись в глибину (адже там тільки інстинкти), а далі вже йдуть молекули, – таке вже було у біології з клітиною.

Ми будемо розуміти інстанцію Я і не тоді, коли будемо уповати на «космічну» силу. В цьому сенсі Маркс дуже точно сказав: людина спочатку, як у дзеркало, дивиться в іншу людину, і тільки зрозумівши, що перед нею людина Петро, людина розуміє, що вона людина Павло. Іншого шляху немає. Мається на увазі, що наявність іншого і взаємодія з ним є сутнісним фактором виникнення власного Я. Цікаво, що в екзистенціальній психології з

цього приводу Р. Мей вважає, що дійсною одиницею аналізу особистості є якраз взаємодія її з іншою особистістю.

Отже, Я інстанція – це те, що народжується у взаємодії з іншими людьми. Саме взаємодія з іншим дає людині можливість зрозуміти, що вона – це не інший. Виготський писав, що коли людина засвоює досвід людства, тоді тільки у неї виникає її власний світ, а не у результаті «занурення» в свої містичні чакри. Інстанція Я виникає у взаємодії. Взаємодія існує завжди, а значить, ця інстанція теж існує завжди, з різним ступенем усвідомлення, з різним рівнем представленості, з різним ступенем розуміння і використання.

І немає такого етапу в онтогенезі, коли людина плутає себе з оточенням, і навіть не відомі випадки, щоб психічно хворі плутали себе з оточенням, а це означає, що інстанція Я існує і в них. І не треба її фетишизувати, це абсолютно нормальний атрибут особистості, і немає тут ніякої надтаємниці: все абсолютно природно – людина, щоб існувати, повинна себе відокремлювати від інших.

Викладене уявлення щодо структури особистості може легко перетворитися на «одне з» багатьох інших, і, як таке, дуже мало дасть психологу, якого цікавить особистість. Адже принциповим і суттєвим як для теорії, так і для психологічної практики є зовсім не констатація того чи іншого структурного цілого, а усвідомлення дійсних психологічних механізмів, що зумовлюють існування (функціонування і розвиток) особистості людини. Відповідь на це питання – не в описі структурних утворень, а у виявленні виникнення закономірних взаємозв'язків між ними і всередині кожного з них.

Тривала історія вивчення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології засвідчує, що психологія дуже мало чого може дати сьогодні в цьому аспекті. В межах традиційного експериментування виявляється практично неможливим «виявити» складні і багатопланові взаємозв'язки між окремими підструктурами ці-

лісної особистості. Свого часу з цим фактом зіткнувся Л.С. Виготський, виявивши неможливість дійсно зрозуміти природу окремих вищих психічних функцій, якщо вивчати їх у зрілому, сформованому вигляді із застосуванням звичних у психології експериментальних процедур.

Він зрозумів, що вища психічна функція на стадії зрілості специфічно згортається, перетворюється на «окам'янілість» (термін Виготського), і в такому вигляді глибинні і сутнісні механізми її функціонування не піддаються науковому пізнанню. Саме цей факт визначив напрям подальшого пошуку Виготського, який завершився створенням і впровадженням у психологію генетичного методу.

Логіка тут проста й водночас – геніальна: дійсна структурно-динамічна природа вищої психічної функції може відкритися досліднику, якщо вивчати не сформовану, не «готову» функцію, а процес її виникнення, коли всі складові є відкритими, навіть «оголеними», коли зв'язки ще багатоваріантні і лише утворюються, обираючи з багатьох можливих найбільш оптимальні варіанти. Тобто відбувається процес утворення вищої психічної функції як складної міжфункціональної психологічної системи.

Отже, сучасна генетична психологія використовує принцип, відкритий Виготським, реалізуючи його в галузі психології особистості. Для того, щоб зрозуміти суттєві питання існування особистості людини, треба відійти від феноменологічного погляду на її структуру: дійсні механізми цього дуже складного явища відкриваються, як уже зазначалося, коли ми підійдемо до його вивчення з точки зору того, що структура особистості у тому вигляді, як вона існує в зрілому стані, – виникає і функціонує. І цей процес виникнення є закономірно обумовленим і жорстко детермінованим цілком об'єктивними (в смислі – реально існуючими) обставинами.

Іншими словами – якщо ми фіксуємо структуру зрілої особистості такою, як це описано вище, то для дійсного розуміння її (осо-

бистості) сутнісної природи слід відповісти на питання – чому особистість людини має саме таку структуру і як вона виникає. Ці питання і відповідь на них важливі не лише самі по собі – в них приховується таємниця становлення і існування особистості в цілому. Слід зазначити, що, хоча процес розвитку особистості вивчається в психології дуже давно і вельми активно, сам момент виникнення її (виникнення закономірного і обумовлено детермінованого) залишається поза увагою дослідження.

Це видається цілком зрозумілим, оскільки цей акт, по-перше, не може бути зафіксований емпірично і не верифікується експериментально, по-друге, його пояснення обов'язково означає зіткнення з проблемою біологічного і соціального, яка, як ми вже показали, хоча й існує у хибній постановці, але є в цій постановці дуже звичайною, традиційною і ... такою, що абсолютно не має рішення, і, по-третє, пояснити (і головне – зрозуміти) явище виникнення особистості виявляється можливим, якщо дійсно, а не декларативно виходити з логіки, що цілісне з'являється, існує і розвивається раніше від його частин.

Останнє потребує спеціального пояснення, і тут ми пошлемося на давнє і нібито «часткове» дослідження Г.С. Костюка [181]. У сучасній психології існує багато досліджень, які фіксують моменти зародження, виникнення психічних явищ, переривання поступовості (інсайт, продукти інтуїції тощо), стрибкоподібні переходи їх у новий стан, до нового способу дій. В цьому плані дослідження Г.С. Костюка є чисто генетичним за своєю сутністю предмета вивчення, методу і продукту, одержаного в результаті. Воно відрізняється нюансованістю і оригінальністю, оскільки на досить «простому» матеріалі відкриває цілісний, складнопов'язаний і обумовлений характер сенсорно-перцептивного процесу.

Предметом дослідження був процес створення образу при сприйнятті предмета в ускладнених умовах. Моделлю процесу стало зображення предмета, розташованого у темній камері,



який раз у раз освітлювався спалахом електронно-імпульсної лампи. Короткочасність освітлювання не давала можливості роздивитися і побачити предмет повністю: досліджуваному давалося щось, що було недоступне свідомості у плані форми і змісту.

Внаслідок численних освітлювань імпульсами світла відбувалася акумуляція інформації у полі зору досліджуваного і поступово вибудовувався образ предмету, що сприймався. Г.С. Костюк відзначив такі особливості зародження і виникнення образу предмету, коли він сприймається в ускладнених умовах.

В процесі побудови образу виразно виступає складна взаємодія рефлексивних актів, які набувають форми специфічних пізнавальних дій (сенсорних, перцептивних, репродуктивних, розумових), спрямованих на розв'язання перцептивної задачі: виділення ознак об'єкту, що сприймається, їх структурування, усвідомлення класу об'єктів, віднесення його до певної категорії. На підставі минулого досвіду і фрагментарних перцептів у суб'єкта виникають судження, гіпотези, які впливають на хід даного процесу і разом з тим зазнають певних змін залежно від результатів перцептивних дій. Неадекватні гіпотези, що не підтверджуються перцептивними даними, замінюються правдоподібнішими здогадками.

Розв'язання задачі в таких умовах часто є процесом вирішення суперечностей між очікуваннями, що виникають у суб'єкта, передбаченнями і перцептивною інформацією, яку він отримує. Воно являє собою складну пізнавальну діяльність, яка вербалізується тією чи іншою мірою на всіх її станах, починаючи з усвідомлення задачі і закінчуючи впевненим її розв'язанням.

Це яскравий приклад становлення «суб'єктивного образу об'єктивного світу», який неможливо зрозуміти без його психологічних, власне, особистісних складових. Звернімо на це додаткову увагу. Вже рефлексивний акт, як відповідь на подразнення, в даній ситуації є зміненним. Адже перцептивна задача, що була поставлена перед досліджуваним надає принципово нового змісту і

динаміки і цьому акту, і всій сенсорно-перцептивній сфері. Задача і актуалізований самим суб'єктом набір сенсорно-перцептивних і розумових дій опосередковують весь процес сприймання в даній ситуації, який стає власне суб'єктивним.

Таким чином, мета (задача) та способи дій як суто соціальні надбання цілісної особистості, в даному експерименті змінюють суто біологічні характеристики сенсорно-перцептивної сфери (чутливість, концентрацію, обсяг тощо). Далі – актуалізація особистісного досвіду, розвиток особливого стану людини в умовах експерименту привносять нові аспекти і нюанси в акт визначення і побудови образу подразника – в даному випадку ми зустрічаємось з унікальним явищем «другого», власне, особистісного опосередкування діяльності.

Це подвійне опосередкування і зумовлює, кінець кінцем, і нову форму, і динаміку роботи органів чуттів, і креативний акт побудови людиною власного образу предмету, що задається. Ми маємо тепер вже не лише суб'єктивну, а особистісну ситуацію дослідження. Фактично, саме особистість як ціле і визначає пізнавальну діяльність людини, що філігранно показав Г.С. Костюк в даному дослідженні.

Отже, ситуація розгортається не так, що стимул (погано освітлений предмет) діє на органи чуття, викликаючи реакцію образ. Особистість, як цілісність сама обирає (визначає) стимул, актуалізуючи всі свої наявні психічні складові – досліджує (вичерпує) його, сенсорно-перцептивна сфера, водночас, і надає інформацію, коректуючи вихідні суб'єктивні (цільові) і особистісні (сміслові) інтенції, і сама в своєму функціонуванні коректується особистісними структурами.

Таким чином, своєрідність психічного найкраще за все можна зрозуміти, якщо підходити до нього генетично, якщо придивитися до того, як у ході розвитку відображувальної роботи мозку змінюються реальні взаємовідношення живої істоти з зовнішнім

світом. Адже, в дійсності, ми в цьому експерименті і спостерігаємо розвиток і народження нової міжфункціональної системи, і, підкреслимо, перш за все – суто особистісні системи.

Який же гносеологічний смисл наведених результатів? Ось, коротко, основні етапи створення суб'єктивного образу в даних спеціальних умовах:

Перший – чутливість зорового аналізатора, який отримав енергію зовнішнього впливу, виявилась недостатньою через малу її потужність, тому аналізатор виявився нездатним перетворити її у факт свідомості одразу.

Другий – вимальовування предмета, що сприймається, – виникнення його на сітківці ока і становлення його обрису виявляється теж незавершеним, з невизначеними межами та порожнинами в його цілісному образі.

Третій – існуюча вже суб'єктна перцептивна задача зумовлює складне перетворення рефлексорних актів у пізнавальні дії (сенсорні, перцептивні, репродуктивні, мисленнєві), що здійснюють зміни образу і фіксації відмінностей, завдяки чому відбувається перетворення енергії впливів у визначений образ.

Четвертий – рух наявної, але не досить повної інформації про предмет викликає актуалізацію власне особистісних структур (досвіду, станів, спрямованості). Створюються гіпотези – образи, які змінюються більш правдоподібними.

П'ятий – розвиток образу внаслідок відображення предмету і його об'єктивація шляхом виділення його ознак, структури, віднесення його до певної категорії, вербалізації і аж до виявленого розв'язання перцептивної задачі.

Шостий – творчість. Аналіз психологічних складових, який необхідний при переході людини від перцептивних задач до більш складних проявів пізнавальної, духовної та продуктивної діяльності.

Цей «ухоплений» в експерименті Г.С. Костюка момент і механізм є методологічно дуже суттєвим. Він засвідчує не лише той

факт, що розвиток має свої закономірності і механізми. Важливіше інше – розвиток будь-якого процесу людини є завжди і виключно особистісним явищем, оскільки тільки цілісність породжує нову цілісність всередині себе як складну міжфункціональну психологічну систему (тимчасову чи стабільну). В описаному дослідженні виокремлена, на наш погляд, та «крапелька», в якій в концентрованому вигляді зосереджені основні механізми і закономірності, що можуть бути перенесені на всю особистість.

Наступне. Структуру особистості важливо зрозуміти як таку, що виникає цілком закономірно і жорстко детерміновано. Для дійсного осягнення значення даної тези цілком доречно використати аналогію з існуванням живої істоти (тварини). Атрибутивні властивості її, такі, як живлення, подразливість, виділення, розмноження, «вимагають» появи відповідних органів (структур). Це свого часу переконливо показав О.М. Леонтьєв в дослідженні філогенезу психіки [195].

Послідовність саме така: сутнісна властивість (функція) виникає раніше і в своєму існуванні та розвитку фактично породжує орган (скажімо, рух з'являється набагато раніше, ніж морфо-анатомічне утворення – кінцівка ссавця і т.д.). У нас немає підстав вважати, що формування структури особистості не підпорядковується даній закономірності.

Важливість цього положення вбачається в тому, що його реалізація зміщує акцент дослідження: від констатації і опису існуючої (такої, що вже стала) структури, слід переходити до вивчення процесу її становлення, і саме в цьому процесі відкриваються дійсні глибинні і сутнісні механізми та закономірності, що й забезпечують виникнення, існування і розвиток структури особистості як цілісності.

На цьому шляху ми одразу зустрічаємось з суттєвою проблемою, що залишається невирішеною в психології особистості, не дивлячись на те, що саме її вирішенню присвячено чи не найбільше

психологічних теоретичних і емпіричних досліджень. Якщо саме існування як активний саморух людської істоти породжує структуру особистості, що являє собою необхідну умову цього існування і розвитку, то виникає першочергове питання про витoki (джерела) цієї активності. Це дійсно кардинальна проблема. І не дивно, що будь-яка теоретична побудова в галузі психології особистості обов'язково включає в себе розгляд витоків активності людини.

Водночас ми опиняємося перед дуже цікавим і показовим фактом – виявляється, що в усій сучасній психології не існує науково обґрунтованого і загальноприйнятого погляду на цей, чи не найсуттєвіший, аспект науки. Тлумачення джерел активності і механізмів їх дії виявляється настільки різноманітним і різнобічним, що сам лише їхній аналіз вимагає дуже великих зусиль і об'ємних текстів. Ми бачимо в такому положенні речей ряд суттєвих причин, якщо не розглядати серйозно прагнення деяких дослідників «нав'язувати» власну логіку об'єкту вивчення. Мова не про ці спроби, а про серйозні дослідження.

Одна з причин полягає у відмові від генетичного аспекту аналізу. «Зрізові» техніки і побудовані на отриманих з їх допомогою результатах теоретичні узагальнення просто не можуть, так би мовити, «за визначенням», відповісти на питання про дійсні витoki активності особистості. Ми не будемо тут перераховувати причини цього, які аналізував ще Л.С. Виготський [77].

В генезисі розвитку можна гіпотетично передбачувати, що новонароджена дитина є не просто дуже складною біологічною системою. Вона є людською дитиною, оскільки унікальні взаємозв'язки нервової системи і тілесності визначають особливий стан цієї істоти – стан готовності увійти в соціальний світ і стати особистістю. Але цей стан викликається не тільки унікальною біологічною структурою.

Гене́за такого явища полягає в наступному: початок народження людини лежить в соціальних умовах взаємодії двох осо-

бин, які фізіологічно з'єднуються для подальшого народження біологічної істоти, як продовження свого роду. Вона потім стане соціальним атрибутом всього сукупного онтологічного буття.

Народжена біологічна істота є втіленням нужди як вихідної тенденції – потягу в потребово-мотиваційному осмисленні світу. Ця нужда перетворюється в свою чергу і в потребу, і як усвідомлена потреба – в мотив. Тож від початку особистість в своєму становленні має подвійне спонукування – нужду і деякі задатки, які можуть бути здійснені. Це і породжує потребово-мотиваційну сферу і проростає згодом в структурні компоненти особистості.

Навіть світоглядний компонент народжується з сенсорно-перцептивного поля, яке зароджується в зустрічі нужди як певного біологічного динамічно-інформаційного утворення з соціальним світом. Нужда, як зазначалося, розуміється нами, як певний базальний стан біосоціальної істоти, що виражає об'єктивну необхідність у доповненні, яке знаходиться поза ним. Ми говоримо, що нужда є базальним станом, маючи на увазі і її первинність як джерела спонукальної активності індивіда, і її глибинність та відпочаткову єдність (синтетичність).

Вихідна нужда людської істоти задається і визначається самою специфікою організації життя і є достатньо постійною протягом онтогенезу. Фактично, це є нужда жити, бути, здійснюватись і продовжуватись в іншій особистості, а також у своїх творах.

Нужда породжує і визначає (окреслює) потребово-мотиваційний простір кожної особистості, але потреби і мотиви не вичерпують і не закреслюють базальну конституюючу природу нужди. Кожна потреба є частковим і конкретним задоволенням нужди (щоб не сказати фрагментарним). Так, наприклад, біологічна потреба в їжі є дуже суттєвою, вітальною, але вона – лише частина, фрагмент всезагальної нужди жити.

Те саме можна сказати і про інші потреби й мотиви. В цьому сенсі нужда, на відміну від потреби – не предметна.



Саме поняття нужди як базальної спонукальної сили пояснює різноманітність потреб і мотивів людини (що взагалі то зазвичай не пояснюється, а лише констатується і класифікується). Нужда зустрічається з тим колом біологічних і соціальних явищ, які по-різному, в різному ступені можуть її частково (завжди саме частково) задовольнити.

Саме так і виникають потреби, і саме тому вони – ті, що є в людини. Те, що це дійсно так, дуже добре видно, якщо порівняти потреби людини сучасної західної культури з потребами людей різних епох, або інших етносів. Потім вступають в силу ті впливи, які ми називаємо соціальними, педагогічними і т.д. Тут і народжується те, ім'я чому – психічні процеси, психологічні стани, психічні властивості. І вони проходять шлях через потребово-мотиваційне поле.

Виражаючись, здійснюючись, реалізуючись через психічну діяльність, вони стають нашими характерологічними, абсолютно унікальними властивостями, тому що сплав біологічного і соціального і породжує характер. Темперамент, як і генотип взагалі, являє собою відпочаткове, задане в нужді, в потребово-мотиваційному полі розгортання здібностей. Не здібностей в смислі «людина здібна до того чи іншого», а просто людина виявляється фундаментально і спрямовано здібною.

Коли ми ставимо питання про те, яким же чином в генезисі здійснюється особистісний розвиток, як, власне кажучи, біологічна особа стає особистістю, – слід враховувати наступний момент: ця відпочаткова сенситивність і певний прояв нужди реалізується через соціальні впливи у вищих психічних функціях, створюючи унікальну, неповторну, абсолютно приголомшуючу систему взаємодій сенсорно-перцептивних, імажинативних, моторних та інших проявів. Створюються складні міжфункціональні рухливі динамічні системи, які в сукупності і складають те, що прийнято визначати як структуру особистості.

Коли ми ставимо питання про те, де ж витoki психічного, відповідь є такою: начала психічного – в нужді, що проростає згодом в потреби. В свою чергу, потреба детермінує соціальні впливи, які задовольняють її. Отже, і на особистісному, цілісному рівні маємо унікальний механізм: не стимул діє на людину, а вона сама, вже дуже рано, обирає якийсь очікуваний стимул з багатьох, а саме – той, що відповідає її актуальній нужді (потребі).

Зі свого боку, ці відпочаткові потреби є проявом фундаментальної анатомо-фізіологічної основи, яка проявляється в задатках. Вони ж мають властивість і здатність розвиватися виключно в соціальному середовищі. В цілому, нам здається, що в становленні особистості генетично вихідним, повторюваним мільярди разів є психосексуальна особистісна взаємодія між двома людьми, як той конструкт, що виявляється в біологічному продукті цієї взаємодії (людське дитя) і привласнює соціальне як те, що має власні витoki і функціональне призначення і, власне, здатність до розвитку, щоб стати особистістю.

Мабуть, О.М. Леонт'єв був правий, коли говорив, що зустріч потреби з об'єктом несе в собі народження психічного як такого. І коли йдеться про те, що нужда народилася в парі закоханих, які мають взаємну потребу народити людину, ми маємо на увазі, що саме вона й виступає тим генетичним підґрунтям, що народжує суб'єкта чи індивіда або біологічну особу, яка повторює шлях своїх батьків.

Таким чином, нужда люблячих людей різної статі одне в одному і їхня потреба продовжити одне одного через створення нової людини проростає в деяку просто приголомшуючу особистість. Яким же чином? Виявляється, дуже просто: між двома індивідами протилежної статі народжується те третє, що несе в собі вектор їхніх, власне, сутнісних сил. Це, з моєї точки зору, є фундаментальний вихідний генетичний факт, який дуже давно і «старанно» не помічає психологічна наука.

Якщо говорити про любов, то вона завжди породжує нову векторну істоту, яка є бажаною і очікуваною. Якщо ж народження нової істоти відбувається без любові, без її очікування, бажання, без надії на неї, то це є акт простого (тваринного) народження біологічного організму, який не несе в собі сили мужнього відношення до світу, тому що в ньому не втілені одвічно найвищі духовні вияви людини – любові, не втілені в нього і високі рівні анатомо-фізіологічних здібностей, які можуть надати майбутній людині здібність стати красивою, потрібною, доброю особистістю.

Соціальні особи, що привласнили у своєму становленні досвід поколінь, який став їхнім біологічним еством, у своїй парній взаємодії, яка ґрунтується на сексуальній основі, в яскраво гострому моменті, який є спрямованим і здатним відтворювати потомство, рід, створюють і укорінюють в світ лише те, що вони можуть. І в цих взаємодіях проростає чи то геній, талант, чи то посередність, чи і взагалі – безпритульність. Все визначається тією дійсною нуждою, що з'єднала цих людей.

Світ відтворюється в людському дитяті, яке несе в собі примат цілого, і цьому цілому нужда породжує вибіркочну функцію по відношенню до соціуму. І соціум, адекватно реагуючи на нужду людини, розвиває, власне, її потреби, її спрямованість, її сенсорно-перцептивну сферу. І це є ключ до розуміння розвитку: таким є генезис розвитку, початку і функціонування особистості. Це положення дозволяє суттєво уточнити одну з вихідних ідей екзистенціальної психології про «закинутість людини в світі». При цьому, екзистенціалізм не має на увазі «непотрібність», «безпритульність» особистості. Йдеться про суттєво інше: «закинутість» означає, що людина сама не визначала рік і місце свого народження, рівень розвитку і особливості культури, в яку «потрапила», своє найближче оточення.

Вона сюди попадає, отже – «закидається». І перед нею відкриваються дві принципові можливості – максимально пристосуватися, «плисти за течією», – стати «гвинтиком», тобто розчинитися

в цій мільярдній масі, – стати «рабом власного світопроекту» (каже про це Р. Мей). Або ж, і це принципова альтернатива, – усвідомити себе, здійснити трансценденцію, «вийти за» обставини і... збутися, подолавши, кінець кінцем, стан «закинутості».

Наше уточнення, яке витікає з фундаментального положення щодо генези особистості, пов'язане з тим, що «закинутість» буде різного ступеня і різної інтенсивності відчуженості, в залежності від того, як нужда призвела до народження, появи в світі цієї людини. Якщо вона – очікувана, бажана, якщо вона – плід дійсної любові і результат втілення соціально-біологічних історичних потенцій двох людей (батьків) – ця людина не може називатися «закинутою в світ», адже вона вже відпочатково не просто існує, вона співіснує в ньому, бо і біологічно, і соціально, і духовно вона не сама.

Те, який саме тип взаємовідношень між двома люблячими людьми призводить до народження такої особистості, можна вважати центральною проблемою перетворення нужди в соціально значущу людську потребу. Ми не одинокі в світі і в пізнанні. Це засвідчує і аналізована вище думка М. Бубера. Фактично, процес становлення особистості як цілісності являє собою ніби вичерпування з існуючої нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Але їх за різними причинами – немає. Справа в тому, що соціум в тому конкретному часі і конкретних історико-економічних умовах, коли в нього приходить і існує дана особистість, досить жорстко детермінує вияв і розвиток одних здібностей і призупинення та нереалізованість інших.

Соціальний індивід (тобто індивід, який стає соціальною істотою, носієм всезагальноісторичних здібностей) спочатку в своїх можливостях вичерпує самого себе для того, щоб з даного середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються в соціальне середовище

в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребово-мотиваційних силах.

Відпочаткова нужда як всезагальна людська інтенція не лише зумовлює активність дитини. В цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і суттєвих 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 Гаффдінг назвав «почуття життя». Вже 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 всіх точок організму, але на початку, воно визначається, головним чином, 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 і 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 в житті дитини. В 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 Виготський вважав дійсною «одиноцею» становлення особистості.

Складне поєднання в зустрічі афективного і інтелектуального компонентів породжує дію, тобто спрямовану й цільову активність, яка вже відпочатково, як бачимо, має характер особистісної дії. Отже, особистісна дія є тим психічним феноменом, який дійсно реалізує певний аспект нужди, «утримує» в єдності афективні і інтелектуальні компоненти особистості і забезпечує їх сполучальну взаємодію. Що б не виступало предметом психологічного дослідження – моторні дії («живий рух», – за Бернштейном), робота аналізаторів, особистісні вчинки – ми повинні завжди давати собі звіт, що це є, в кінцевому рахунку, особистісні дії, які в єдності свого внутрішнього психічного змісту відбивають і реалізують єдину біосоціальну сутність нужди, а отже – і особистості в цілому.

Подальший розвиток особистості як присвоєння внутрішньої специфіки взаємостосунків близьких дорослих, і, на цьому підґрунті, зміну міжфункціональних систем, сполучених з диференціацією внутрішнього світу. В певний момент виникає враження про відокремлення і 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, в кінцевому рахунку, і потрібні (чи не потрібні) ці способи, якщо вона, з іншого боку, не бачить, що кожна потреба, кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою (реалізуючи кожного разу все ту



ж єдину нужду), то це – проблеми психології, а не її єдиного об'єкта – людської особистості.

Нарешті, ми повинні відзначити, що після народження генетично вихідним, конституюючим фактором розвитку цілісної особистості дитини є змістовні особливості взаємодії її батьків, інших дорослих, що її оточують. Дитина в своїй активності, викликаній нуждою, зустрічається з великою кількістю нюансованої системи взаємостосунків найближчого оточення. Зустріч означає не лише задоволення нужди, виникнення потреби, вона означає вибір, засвоєння соціальних способів існування і розвитку. Те, що саме зустріло дитя в оточенні, визначає наявність перших недиференційованих переживань, які при цьому ніяк не є малозначущими.

Таким чином, особистість як вища форма існування людської психіки визначається біосоціальними стосунками і духовними взаємодіями двох людей, що її народжують. В певних умовах істота, що народжується, не лише за своїми анатомо-фізіологічними параметрами, але й за наявним особливим психічним станом виявляється готовою до входження в соціум і має ситуативні передумови, тобто до того, щоб стати особистістю.

Вищі міжфункціональні взаємодії (вищі психічні функції) здійснюються всім цілісним біосоціальним індивідом і спираються на вищі нервові фактори, що визріли на даний час. Цей процес відбувається як дихотомічна пара, в якій існує, з одного боку, спираючись на задатки розвиток індивідуальних здібностей. З іншого боку, нужда, потрапляючи в те соціальне середовище, яке адекватне їй, викликає до життя особистісні якості і властивості. Вони породжуються складними взаємостосунками з соціальним середовищем [4] і конституюючим, генетично вихідним фактором тут є стосунки між собою дорослих, що оточують дитину.

Подальше формування особистості як системи вищих психічних функцій здійснюється в умовах розширення простору суспі-

льного життя для дитини, який сприяє виникненню нових функціональних систем, у відповідності з якими змінює свою діяльність і біологічне – зокрема, нервова система людини.

Суттєво відзначити, що цей рух – розвиток первинного – починається зі зміни цілісності, і, отже, є особистісним на всіх етапах онтогенезу.

Біопсихічна підструктура. Свого часу К.Г. Юнг досить яскраво говорив про те, що нам просто не під силу дійсно зрозуміти й висловити єдність біологічного і психічного в існуванні людини. Він вважав, що це питання не психологічне, а філософське, і отже, на рівні позитивної науки його просто слід прийняти і з ним працювати. В цій роботі вже доволі багато говорилось про проблему взаємодії біологічного і соціального, але в дійсності важливіше виокремити дещо інший аспект – тенденцію, функціонально-динамічне явище співіснування біологічного і психічного.

Традиційно психічне розуміється як сукупність психічних явищ, які відомі всім. Біологічне ж є тим, що стосується життя організму, життя тіла, його функцій, структури. Але ми не маємо насправді окремого існування того і іншого, просто вони по-різному між собою з'єднуються на різних етапах онтогенезу.

Співвідношення біологічного і психічного в особистості завжди міняє свою конфігурацію, міняє свій зміст: одна справа, коли йдеться про це співвідношення на дуже глибоких рівнях, в існуванні кореневих потягів, організмичних потреб, і зовсім інше – коли береться поєднання біологічного і психічного, наприклад, в діяльності. Вони й тут, безумовно, поєднані, але поєднані по-іншому. Якщо на глибокому рівні це є біопсихічна напружена єдність, частини якої не можуть існувати одна без одної, то на рівні більш поверховому ми можемо говорити про іншу природу взаємодії.

В деяких дослідженнях показано, співвідношення біологічного і психічного міняється в особистості в процесі онтогенезу. Вже зазначалося, що О.Р. Лурія [207] показав, що воно не є незмінним.

Точка зору О.Р. Лурії дуже мало, на жаль, використовується в сучасній психології. Традиційно вважається, що на більш ранніх етапах онтогенезу у дитини переважає в діяльності і активності біологічний компонент, а на більш пізніх етапах переважаючими стають соціальні чинники. О.Р. Лурія, який проводив дослідження мислення та пам'яті дітей і дорослих, показав протилежну картину, причому вона доведена емпіричними фактами, і в принципі, не викликає ніяких сумнівів.

На початкових етапах онтогенезу процеси мислення і пам'яті якраз найбільш соціалізовані, вони максимально залежать від умов виховання і тієї діяльності, в якій дитину, власне, вчать мислити і запам'ятовувати. Ці процеси лише поступово починають набувати індивідуально-неповторної природи, і в ній виявляються найбільше власне спадкові і генетичні фактори. Якщо слідувати логіці Лурії, індивідуальне виникає від того, що біологічне, спадкове займає все більше місця в діяльності того чи іншого процесу.

Здається, що це можна поширити на всі процеси, хоча це буде лише припущення, тому що інших емпіричних досліджень в цьому напрямі не проводилось. Незрозумілим залишається, чому на перших етапах онтогенезу біологічне, спадкове ніби придушється соціальним досвідом, який активно захоплює людину, і як воно вивільняється в подальшому, як соціальне вступає в нові взаємостосунки з біологічним. Ці механізми, процеси і явища вимагають емпіричних досліджень, але нам здається, що в контексті даної проблеми потрібно звертати на це увагу.

Особливості взаємодії біологічного і психічного в межах підструктури особистості полягають в тому, що її «відголоски», наслідки відбиваються в цілісній особистості взагалі і будь-яке явище, будь-яка особливість містить в собі це співвідношення як виявлення їхньої єдності. Конкретним проявом є, наприклад, явище психосоматики, яке привертає в наш час найбільшу увагу практиків. Ті, хто займається прикладними дослідженнями,

практичною психологією, медичною психологією, відкривають дуже багато невідомих поки що механізмів співвідношення розвитку особистості в цілому. Медицині зараз відомі факти що за статистикою, до 80% виразок шлунка мають психогенну природу, існує також багато інших фактів.

Але знову таки ми не знаємо механізмів: що психічно впливає на роботу соматичних органів, і можна навести багато фактів, коли існує і зворотний вплив: стан соматичний, стан системи органів впливає на психологічне функціонування особистості в цілому. Зрозуміло, що подібні речі є серйозним підтвердженням дійсної єдності людської істоти. Але, з іншого боку, вони вимагають розгортання науково-психологічних досліджень. Адже, окрім статистики і суто житейських спостережень, не існує на даний момент інших знань про дійсні механізми подібних явищ.

Слід згадати знову Виготського, який ставив перед психологією задачу: не теоретизувати на рівні цих життєвих фактів, які є очевидними, а отримувати наукові факти і вже від них відштовхуватися для пізнання дійсної психології явища. Тож неможливо в цій роботі давати якісь змістовні характеристики психосоматики, через те що це явище вимагає серйозних емпіричних досліджень, яких практично немає, як і в медичній психології. Зокрема в розділі, який присвячений онтогенезу, ми говоримо про любов і зазначаємо, що галузь психосоматики не досліджує, як психічні стани і психічні особливості батьків впливають на продукування статевих клітин і отже – на подальше зростання і розвиток дитини, що розвивається. Але це означає не те, що цього впливу немає, а те, що дослідження в цьому напрямі не ведуться. Навіть на поверховому, статистичному рівні ми таких досліджень не маємо, хоча їх не так важко здійснити.

В межах аналізу даної підструктури викликає увагу дуже цікава теорія провідних тенденцій Л.М. Собчик [334]. Вона виділяє в особистості темпераментальні властивості, які у найбільш чис-

тому вигляді втілюють дійсне поєднання біологічного і психічного. Кожна властивість темпераменту і є ніби «зернятком»: в ній дуже чітко і ясно видно, «що там з біології і що з психології». Л.М. Собчик підкреслює, що це є не властивості, а тенденції, тобто вони мають енергетично-динамічну природу, розвиваються, і, розвиваючись, орієнтуються і формують стабільні якості особистості в галузі поведінки.

Автор продовжує цю логіку до характерологічних рис, до комунікації і спілкування особистості в соціумі, показуючи, що прояв тенденцій, їх угруповання забезпечує зовсім різні поведінкові стилі. Темперамент як зернятко, як клітинку біологічного і психічного розглядає далеко не лише Л.М. Собчик. Це, можливо, найбільш давні і традиційні дослідження. У вітчизняній психофізіології можна назвати Б.М. Теплова, Небиліцина і їхню школу. Це і теорії темпераменту Кречмера і Шелдона, які, щоправда, розглядали єдність на рівні конституціональному. І дуже багато робіт в галузі фізіології мозку, і всі вони мають «вихід» саме в динаміку, тобто в темперамент.

Ми згадали Л.М. Собчик, тому що вона робить, на наш погляд, крок уперед, говорячи про тенденції, про те, що вони пронизують далі всю особистість і її вершинні рівні, такі, як цінності, спрямованість, характер, досвід. Тенденції зумовлюють індивідуальний стиль діяльності та поведінки. Таким чином, на даний момент існує достатній емпіричний матеріал у традиційній психології, щоб говорити про наявність певної теорії біопсихічної єдності людини.

Дещо окремо в межах даної підструктури існує проблема тілесності. Традиційно в сучасній психології, аналізуючи біологічне і психічне в особистості, говорять про нервову систему, за винятком, можливо, названих вище імен: Кречмера і Шелдона, які аналізують тілесне. І нам уявляється, що роботи, наприклад, Фрейда Райха, роботи Кречмера, О.М. Сікорського в галузі фізіогноміки, і філософські обґрунтування, яким присвятив увагу

О.Ф. Лосєв і дуже багато інших вчених, повинні повернутися в психологію, оскільки особистість являє собою далеко не лише набір нематеріальних за природою психічних структур.

Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи на психіку, йдеться про єдність. В останніх дослідженнях О.Т. Соколової яскраво показано, що образ тілесного Я, образ тіла і саме тіло є дуже важливими психологічними компонентами і водночас причиною численних відхилень у поведінці підлітків і дорослих людей, розвитку різноманітних комплексів.

Тобто, психологія поступово повертається до того, щоб розглядати тіло не як носія психіки, носія ідеального, а як складовий компонент, просто необхідну складову частину особистості в цілому. Справа в тім, що логіка нам підказує: все тілесне в людині – це є в той же час і психічне. Звісно, тут потрібно відзначити, що найважливішою є теоретична конструкція М.О. Бернштейна [29]: його «психологія живого руху» і засвідчила цю дійсно реальну єдність тілесного і психічного: це є дві назви одного і того ж самого. Будь-який рух, найелементарніший, найпримітивніший прояв артикуляції чи руху в просторі – це обов'язково явище психічне настільки ж, наскільки і фізичне. І будова тіла, особливості тіла дуже рано входять у тезаурус особистості. Дитина дуже рано знайомиться зі своїм тілом, її образ «Я», самосвідомість абсолютно не відокремлює тіла. Тобто, все тілесне є психічне.

І ми тут згодні з Маслоу в тому плані, що у людини немає виключно і чисто натурального тіла як такого. Тіло визначає образ «Я» так само, як його визначає дух. Тобто, тілесність є структурним компонентом особистості, і, як така, обов'язково повинна входити до психології особистості, адже ми не можемо уявити особистість як «голову професора Доуеля». Про це свого часу говорив О.М. Леонт'єв, а він, між іншим, не відносився до вчених



фізіологічного напрямку. Він належав до того напрямку психології і філософії у вітчизняній науці, який був, з одного боку, наляканий політизованим тиском павловського вчення, а, з іншого – сам був агресивно настроєним проти цього, і тому його звинуватити у фізіологізмі ніяк не можна. Але і його роздуми про фізіологічне і біологічне, фізіологічне і психічне показують, що це є відпочаткова єдність [195].

Правильно пише Е.В. Ільєнков, що ми не можемо шукати в будові і у фізіології мозку психічний процес, оскільки це повертає до ідеї «гомункулуса», якого ми там, звісно, не знайдемо, але це крайня і полемічно загострена точка зору. Вже давно фізіологія нервової системи, взагалі фізіологія не розмовляють у таких термінах, ніби дійсно потрібно шукати якийсь таємничий процес, або субстанцію психічного.

Це, повторимо, крайня точка зору. Мова йде зовсім про інше: говорячи про особистість, ми не можемо відокремити її від її тіла, так як відокремив фантаст Беляєв голову професора Доуеля. І це означає, що все тілесне пронизане психікою, розумом людини, який є символікою, а, отже, він проходить через всю свідомість. На це хотілося б звернути увагу.

І, нарешті, аналізуючи біопсихічну підструктуру, ми не повинні обійти традиційну, давню думку У. Штерна [388] про конвергенцію. У. Штерн дуже багато зробив для психології особистості, це найбільш видатний персонолог, з нього взагалі то і почалася наука персонологія. Розглядаючи центральну проблему біологічного і психологічного та їх співвідношення, яка представлялась традиційно як протистояння, Штерн вперше висунув ідею конвергенції, тобто поєднання.

Мається на увазі, що біологічне і психічне в людині функціонують разом: це два процеси, які співіснують, які працюють один на одного. Вони відносно незалежні і, конвертуючись, об'єднуючись, і створюють, власне, те, що називається особистістю. В принципі, з цією точкою зору можна погодитися, якщо не зважати на

нашу вихідну ідею про те, що насправді психологічне в особистості є вектором, який виникає на поєднанні біологічного і соціального. І це ми хотіли б тут акцентувати.

Розглядаючи біопсихічну підструктуру, слід не забувати нашої вихідної логіки щодо онтогенезу особистості. Ми розуміємо появу особистості як цілісного носія психіки людини, як результат поєднання довічного, дуже давнього об'єднання біологічних процесів і процесів соціальних.

Сама психіка є, на наш погляд, результуючою силою, результуючим вектором об'єднання цих двох крил, і в такому розумінні, якщо мати на увазі наші уявлення про онтогенез і про нужду як енергетично-інформаційну силу, завдяки якій існує все живе на Землі, поняття біопсихічного взагалі то повинно бути знято, тому що все біологічне в особистості є олюдненим, воно не є чисто біологічним, воно є і соціальним водночас.

З іншого боку, все, що ми знаємо про особистість, безумовно, є соціальним: це взаємовідносини, діяльність людини, її стосунки, її ідеї. Все це є завдяки тому, що існує не мозок, а тіло як ціле. Тому ми дану структуру уявляємо як вихідну, кореневу, психічну.

#### **1.4. 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 [77] 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 взяв 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 рід-

ними 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 соціальній 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 перетворююся 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 спочатку у маленької дитини і 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 зу-

стріч 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, Ід. 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 хворої людини, 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 [323] 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 й 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 і 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, смисли, 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 [84].

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 буде 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. 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 Віготським 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 багато «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.

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 дуже по-різному. Традиційно переживання трактується як синонім емоційної реакції. Натомість, Ю. Василюк у дуже цікавій книжці «Психологія переживання» дає розуміння переживання як процес активного діяльного 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 так, і 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 творчості, 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 якийсь 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 [195] Він писав так, 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 життєвські

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, там симультанність побудови образу була розірваною, вийшов сукцесивний процес через дуже складні умови побудови образу, і спостерігається зовсім інша річ: там 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 схилявся 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» [45].

На відміну від Л.С. Виготського, вона не визнавала переживання «одиноцею», тобто цілим, що далі не розкладається, а навпаки, ставила завдання аналізу і вивчення «тих сил, що лежать за ним і зумовлюють процес психічного розвитку» [45]. 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 невирішеною. 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 вдається 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» [25]. (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 становить її необхідний і базисний атрибут. 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» [Лосєв, 1991, с.45].

На думку філософа, у вираженні особистості представлена тождність 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. 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» [310].

Можна стверджувати, що переживання виникає саме тоді, коли світ зовнішній став світом навколо, а не на проти 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.

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» [203].

Отже, якщо вираження – втілення являє собою творчість, то остання й 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 атрибутції особистісного існування, та переживанням, що народжуються при цьому, не є хаотичним і світ зовнішній (мій світ, який мене огортає, 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 побіля нього, як не переносить його і у внутрішньому світі.

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» [208]... 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 [392]. 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» [77]. 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» [25].

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» [78] (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» [145]. 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» [337]. 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 і 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 [77]. 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 схемміфів, 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 відчувати, а відчувати 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 нескінчен-

ності»? 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 й 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).

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, хоче 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 життєвої 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 [392].

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» [392]. (До речі, в цій думці є відповідь на питання про особливість тієї діяльності, що дозволяє адекватно пережити художній твір: «безпосередній досвід»). 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. Потєбня, 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 предметом 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...), створюваний 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 із 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 (квазісуб'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 внут-



рішнього 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» [384]. 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 внутрішньо психологічного 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 осягнути 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 Хемінгуей – 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 й 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 і 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.

У 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 взнати 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 й є дійсна трансцендентація. Пережити нужду як джерело і силу свого життя – не одне й те саме, що усвідомити її. Пережити – це не тільки взнати й зрозуміти, але й відчути, відкритися, прийняти і змінитися; з іншого боку, пережити нужду не те саме, що пережити інтенцію (потребу, мотив, мету), 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 недаремно виникає в кризові, зламні моменти – я вже не можу існувати просто як об'єкт її втілення, я або взагалі припиняю існування, або, відкриваюсь, 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 пережити 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 Вол. 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 відчути (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 (згадання, 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.

### ***1.5. Джерела активності особистості***

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 теоріях 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 йшла 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, смисли 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, інтернаціональної 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 будьякої 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 наведеною.

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 вонато 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 – десятий тиждень життя дитини саме як потреба в дорослому, тому що він просто весь час стоїть 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 тяги якоїсь визначеної, спрямованої 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 ззовні. 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 має, 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 не особистості, 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.

Етапи життєвого шляху людини. Послідовність етапів життєвого шляху утворює часову структуру існування особистості. Кожна фаза являє собою якісно новий рівень розвитку. Вона ускладнюється великою кількістю вимірів життєвого шляху, переплетенням у ньому різних ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти дійсний зміст і значення певного періоду життя людини, необхідно пізнати витоки, порівняти його з усією цілісною структурою і динамікою життєвого циклу, врахувати як найбільш близькі, так і віддалені, найбільш глибокі його наслідки щодо розвитку особистості в цілому. Рух життєвим шляхом сполучається з розвитком людини як особистості і суб'єкта діяльності, тобто, в кінцевому рахунку, як неповторної унікальної цілісності – індивідуальності. Ці сполучені, але в той же і різні напрями руху людини в її розвитку визначають зміни життєвого шляху і його структур.

У психології життєвий шлях вивчається вельми активно і різноманітно. Ми відзначимо тут три основні концептуальні підходи, які, нам здається, найбільшою мірою відображають цілісний процес розвитку людини:

По-перше, розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш. Бюлер).



*Шарлотта Бюлер –  
німецький психолог*

По-друге, концептуальне уявлення С.Л. Рубінштейна, котрий загострював увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття «спрямованість особистості» .

По-третє, система уявлень про життєвий шлях особистості, яка ґрунтується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л.І. Анциферова, Т.М. Титаренко).

Шарлотта Бюлер з'ясувала закономірності («регулярності» ) змін фаз життя людини, домінуючих тенденцій (мотивацій), у зв'язку зі змінами кількості життєвої активності.

Рухомою силою розвитку, згідно з уявленнями Ш. Бюлер, є вроджений потяг людини до самоздійснення, тобто звернення всебічної реалізації самої себе. Самоздійснення в цій концепції розглядається як деякий підсумок, результат життєвого шляху.

Поняття «самоздійснення» є близьким за значенням до термінів «самореалізація», «самоактуалізація» , але, разом з тим, Ш. Бюлер схильна розглядати, наприклад, самореалізацію як «мить» процесу самоздійснення людини. Розглядаючи явище самоздійснення як «результат» , дослідниця звертається до онтогенезу особистості і стверджує, що на кожному його етапі особистість може самоздійснюватись, при цьому переживши глобальний стан (у кожному віці свій): гарне самопочуття вважається показником самоздійснення в ранньому віці (до 1,5 року); переживання завершення дитинства є показником самоздійснення в період 12–18 років; переживання самореалізованості – в період 25–50 років; самозавершення – 65–85 років [62].

Ступінь та повнота самоздійснення визначається рівнем самовизначення людини, як здатністю ставити мету, адекватну її внутрішній сутності, їй самій. Таким чином, розвиток механізмів цілепокладання, пов'язаних з рівнем (якістю, глибиною) самосвідомості, виступає фундаментальним фактором концепції Ш. Бюлер. Дуже важливим для неї поняття «життєва мета», якому важко знайти емпіричний корелят, але яке, незалежно від цього, дійсно слід визнати існуючим і істотним (ми, звісно, маємо на увазі явище, «приховане» за цим терміном).

Наявність і усвідомлення життєвої мети, адекватної власним можливостям і прагненням, Ш. Бюлер слушно розглядає як принципову умову психічного здоров'я особистості. Вона полемізує з психоаналітиками (З. Фрейдом, А. Адлером), переконливо доводячи, що невротичність особистості визначається не стільки сексуальними проблемами чи почуттям неповноцінності, скільки недостатньою спрямованістю і самовизначенням.

Для нас є важливим, що Ш. Бюлер використовує ідею Л. Берта-ланфі про властиву всім живим системам тенденцію підвищення напруженості, необхідного для активного подолання «опору середовища». Така спонтанна, від початково властива живому активність, не адаптує індивід до середовища, як це пояснював Фрейд, а підсилює його, роблячи експансивним і, водночас, таким, що постійно ускладнюється й розвивається. Безумовно, ця сила є нужда. Зокрема, ми б хотіли звернути увагу от на що: вже зазначалося, що Фрейд був дуже логічним у визначенні структури особистості.

Його вихідна –Libido як від початково натуральна енергетична складова, буквально «натикається» на ворожий їй соціальний світ, і, як наслідок, істотаносій цієї Libido вимушена адаптуватися, і саме для цього створюється вся фрейдівська трьохкомпонентна структура особистості. Тобто – структура є наслідком антагонізму, вихід у якого – адаптація. Вона ніколи не буде ідеальною і саме тому – тривоги, неврози, психологічні захисти etc. І якщо тепер повернутися до Ш. Блер, можна побачити логіку абсолютно

протилежну: так є від початкова сила, і є опір, але основна ідея існування зовсім не адаптація.

Навпаки – ідея в тому, щоб самовідбутися і звісно ж, структура особистості «під цю ідею» повинна бути іншою. Ще одне. Ця сила, про яку говорить Л. Берталанфі (та й хіба лише він?) і яку провідну використовує в своїх побудовах Блер, – це дійсно і є нужда, така, якою розуміємо її ми. Саме її плин і енергетика створюють структуру особистості і визначають її життєвий шлях. Яким чином? Ш. Блер пояснює це. По-перше, вона виокремлює фази самоздійснення, починаючи від юнацького віку.

Чому саме від цього віку – зрозуміло, адже ключовий фактор самоздійснення являє собою самовизначення особистості, а воно (і це підтверджується сучасними даними) саме й починаються в кінці підліткового і в ранньому юнацькому віці. Дослідниця, безсумнівно, права, коли виносить більш ранні етапи онтогенезу за межі життєвого шляху. Однак у своїх поясненнях цього вона права, нам здається, лише частково.

Адже справа не лише в тому, що індивід ще «не здійснює професійну діяльність». Це половина проблеми. Інші її рівноцінна половина полягає в тому, що неможливо, дійсно, серйозно говорити про самоздійснення нової людини, не готової здійснити себе в народженні нової людини через контакт з істотою, що тебе кохає. Ми, і це головне – втілюємось в нових людей і якщо б, умовно кажучи, концепцію Бюлер можна було б доповнити аналізом явища нужди, це була б завершена теорія життєвого шляху особистості.

Ще більш близькими виявляються ці концепції при розгляді джерел життєвого шляху. Ш. Бюлер постулює два – вітальний і ментальний. Перший з них детермінований внутрішніми силами організму, тож тип розвитку визначається, фактично, домінуванням біологічної енергетики. Бюлер, зокрема, вважає, що саме тому пік творчої активності особистості співпадає в часі з піком біологічного розквіту.

Ментальний фактор є, на думку вченої, чимось схожим на психологічне новоутворення: в кінці біологічного стимулу (або, навіть, на початку згасання) виникає ментальна енергетика, психологічна за своєю природою, яка детермінує подальше самоздійснення. Ми б сказали, що в дійсності все відбувається майже таким чином, за винятком одного «але»: біологічні, соціальні і психологічні (ментальні) детермінанти саморуку особистості є, в цілому, складним синтезом одне одного – немає в особистості нічого лише біологічного, як і лише соціального.

Ці сполучення, що переходять від батьків – і є те, що називають загадковим словом «дух». Це форма існування і саморозвитку нунди, яка породжує те, що ми звикли називати самореалізацією, самоздійсненням, – в цілому, життєвим шляхом особистості.

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 індивіду».



Але що являє собою це «приєднання»?

Ще О.Ф. Лосєв зазначав: «Особистість, якщо вона є, взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою» [203] 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 [273]. 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» [273].

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 лю-



*Вадим Артурович Петровський  
– російський психолог*



дині». 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

якогомога 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 відчувати 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 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. «Мое «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. Мое «Я» містить у собі силу сильної потенції, воно є необхідністю і тим, чим я можу стати» [350] 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» (Сл. 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.» [350]. 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 зростає 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.



*Володимир Андрійович  
Роменець – український  
психолог*

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 [309]. «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...[309]

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...[309]



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» [12]. 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?» [12] – запитує Л.І. Анциферова, полемізуючи з К.Г. Юнгом і А. Маслоу.

Дійсно, слід зазначити, що ініціативнотворче 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 [92].



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 і 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.



*Наталія Василівна Чепелева – український психолог*

Г.М. Андрєєва [9] 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» [377].

У кожної людини формуються протягом життя типові форми поведінки і емоційного реагування на конкретні життєві ситуації, які Н.В. Чепелєва 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. Чепелєва цілком слушно, на наш погляд, розглядає психологічну ситуацію як «завдання на смисл» [377]: 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. Чепелєва, 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. Рубінштейном). Заслугує 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. 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.

Глобально розглядав життєвий шлях С.Л. Рубінштейн як сутність людської особистості знаходить своє завершальне вираження в тому, що вона не лише розвивається, як будь-який організм, але й має свою історію [310]. Ця думка є виключно принциповою і істотною, адже що означає «мати свою історію»? По-перше, це означає «залишити слід» у цьому світі. Але не просто слід, а щось зроблене, створене як втілення себе, своєї нужди. Це означає – якимось змінити цей світ, нехай і незначною мірою в масштабах плину поколінь, але навіть народження нової людини (втілення – опредметнення нужди) – це вже є створення нового світу в цілому, нової форми рефлексії світом самого себе. По-друге, мати історію – означає втілити себе, своє життя в пам'яті, досвіді інших людей, змінивши тим самим і їх самих.

Це ті «внески», які переводять нас в своє інше (ідеальне) і роблять кожного – вічним і незакінченим, не дивлячись на біологічну термінальність. По-третє, мова повинна йти про те, що моя історія – це, фактично, рефлексія. Я переживаю свій рух, накопичую досвід і – пам'ятаю. ми маємо напрочуд цікаве сполучення в «точці особистості» досвіду, інтенцій, життєвих планів і відхилених

альтернатив. Саме через усвідомлення цієї складної єдності виникає визнання великої правди екзистенційної психології, що розуміє особистість як «буття – людини – в світі».

У кожному мить свого існування людина має «в собі» цю єдність, котра дозволяє їй трансцендувати, тобто – бути, нескінченно і ефективно. Таким чином, історія відрізняється від генези тим, що вона передбачає наявність внутрішнього в тій субстанції, яка рухається. І тут дуже цікаво повернутися до аналізу фрази С.Л. Рубінштейна, зробивши логічний наголос на слові «власну». Цей суб'єктний досвід, ми б сказали, виражає – супроводжує специфічно унікальне втілення нужди, в котрій і досвід духу тих людей, що породили дану особистість, і соціальні внески культури (результат привласнених – інтеріоризованих артефактів), і унікальний ансамбль натуральних властивостей (не забуваймо – біологічне дійсно було колись соціальним).

І лише для такої істоти можливий шлях – тут ми надаємо цьому поняттю біблейського звучання. Психологія так зрозумілого шляху – ще не відкрита глава нашої науки, яка чекає на увагу своїх дослідників. При цьому важливою є не побудова ще однієї нової теорії. Проблема полягає, яким би дивним це не здалося, у рішенні суто практичних задач психологічного здоров'я людини. Згадаймо, в екзистенційній психотерапії центральним питанням терапевта до клієнта є питання «Де Ви?», це про Dasein. «Ми можемо зрозуміти буття іншої людини, – зауважує Р. Мей, – лише дізнавшись, в якому напрямі вона становиться... Таким чином для людини важливим є майбутній час» [231].

Dasein і означає, що людина є істотою, у якої є своє тут як у часовому, так, власне, і у просторовому відношенні. Це, фактично, мить, мінімальний відрізок шляху, але для нас зараз важливо, що dasein – свідчення наявності шляху. Питання «Де Ви?» означає актуалізацію і «переведення» в свідомість людини того, що майже ніколи в нормі актуалізованим не буває: воно (питання) викликає

трансцендування і віддавання собі глобального звіту – «Куди йдеш?».

Наявність шляху означає, що особистість здолала екзистенційну закинутість і стала людиною існуючою, тобто самостійно здійснюючого себе, своє життя (вислів: особистість стала суб'єктом свого життєвого шляху, тут явно не підходить, – ми згодні з Р. Меєм, що зведення людини чи то до суб'єкту, чи то до об'єкту завжди спрощує і примітивізує існування, буття особистості). І, звісно, яким би чином ми не підходили до вивчення шляху, ключовим завжди залишається питання співвідношення усвідомленого й неусвідомленого.

Шлях переживається (і лише тому він – шлях), але як? Це важке питання. Наше примітивно-дихотомічно влаштоване мислення («або» – «або») починає битися в пошуках ідеалу і його протилежності. І воно знаходить його: ось «полум'яний революціонер», фанатик віри, вчений аскет, великий художник... Це приклади шляху, – впевнені ми, – але чи так це насправді?

Згадаймо у цьому зв'язку маленьку, але унікально глибоку за змістом мікромовелу Б.М. Теплової «Моцарт і Сальєрі», в котрій дуже ясно показано, хто насправді є генієм і чому саме. Моцарт тут – дуже жива, рухлива, різноманітна людина. Він зовсім не окрилений (обтяжений) якоюсь надідеєю, надцінністю служіння красі, істині, чомусь іще... Він просто живе – цікаво, важко, різноманітно. І саме цьому він є аутентичним і самодостатнім, саме цьому він – креативний і геніальний. І ... Сальєрі, людина з чудовим смаком, величезними здібностями, але він є тим, кого саме і можна назвати «полум'яним служителем (рабом) надідеї». Він весь час знаходиться під знаком ідеї. Всі його думки й почуття забирає вона – «одна, але полум'яна пристрасть». І саме тому він є нецікавим, неефективним і, по-справжньому, небезпечним.

Це – раб власного світопроекту, – сказали б екзистенціалісти, це часткова людина, – сказали б Маркс та Фромм. Але от що цікаво нам – шлях є і у одного, і у іншого. В чому ж принципова

відмінність? Ми ризикнемо припустити, що вона – в різному ступені усвідомлення шляху (не будемо тут говорити про мораль, оскільки ця тема відвела б нас дуже далеко). У Сальєрі це усвідомлення є набагато сильнішим, ступінь його більш високий. Він свідомо підпорядковував себе великій меті – і став її рабом, зупинився. Моцарт, повторимо, просто живе. Слово «просто» тут є ключовим і дуже складним. Чи розуміє він свої цілі, власну роль, значущість в його оточенні? Безумовно, розуміє. Але не це є для нього головним. Світ навкруги, люди, власна відкритість всьому цьому і нові глибокі переживання, що з цим пов'язані. Ось – головне. Саме вони й підказують йому шлях.

Згадаймо ще раз Юнга – найбільш вірні, кардинальні кроки людина робить, якщо здатна прислухатися до своєї самості. Вона підкаже, і нехай це буде незвично, нелогічно, дивно, нехай – всупереч всім стереотипам і очікуванням, що склалися, але, в кінцевому рахунку, виявиться, що зробити саме так – єдино правильний варіант. Самість – найбільш істотна, глибока інстанція внутрішнього світу, сплав найбільш важливих життєвих переживань і досвіду, в тому числі й архетипів – і чи не така іпостась нужди в зрілому віці?

І чи не вона визначає шлях? І, знову таки, слідом за Юнгом, ми скажемо – шлях не можливо зрозуміти, його ні в якому разі й не можна намагатися зрозуміти, його треба переживати. Коли сучасна психологія намагається вирішити проблему життєвого шляху особистості, вона використовує дуже багато термінів – «перспективи», «час», «події», «рефлексія», «цінності», «життєві плани», «середовище», «соціалізація»... etc, etc. Коли робляться спроби все це об'єднати, інтегрувати, перше враження таке, ніби будується якась абстрактна схема химера, котра жодного відношення не має до живої, конкретної («середньостатистичної») людини, хіба що до занадто стурбованих осіб, типу пушкінського Сальєрі, Дон Кіхота та подібних їм людей. Занадто «багато свідомого», нехай це і звучить досить дивно.



Насправді ж, такі люди – зазвичай невротичні і психологічно нездорові. Чи є у них шлях? Так, але зовсім не той, який вони демонструють, нав'язують іншим і самим собі. Їх шлях, зазвичай, шлях реактивної істоти, що довічно боїться, захищається, комплексує, і через це – дуже часто небезпечної. Кожна людина має свій шлях, не думаючи про це спеціально, не вихваляючи себе і не боячись цього. Просто живе, що й означає йде своїм шляхом. Баланс усвідомлення провідних цінностей та смислів, і неусвідомлюваних переживань, рухів, він, якраз, і визначає нормальність і продуктивність шляху.

Але є ще важливий нюанс – операціональний. Шлях – це напрям: уявимо собі образно, що це дорога, по якій іде людина. Звідкись вона вийшла, десь зараз знаходиться, кудись прийде... Тут для нас головним є питання – куди? У кожного, звісно, свій шлях. Але, все ж таки, вибирає людина шлях, чи прокладає? Питання зовсім не випадкове. Адже це і про «замкнутість у світ», і про вплив соціальних і культурно-історичних факторів, і про самість, і про ступінь свідомої самостійності людини в перспективі її життєвого існування.

Нам здається, що насправді людину в нормі мало хвилює кінцева точка руху (в стилі «фіктивного фіналізму А. Адлера»). Є часткові цілі (щось придбати, щось зрозуміти, зробити, кимось стати), але вони у здорової аутентичності особистості – не більше ніж «проміжні пункти» руху. Закінчення ж і початок шляху не можуть актуально усвідомлюватися і на них не розповсюджується цілепокладання. Але це і не приреченість. Це – своєрідна тема, що визначена для кожного з нас нуждою і сукупністю ретроспективним та прогностичних переживань (самістю).

Ми обираємо тему, чи вона нас? Тут не підходить «або – або»... Немовля, плід – втілення двох проявів нужди, що вміщують в собі колосальну концентрацію всього досвіду існування, саме це, дане немовля – зовсім не «замкнуте» в цей світ випадково (саме сюди,

саме зараз). Воно – очікується, і вже до його фізичної появи життєва ситуація для нього підготовлена. Це визначає і спрямування (глобально-стратегічне), і «кінцевий пункт» – коли ця істота, віддавши всю можливу енергетику нужди, залишається існувати далі лише в ідеальному плані – як відбиток втілення – в предметі, людині, пам'яті.

Людина, виявляється, і не обирає, і не прямує, і не прокладає. Більше того, коли вона починає йти саме так (актуально обираючи, прямуючи, прокладаючи) – вона і її оточення відчують значний дискомфорт – «вона йде не своєю дорогою» – мудро говорять люди. Звичайно, шлях – це дорога, яка існує, як існує і її початок, і її кінець. Це дорога лише моєї самості, моєї нужди, лише моєї долі. Що ж тоді Я? А мені насправді дано дуже багато. Я можу прислуховуватися і йти своїм шлях, самостійно обираючи темп, час, зупинки, супутників. Я можу зійти з цього шляху і повернутися на нього, і щось при цьому обійти, десь зупинившись надовго. Можу взагалі звернути зі шляху і тоді – невротично, фанатично йти, не розбираючи дороги (і я прийду – не туди, і ця трагедія переживеться мною повністю лише наприкінці життя)...

В цілому, завершуючи цей невеличкий розділ, ми хотіли б підкреслити: життєвий шлях особистості являє собою напрочуд складний вузол проблем, до якого ще тільки несміливо починає доторкатися наукова психологія. Нам уявляється, що генетичний концептуальний підхід може бути в цьому питанні доволі продуктивним і ефективним.

*Мотиваційні регулятори життєвого шляху особистості.*

Цю концепцію, як зміст структури спрямування особистості, розробив С. Л. Рубінштейн [310]. Основна ідея концепції полягає в тому, що на відміну від живих істот, людина має свою історію, а не просто цикли розвитку, що повторюються. Її діяльність, змінюючи дійсність, об'єктивується в продуктах культури, що передаються від генерації до генерації. Так здійснюється зв'язок між генераціями, завдяки якому наступні генерації не повторюють, а

продовжують справу попередніх і спираються на доробок попередників, навіть коли вони вступають із ними в боротьбу.

Історія людини – її діяльність, в якій вона досягала своєї мети, робила помилки і виправляла їх. Тому вивчення потреб, інтересів, ідеалів, настанов і тенденцій, загалом спрямування особистості дає можливість прогнозувати життєвий шлях людини і таким чином попереджати помилки.

Зміст мотивації досить легко можна визначити, відповідаючи на такі запитання:

- чого людина хоче?
- до чого вона прагне?
- що вона може?

Відповідь на запитання: чого людина хоче, чого прагне джерело мотивації її дій, що задовольняють її потреби.

Людина – не замкнена в собі істота, що живе і розвивається із себе самої. Існування її як живого організму передбачає обмін між нею і природою. Для підтримування життя людина потребує речовин і продуктів, що знаходяться поза нею, а для свого продовження в інших людина потребує іншої людини.

У процесі історичного розвитку коло того, що потребує людина постійно розширюється. Ця потреба, що відображається психікою людини, усвідомлюється нею як потреба. В цьому і виявляється зв'язок людини з навколишнім світом та залежність від нього. Окрім речей, необхідних для існування людини, існують ще й інші потреби, які є необхідними і не переживаються суб'єктивно як потреби це інтереси. Вони народжуються в неспокої:

- 1) початковий, більш чи менш невизначений стан;
- 2) динамічна тенденція, що виступає як прагнення;
- 3) після цього чітко окреслюється предмет прагнення, те, на що людина спрямовує свою увагу.

Упродовж того, як тенденція визначає предмет, на який прагнення спрямовуються, вони усвідомлюються і стають усе більш свідомими мотивами діяльності, що більш або менш адекватно

відбивають об'єктивні рушії діяльності людини. Оскільки тенденція спонукає до діяльності, з нею зазвичай пов'язуються загальмовані рухові моменти, що посилюють динамічний, спрямований характер тенденцій.

Спрямування включає три тісно пов'язані між собою моменти:

- а) предметний зміст, оскільки спрямування це завжди спрямованість на щось, на певний предмет;
- б) напруження, що при цьому виникає;
- в) динамічні тенденції і породжувані ним напруження компоненти, що зумовлюють появу психічних процесів.

Однак не можна відокремлювати динамічний аспект від змістового і намагатися розглядати динамічні моменти як самодостатній механізм психіки і поведінки. Суто динамічні відношення самі по собі, незалежно від змісту, «спрацьовують» лише в афективних і в патологічних станах.

Динамічні тенденції виявляються, за Фрейдом, у формі потягів. У несвідомому потязі об'єкт не усвідомлюється. Тому об'єкт стає несуттєвим, а саме спрямування, виражене потягом, виступає як таке, що закладене природою в індивіді, в його організмі, що йде зсередини, з його глибин. Психіка відбиває органічні потреби передусім через органічні відчуття. Оскільки органічні потреби відбиваються в органічних відчуттях, що включають момент динамічного напруження або мають більш або менш гостре афективне забарвлення, вони виявляються у формі потягів.

Потяг це органічна потреба, виявлена органічною (інтероцептивною) чутливістю. Як відображення органічної потреби, потяг має соматичне джерело виникнення подразнення зсередини організму. Загальна особливість потягів імпульсивне напруження. Як більш або менш тривале напруження, потяг породжує імпульс до дії.

Вчення про потяги створив головним чином З. Фрейд, спираючись переважно на матеріал клінічних досліджень, результати

яких учений аналізував, виходячи із загальних тверджень своєї концепції. З. Фрейд розрізняє дві групи потягів: сексуальні потяги і потяги «Я», або самозбереження, а пізніше потяги еросу і потяг до смерті. Але, ввівши другу групу потягів до своєї системи, Фрейд фактично зосередив своє дослідження на вивченні сексуальності і прийшов до пансексуалізму, розглядав усе життя людини, як наскрізь пронизане впливом сексуальних чинників.

За Фрейдом, внутрішній потяг є самодостатнім чинником. Він виникає в замкнутому на собі організмі, виявляючи позасвідомі взаємостосунки особистості і довкілля. Потяг діє зсередини організму: втечею неможливо врятуватися від нього. Тому в ньому є щось фатальне. Фрейд переконаний, що потяги визначають долю людини. За Фрейдом, потяги є головним стимулом діяльності людини, що підвладна принципу насолоди, тобто автоматично регулюється відчуттями насолоди, вдоволення, болю або невдоволення.

Потяг завжди вимагає вдоволення. Однак безпосереднє вдоволення потягу не завжди є можливим. Середовище часто накладає на нього свої заборони, людина наражається на його «цензуру». Тоді потяг або витісняється в несвідоме, або сублімується; сексуальний потяг шукає інших шляхів вдоволення і віднаходить таким чином задоволення в різноманітних формах творчої людської діяльності.

Потяги, які витісняються із свідомості, виявляються в замаскованій символічній формі, у сні – в сновидіннях, а в дійсності спочатку найбільш безневинним чином – в обмовках, описах, помилкових діях і забуванні. Коли для реагування на незадоволені, витіснені потяги цих безневинних засобів стає недостатньо, неминуче виникає невроз.

З. Фрейд відмежовує потяг початковий, чуттєвий момент від психічної діяльності людини, коли вона вже усвідомила свою потребу. Потяг є лише початковим етапом відображення органічної потреби в органічній, інтероцептивній чутливості. Потяг є лише

однією з багатьох форм потреби. Це початковий етап в усвідомленні потреби, і сам потяг зовсім не обов'язково мусить «застрягти» на рівні органічної чутливості: вона і свідомість в такому разі були б непроникливими одна в одну сферами. Це стосується і сексуального потягу. Він більш або менш глибоко і органічно пронизує все життя особистості, а свідоме життя включається в нього: сексуальний потяг набуває форми кохання; потреба людини в людині таким чином є справжньою людською потребою.

Спрямування, що виражається в потягах, породжується потребою в чомусь, що перебуває поза індивідом. І будь-яка динамічна тенденція містить у собі усвідомлений зв'язок з чимось, що знаходиться ззовні.

У потягах на перший план виступає все таки інформація зсередини, від внутрішнього до зовнішнього; в інших випадках, навпаки, ця двобічна залежність або співвідношення виникає, скеровується спочатку ззовні в середину.

Протистоїть потягу належне. Але між потягом і належним антагонізму немає; належному людина підкоряється всупереч своїм потягам і бажанням. Належне стає значущою метою не тому, що цього людині хочеться, а тому, що це «хочу» вона усвідомила як важливу мету, а її здійснення стало власною справою. У зворотності цієї залежності між важливістю мети і потягом, прагненням, волею і виявляється своєрідна риса спрямованості людини і тенденцій, які сприяють її появі.

Серед тенденцій особливе місце посідає настановлення (установка).

Настановлення людини це позиція, ставлення до мети або завдань, яке виявляється у відбірковому спрямуванні і готовності до діяльності, що сприяють її здійсненню. Моторне настановлення організму це «робоче» положення, пристосування тіла до певних рухів. У такий самий моторний спосіб виражається і сенсорне настановлення на пристосування організму або органу до найкращого сприймання завдання або до здійснення відповідної операції.



Зміна установок означає перебудову психічного ладу індивіда, пов'язану з перерозподілом того, що має для нього значення. Настановлення виникає внаслідок розподілу і взаємодії внутрішніх тенденцій, підсумовує їх. Вона сама не є безпосередньо рухом у певному напрямі, настановлення передбачає спрямування людини. Настановлення як позиція людини включає в себе багато різнопланових компонентів – від елементарних потреб і потягів до поглядів або її переконань.

Настановлення відіграє значну роль у діяльності людини:

- 1) змінює перспективу, в якій сприймається людиною будь-який предметний зміст;
- 2) перерозподіляє значущість різноманітних моментів;
- 3) зумовлює зміну акцентів і інтонацій;
- 4) виділяє істотне інакше в іншій перспективі, з іншого боку.

Настановлення, в якому активізується перцептивний зміст, має істотне значення для сприймання, пізнання людиною дійсності. Воно пов'язана з апперцепцією апперцепцією не лише уявень, а всього реального буття особистості.

Настановлення це відношення потреб до ситуації. Це процес, що має фазовий характер, загальна диспозиція особистості, що визначає реальну позицію людини, її конкретний вияв і підкоряється закономірностям: її утворення, концентрації, іррадіації, переключення установки. Від інтересу і спрямованості на предмет слід відмежовувати схильність як спрямованість на певну діяльність.

Джерела мотивації можуть бути і в недосяжних для свідомості темних «глибинах» тенденцій і потреб, що усвідомлюються. У потребах виявляється сутність людини, яка має власні потреби, виявляє активність, страждає, тобто як пристрасної істоти. Її вчинки зумовлені стражданнями, прагненням до насолоди і є свідченням напруженості і активності.

Потреба охоплює світ почуттів естетичних і моральних: замилювання, ніжності, турботи, зворушення; в ній відбивається все

свідоме життя особистості. Потреба по-новому відображається почуттями. Протягом свідомого життя почуття людини залучаються до сфери установок підкоряється їх моральному контролю. Сексуальні й інші потреби зумовлюються не тільки потягом. З усвідомленням предмета, до якого потяг спрямовується, він перетворюється на бажання нову форму потреби.

Діяльність, спрямована на задоволення наявних потреб, створюючи нові предмети для їх задоволення, породжує і нові потреби. Органічні потреби виникають у ході їхнього задоволення. Але потреби людини зовсім не обмежуються тими, що безпосередньо пов'язані з органічним життям. В процесі історичного розвитку потреби розвиваються, зменшуючись і диференціюючись, але і з'являються нові потреби, не пов'язані безпосередньо з уже наявними. Так у людини виникає потреба в читанні, відвіданні театру, слуханні музики тощо. Породжуючи сфери культури, людська діяльність породжує і відповідні потреби в створюваних благах.

У зв'язку з потребами виникають й інші істотні мотиви:

а) усвідомлення завдань, що ставить перед людиною життя;

б) обов'язків, які воно на неї накладає;

в) спонукання людини до діяльності, що виходить за межі тієї, що безпосередньо служить задоволенню вже наявних потреб.

Ця діяльність може викликати появу нових потреб, оскільки не тільки потреби породжують діяльність, а й діяльність інколи породжує інтереси.

Слово «інтерес» дуже багатозначне. У побутовому мовленні і в різних науках воно вживається в різних значеннях. Нам може бути цікава людина, в якій ми зовсім не зацікавлені, і навпаки – внаслідок певних обставин можемо цікавитися людиною, яка в нас зовсім не викликає інтересу.

Інтерес в психологічному сенсі не тотожний ні соціальному інтересові в цілому, ні суб'єктивному його виявленню. Інтерес в

психологічному сенсі – це спрямування особистості, що лише зумовлене усвідомленням її соціальних потреб. Особливість інтересу полягає в тому, що інтерес – це зосередження на певному предметі думок, настанові особистості, це прагнення ближче ознайомитися з предметом, заглибитись у нього, зосередити на ньому всю свою увагу.

Гадка. Гадка є спрямованість думки, думки-турботи, думки-участі, думки-прилучення, що мають емоційне спрямування. Як спрямування помислів та інтереси істотно відрізняється від спрямування бажань, бо в ньому виявляється потреба. Інтерес виявляється в спрямованості уваги, думок, гадок, потреба в прагненнях, бажаннях, у волі. Інтерес є інтересом особи до чого небудь або до кого небудь: безпредметних інтересів не існує взагалі. Інтерес завжди має характер двобічного відношення. Якщо нас цікавить певний предмет, це означає, що цей предмет цікавий; він викликає бажання ближче з ним ознайомитися, заглибитись у нього; він повертає до себе увагу, і на ньому зосереджені думки.

Ми робимо не тільки те, в чому маємо потребу, і займаємося не лише тим, що нас цікавить. У нас є моральні уявлення про обов'язок, що регулюють нашу поведінку. Належне, з одного боку, протистоїть людині, оскільки воно усвідомлюється як значуще, не підвладне людській волі; разом з тим, якщо ми усвідомлюємо щось як належне, а не тільки знаємо, що воно вважається таким, належне стає предметом наших прагнень – ідеалом. Ідеал – це не лише сукупність норм поведінки:

- 1) іноді це образ, що втілює найбільш вартісні і привабливі людські якості, образ людини, що слугує за зразок;
- 2) відображення бажаного, що ідеалізувалося;
- 3) ідеал іноді може мати компенсаторно антагоністичне відношення до реального вигляду людини;
- 4) воно може особливо акцентувати на тому, що людина найбільше цінує, і на тому, чого їй якраз і не вистачає;

5) ідеал – це не те, якою людина насправді є, а те, якою вона хотіла б бути.

Але було б неправильно протиставляти належне і існуюче, те, якою є людина, і те, якою вона бажає бути: останнє є теж показовим, щоб скласти уявлення про неї. Ідеал людини це, таким чином передбачене втілення того, якою вона може стати. Це прагнення до найкращого є позитивними тенденціями людського розвитку, які, втілюючись в образі зразку, стають стимулом і регулюють розвиток.

Ідеали формуються виключно і безпосередньо під впливом суспільства. Кожна епоха має свої ідеали, своє бачення людини, що зумовлює час і середовище, дух епохи це втілення її значущих рис. Інколи ідеалом є узагальнений образ, образ як синтез основних, особливо важливих, вартісних рис. Здебільшого як ідеал виступає історична особистість, яка ці риси особливо повно і яскраво уособлює. У дитинстві і юнацькому віці ідеал переважно уособлюють люди найближчого оточення батько, мати, старший брат, хто небудь з оточення, згодом – учитель. Пізніше ідеалом, тим, на кого підліток, юнак хотів би бути схожим, стає історична особа, дуже часто – хтось із сучасників.

Ідеали людини яскраво виявляють її спрямування. Ідеали формуються під впливом оцінок суспільства. Потреби, інтереси, ідеали становлять різні аспекти спрямування особистості, що є мотивацією її діяльності. Існує закон: доки є актуальними первинні, більш нагальні потреби й інтереси, відступають вторинні, менш нагальні; і коли більш нагальні втрачають свою гостроту і актуальність, за ними виникають наступні. Потреби й інтереси виникають у свідомості в певній послідовності.

Склад особистості здебільшого визначається:

1) рівнем потреб, інтересів, тенденцій особистості.

Вони дають змогу дійти висновку про різнобічність або убожество внутрішнього змісту людини. Деякі люди обмежуються еле-

ментарними, примітивними інтересами; їх роль зводиться до підлеглості, їх вплив на інших людей обмежений. Діяльність інших людей зумовлена духовними інтересами, пов'язана з духовними царинами людської діяльності. Вигляд людини значно змінюється залежно від того, якою мірою її діяльність зумовлена духовними інтересами;

2) колом її потреб, інтересів, ідеалів. Обсяг або широта цього кола зумовлює змістовність, діапазон людини. Різне коло інтересів визначає різноманітне за змістом духовне життя від духовно бідного, убогого життя одних людей до духовно багатого і змістовного життя інших.

Широта духовного життя особистості, очевидно, зумовлює виникнення питання про рівень її розвитку. Не можна вести мову про особливу його широту і багатство, якщо всі потреби й інтереси людини зосереджені на елементарних потребах і інтересах. Розширення кола інтересів може відбуватися лише шляхом переходу на вищі рівні розвитку.

Людина не народжується особистістю – особистістю вона стає. Становлення особистості не одне й те саме, що розвиток організму, який є процесом органічного визрівання. Вона не тільки розвивається як кожен організм, а й має свою історію. Кожна людина є деякою мірою учасником і суб'єктом історії людства і в певному сенсі має власну історію. Тому для усвідомлення сутності свого розвитку кожен повинен ставити собі запитання: ким я був? що я зробив? ким я став?

Завжди так і треба ставити собі ці запитання.

Було б неправильно думати, що власними справами, продуктами своєї діяльності, своєї праці особистість лише виявляє себе, лишаючись такою, якою вона була. Для того щоб зробити що-небудь значне, потрібно мати внутрішні можливості для цього. Однак людський потенціал глухне і марніє, якщо людина не реалізується; і лише тоді вона росте і формується, коли реалізується в

продуктах своєї праці. У людей, що реалізувалися, позитивне ставлення до своєї справи, до продуктів своєї діяльності; не вичерпавши себе в них, вони зберігають внутрішню силу і здатність до нових досягнень.

Шлях, який долає людина, змінюючись у своєму розвитку, переходячи на інший його щабель, – це постійна діяльність. У людських справах, діяльності практичній і теоретичній психічний розвиток людини не лише виявляється, а й відбувається. Це ключ до розуміння розвитку особистості, її формування протягом життя, її психічні якості не тільки передумова, а й результат її вчинків і дій. Думка вченого формується, коли він її формулює у своїх працях, думка суспільного, політичного діяча – в його справах. Його вчинки – наслідок його роздумів, планів, задумів, і так само його погляди зумовлює його діяльність.

Свідомість історичного діяча розвивається як усвідомлення того, що через нього і за його участю дещо здійснюється. Так само, коли різець скульптора з кам'яної брили висікає образ людини, він визначає не тільки риси того, хто зображується, а й особу самого скульптора. Стиль митця є вираженням його індивідуальності, але й сама індивідуальність його як митця формується в його роботі над твором. Щоб опанувати досягнення науки і мистецтва, потрібний, звичайно, неабиякий хист.

Будь-яка людина має біографію, історію власного «життєвого шляху». Недаремно біографія людини включає: де навчалася і що вивчала, де і як працювала, що вона зробила, її власний доробок. Це означає, що в історію людини, яка має охарактеризувати її, включають, передусім, те, що з надбань людства на неї вплинуло під час навчання і що вона зробила для подальшого його розвитку, – місце і роль цієї людини для історичного поступу людства.

Включаючись в історію людства, особистість робить важливу для історії справу, тобто помітну для історії справу: для історії науки, наукового поступу і розумового розвитку людства, історії ми-



стецтва, естетичного виховання і розвитку особистості, інакше кажучи, вона стає історичною особистістю. В історії кожної людини трапляються і свої події – вузлові моменти, передумови змін життя індивіда, коли, приймаючи те чи інше рішення, людина на тривалий час змінює напрям власного життєвого шляху. Саме таким чином виявляється система мотивації особистості, що визначає напрям життєвого шляху. І система понять, завдяки яким особистість може пізнавати саму себе.

Актуальність зробленого нами дослідження визначається необхідністю прискореного впровадження результатів психологічних наук в сферу освіти, і в першу чергу, в тій області, яка безпосередньо пов'язана з теорією і практикою розуміння особистості підростаючого покоління. В зв'язку з цим центральним моментом в психології виступає особистість в його онтогенезі (це і що народилася особистість, це і дошкільник, це і молодший школяр, це і підліток, і юнак).

У чому ж суть проблеми? Суть проблеми полягає в тому, що треба ввести в психологію особистості атрибутивний і категоріальний апарат психології, тому що, парціальний підхід, який існує зараз, як говорив Ланге: «Схожий на пріаму, яка сидить на розвалинах Трої», це коли всі говорять на різних мовах. Колосальна кількість методик, «могильник» цих методик не лише пригнічує особистість, він її розриває на «шматки», так само як і предмети загальноосвітніх дисциплін в школі, так само як і предмети у вузах, що немає цілісного підходу до розуміння професійно значущих якостей і тим більше розуміння особистості.

Перш ніж підійти до проблеми особистості, ми гіпотетично передбачали, що потрібно спочатку знайти і обґрунтувати принципи побудови методу, який був би адекватний дослідженню особистості, її цілісності. Через це, нам необхідно здійснити методологічну рефлексію проблем розвитку особистості в психології, намітити конкретні процедури. Пряме просування по прямій лінії дослідження особистості як би в «лоб» не дає жодних результатів, йде лише набір характеристик з одного боку, з іншого боку,

тих або інших якостей, властивостей і так далі, що не дає можливості зрозуміти особистість, її внутрішній світ та її рушійну силу. Тому методологічна рефлексія, яка зроблена нами, полягає в тому, що сучасна психологія підходить, висловлюючись словами Виготського: «просування по прямій лінії», просте продовження все тієї ж роботи, накопичення матеріалів стає «безплідними».

І ось в ході цієї методологічної рефлексії нам належить сформулювати нові підходи до організації педагогічних та психологічних досліджень, позначити їх дієві кордони, визначити критерії реалістичної та практичної активності психологічних знань, розробити засоби і способи верифікації, а також шляхи органічного впровадження їх в дослідницьку, евристичну процедуру відкриття особистості заново та шляхи органічного впровадження їх в соціальну, педагогічну практику з позиції такого розуміння особистості.

Через це, необхідно зрозуміти, гіпотетично намітити, а який має бути рух до особистості, які підходи повинні конституювати особистість? Чи придатний в даному випадку експериментально-генетичний метод або треба звертатися до генетико-моделюючого методу? Чи придатні ті або інші процедури, які використовуються в психологічній практиці для більш глибокого вивчення особистості? Ні. Розрібати цей «могильник» методик і всіх інших процедур є не доцільним, їх можна використовувати як додаткові засоби.

Тому ми, здійснивши логіко-психологічний аналіз теорії особистості і різних підходів, підійшли до того, що, точно так, як і при визначенні тієї або іншої здатності, яка привласнюється школярем, студентом, дорослим, тобто, через конструювання вмісту тих або інших дисциплін (мови, історії, природознавства і так далі) вимагає вичленення генетично вихідної одиниці.

Що ж є тим моментом, як говорив О.М. Леонтьєва: «Особа це внутрішній момент діяльності», це методологічний захід, це методологічна парадигма, в рамках якої ми і працюватимемо, але зосередимо свої зусилля, на внутрішніх можливостях особис-

тості. Як же розкрити цю особистість? Чи складається вона з підструктур? Що ж є генетично вихідними одиницями? Для того, щоб правильно розкрити саму особистість, необхідно розкрити її ядерну освіту. Що ж конститує особистість? Що ж являє собою те, що «відмирає» і залишається лише серцевина, яка містить в собі примат цілого? Якщо знайти цю абстракцію, яка неділима і вичленити її, бо вона містить в собі, як ми вже говорили, примат цілого, тобто розвиваючись, ця генетично вихідна одиниця, власне, довкола неї і «ліпиться» особистість.

А що ж в особистості, яка сама по собі рухається, яка розвивається, яка схильна до всіх соціальних, педагогічних впливів? Що ж основне там?

### **1.6. Особистість починається з любові. Розвиток особистості в учбовій діяльності**

Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності, можна об'єднати у напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

*Особистість як внутрішній момент діяльності.*

У цьому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у даному випадку – це концепція теорії діяльності, де «особистість є внутрішній момент діяльності»(О.М. Леонтьєв)) і являє собою в так званому «вузькому» сенсі деяку єдність трьох елементів – мотиваційно-потребнової сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості, далі вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відбиває сутність психічного явища) і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток у учбовій діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), і вважається при цьому, що вивчається розвиток особистості.

З методологічної точки зору в наявності дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у ви-  
нятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з пере-  
структуруванням сутності і явища. По суті воно є дослідженням окре-  
мих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, має від-  
ношення до особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших  
аспектів психології.

Разом з тим, з погляду наукових фактів, у цьому напрямку  
проведено багато цікавих і продуктивних досліджень. Дуже плі-



*Олександр Костянтинівч  
Душавицький – український  
психолог*

дно вивчаються пізнавальні мотиви та  
їхній розвиток у учбовій діяльності уч-  
нів. У дослідженнях О.К. Душавицького і  
його колег [124] одночасно вивчався ро-  
звиток пізнавальних інтересів класного  
колективу і самої учбової діяльності, як  
конститууючої системи. Установлено,  
що в молодшому шкільному віці відбу-  
ваються принципові зміни в мотивацій-  
ній складовій особистості.

Спостерігається інтенсивна перебу-  
дова мотивів учнів, основу якої складає  
розвиток пізнавальних інтересів (ма-  
ється на увазі ситуація експеримента-  
льного навчання). Автор зазначає, що до кінця даного періоду  
ці інтереси здобувають узагальнений характер і стійкість і вияв-  
ляються до різного навчального матеріалу, спонукуючи дитину  
до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення [124].

Ми маємо у своєму розпорядженні матеріали, отримані з до-  
сліджень нашого співробітника, що дозволяють значно розши-  
рити дане твердження. З'ясувалося, що ця узагальненість поро-  
джує деяке відношення не тільки до всіх навчальних предметів,  
але і перетворюється в загальну позицію особистості. Пов'язано

ж це не стільки з типом навчання, скільки з переживаннями успішності в молодшому шкільному віці.

В аналізованій роботі показано, що переживання за успішність навчання в цьому віці є дійсно ключовим, воно визначає «рух» і соціальний статус не тільки в навчанні, але й в інших сферах життя. Генетичний підхід автора дозволив установити, що індивідуальний стиль учбової діяльності старшокласників, їхній навчальний і життєвий інтереси, вибір професії здебільшого обумовлені змістом переживання за успішність навчання ще в початковій школі, і специфічним його «розгортанням» протягом усього шкільного віку [214]. У цій роботі реалізована розроблювальна нами концепція особистісного опосередкування учбової діяльності, про яку ми докладніше скажемо нижче.

В іншій роботі вивчалися психологічні особливості динаміки пізнавальних інтересів учнів [260]. У ній установлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи учбових задач, розв'язок яких забезпечує, однак, не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації.

Повертаючись до досліджень А.К. Дусавицького, відзначимо їхню безумовну обґрунтованість і комплексний характер. У них вивчалися не тільки пізнавальні інтереси, але і розвиток спільної колективної діяльності, а також і самого знання. Дані, отримані автором, дозволили дійти висновку, що саме молодший шкільний вік найбільш сприятливий для зміни егоцентричної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. «Але виникає вона, – пише автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання» [124].

Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання. (Адже насправді зміна цієї позиції відбувається в будь-якому випадку, а не тільки в умо-



вах експериментального навчання. З іншого боку, ми тут не бачимо відповіді на головне питання генетичної психології: як же відбувається розвиток у природних, тобто не експериментальних умовах, але ж він відбувається!)



*Василь Васильович  
Давидов – радянський і  
російський педагог і  
психолог*

Резюмуючи короткий опис першого напрямку, відзначимо ще раз, що в його межах отримані дуже цікаві результати і про спільну учбову діяльність старших дошкільників і молодших учнів як засіб розвитку психіки (Ш.А. Амонашвілі, В.С. Мухіна, В.К. Котирло, В.В. Фляків та ін.), і про розвиток самосвідомості в учбовій діяльності (головним чином, роботи М.Т. Дригус та її колег) [124]. У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

*Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом.*

Цей напрямок саме і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих при реалізації експериментального навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В.В. Давидов. У результаті аналізу великого експериментального матеріалу він дійде висновку про те, що «особистістю є людина, що володіє творчим потенціалом» [108]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В. Ільєнков, Ф.Т. Михайлов).

З іншого боку, В.В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати



робіт, головним чином Ю.А. Полуянова, Г.Н. Кудіної і З.Н. Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших учнів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А. Вахнянська, Н.В. Папуча). Важливими для міркувань В.В. Давидова виявилися результати досліджень О.М. Д'яченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В. Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: «породження загальної ідеї рішення задачі і складання плану реалізації цієї ідеї» [108]. Хід міркувань автора теорії показує, однак, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано нею в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

Більш того, можна відшукати і, так би мовити, класичні джерела цієї теорії: ми вже згадували про те, що Л.С. Виготський говорив стосовно трьох шляхів створення психологічного засобу – присвоєння, наслідування і творення. І от будується воно саме за схемою роботи уяви: коли ціле охоплюється раніш частин, «охоплюється правильно», а потім розвертається.

Вагомості теорії В.В. Давидова додає і той факт, що уява не належить до нижчої функції і, отже, є «чистим» дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонт'єва переконливо показано, що уява виникає в результаті присвоєння гри. До речі, і багато західних дослідників (Е. Еріксон та ін.) дійдуть висновку, що уява – це гра, «перенесена в голову людини»).

В.В. Давидов, на превеликий жаль, не встиг розгорнути свою теорію і додати їй цілісний і завершений вид. Однак вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування:

багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В.В. Давидов в останній своїй великій праці [108].

Слід зазначити значну результативність цих робіт (ми вже зупинялися на дослідженні цілепокладання в дошкільників, можна вказати також на цікавий напрямок, що розвивається в нашому колективі, зокрема, на роботи, які виконували учні В.К. Котирло). Нас особливо цікавить у цьому плані модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що, завдяки цьому, вдається одержати.

У цьому плані привертає увагу дослідження С.Г. Якобсон і М.М. Сафонові [394], у якому вироблявся аналіз формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут виступили формуючі заняття, що поєднують у собі ігрові і власне навчальні моменти.

Отримані результати дозволили зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів «загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь яка довільна дія є опосередкованою» [394]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5-4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а в результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Уявляється, що тут не спростовується єдність довільності й опосередкування, але мова йде про внутрішнє опосередкування. І це – у 4 роки!

Дійсно несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації. Але справа то саме в тім, що «традиційно» у даному випадку означає, на жаль, спрощено і просто невірно. Насправді, ні Л.С. Виготський, ні потім П.Я. Гальперін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. «Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов'язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх», – цю думку Виготського чомусь не цитує

ніхто з тих сучасних «теоретиків», що «випрямили» його, а за ним і його учнів, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [77].

Але і найближчий учень Виготського, О.М. Леонт'єв, теж не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С.Л. Рубінштейна (він, до речі, написав, що від «внутрішніх умов нікуди не дітися, а вульгарним матеріалістам, марксистам і справи немає до внутрішнього світу людини). У прямій полеміці з С.Л. Рубінштейном О.М. Леонт'єв висловив думку, що зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і тим саме себе змінює.

Ця думка – набагато більш ідеалістична (якщо вже говорити в термінах «матеріалізм–ідеалізм»), вона припускає саме споконвічну наявність внутрішнього психічного. Важко зрозуміти, як цього можуть не бачити зараз ті, хто вважає себе теоретиками й істориками нової української психології.

Ми хотіли б підкреслити, що зовсім не бажаємо протиставлень узагалі, тим більше таких метрів, як Леонт'єв і Рубінштейн, вважаючи останнього дійсно класиком вітчизняної психології і найбільшим фахівцем саме в питаннях внутрішнього світу особистості.

Третій напрямок вивчення розвитку особистості в учбовій діяльності представляє концепція особистісного опосередкування даної діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л.С. Виготського про те, що особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості [77].

Результати численних досліджень (лише невелика їхня частина проаналізована тут) переконливо говорять про те, що розвиток дитини в учбовій діяльності є процес двосторонній. Так, способи рішення учбових задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але зовсім очевидними є, принаймні, два факти:

По-перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини.

По-друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб.

Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому.

Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, необхідно урахування вікових особливостей). Виходить, у неї завжди вже є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку полягає саме в тім, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою учбової діяльності, розвиває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично дану концепцію (яка, підкреслимо ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми провели ряд досліджень, пов'язаних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна «безнадійність» цієї проблеми в педагогічній практиці пов'язана з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, з невизначеністю поставленої задачі. Виходячи з аналізованої тут концепції, ми припустили: вся справа в тім, що проблема поставлена принципово неправильно.

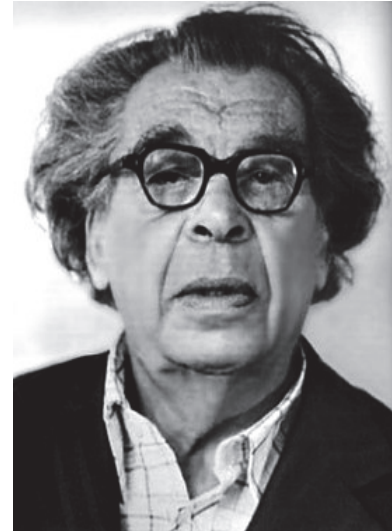
Мова має йти не про «пасивну» позицію (як враховувати?), а про активну (як розвивати?), і не про «дурну» нескінченність властивостей і особливостей, а про індивідуальність як унікальної цілості. Власне, проблема так і була сформульована: умови розвитку індивідуальності в учбовій діяльності.

Схема традиційного формуючого експерименту була трохи змінена з урахуванням індивідуального руху учнів (зокрема, ми спробували практично реалізувати ідею про відносну й абсолютну успішність).

Не вдаючись до подробиць, відзначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у

плані педагогічної технології) ніяких особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному змісті слова, роботи (наодинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Відзначимо, що ці дослідження своєрідно і по-новому продовжують лінію, почату роботою Д.Б. Ельконіна, у якій вивчалися вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [126]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формуючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для «індивідуальних варіантів розвитку» (до речі, і В.В. Давидов (1996) вважав це як одне з явно слабких місць теорії розвиваючого навчання).



*Данило Борисович  
Ельконін – радянський  
психолог та педагог*

Д.Б. Ельконін відзначав тоді, що зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку і, особливо, формування особистості навряд чи можна застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу [126]. І тут же говориться про те, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як якостей особистості неповне.

Отже, наш підхід не суперечить теорії учбової діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що передбачались ще на самому початку досліджень.

Підводячи короткий підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, відзначимо тільки два істотних моменти.

Перший – загальний, і стосується він стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної реф-

лексії. Застосування формуючого експерименту дозволило переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформувавши в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це привело не до рішення питання «що розвивається?» , а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

Але ми сподіваємося, що існує шлях одержання відповіді. За Л.С. Виготським «Однією з найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом» [77]. Тобто треба думати над подальшою модифікацією експериментально-генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю й всеохопленням навчальний формуючий експеримент – це не просто метод дослідження.

Саме в силу навчального характеру він створює начебто «третю» реальність, забезпечуючи не просто «вростання» дитини в культуру, але зовсім особливе вростання у зовсім особливим чином оформлене культурне середовище.

Залишається неясним не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має і моральну сторону, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, загалом, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем) і співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент – стосується більше педагогічного аспекту. У системі розвиваючого навчання роль вчителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це звертав особливу увагу у свій час В. В. Давидов. Однак у доробку цієї теорії (московська, харківська школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, що



були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі роботи Ш.А. Амонашвілі можна вважати такими, де розробляється питання діяльності вчителя в системі розвиваючого навчання.

Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О.Ф. Бондаренко, А.П. Коняєва та ін.), були отримані цікаві результати, що стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мови вчителя як засобу організації учбової діяльності учнів, але, звичайно, цей напрямок ще тільки «починається». У цьому зв'язку ми хотіли б звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча, що показав: «реципрокне навчання» використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка складається в тому, що вчитель своїм висловленням задає учням засіб.

Результати, які описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дозволяють говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою «зашифрований» і згорнутий відбиток психіки не просто людини, але буквально всього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розвертає» і привласнює цю опредмечену психіку (розпредмечування), формуючи тим самим свою власну. Найбільш адекватною формою активності при цьому є учбова діяльність. Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна

вважати і їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби рішення учбових задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституують, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

Так виникає явище особистісного опосередкування учбової діяльності і феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Наступний крок, спрямований на більш глибоке розуміння процесу розвитку, має бути пов'язаний з переміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розуміється в теорії Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей іншої людини).

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, в усякому разі, у контексті використання понять «натуральні» і «вищі психічні функції». Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Більш того, можна з упевненістю сказати, що незадоволене зауваження А.В. Брушлінського (він не згодний, що натуральні функції теж не опосередковані культурою просто «зависає» у повітрі, тому що ніхто ніколи і не заперечував проти цього: звичайно ж опосередковані, так ще і не тільки в людини).

Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає будь-хто, хто хоч раз тримав вдома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередковування як «одиниці» психічного розвитку, зупинимось коротенько на тім, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередковування є власна специфічна активність суб'єкта, і в такій якості містить практично всю психічну сферу людини (пам'ятаєте, яка кількість думок повинна була бути в кафра, щоб записати повідомлення за допомогою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, ступеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілюється в створенні засобу).

Отже, опосередковування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб може бути створений зовсім не обов'язково на підставі матеріального культурного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготського), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок з розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова, і вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого?

Перші експериментальні дослідження дозволяють висунути гіпотезу про те, що в людини форми і зміст даної активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність). Розширення досліджень у цьому напрямку виправдано, оскільки дозволить знайти відповіді на функціональні питання психології розвитку, пов'язані з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю (амодальністю?) розвиваючої свідомості людини. При цьому істотно, що акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є акт саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у

логіці причинності. Даний акт може відбутися чи ні, тому що опосередковування самопричинно. Його виникненню можна чи сприяти перешкоджати, але не можна гарантувати те, відбудеться воно чи ні.

Непрямым підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо установити генетичну нижню границю виникнення опосередковування: дитина виявляється «завжди готовою» до нього. Сприятливими чи перешкоджаючими факторами виступають вікові, індивідуальні особливості, «зона найближчого розвитку» і міра допомоги дорослого (особливо наочно це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми).

У цій же площині наукового аналізу повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, індивідуальні особливості ключових переживань та інші найважливіші показники, поки ще не порушені в генетичних дослідженнях.

Звертає на себе увагу, що опосередковування є актом створення засобу. Звідси з'являється необхідність вивчення креативності особистості. У зв'язку з цим виникає вузол проблем вивчення творчості: створити засіб можна лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю високим рівнем розвитку уяви. Але як бути, якщо дитина, дійсно, у будь-який момент онтогенезу готова до цього. З цього погляду вивчення опосередковування може зовсім по-іншому подати проблему творчості.

Припущення, що продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями, дає можливість підійти до проблеми творчості з зовсім іншої сторони. У такій постановці всі елементи творчого процесу мов би знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності і закінчуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як втілення індивідуальності).

Звичайно, поки – це лише постановка проблеми, схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень, що, однак, не є схоластичною вигадкою.

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо йому третій елемент схеми («стимул–засіб»). Питання полягає в тому, чому дитина його «приймає». Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що от у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (і виконати завдання), треба використовувати даний елемент. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт і одночасно обмежити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул–засіб тільки тому, що сама шукає його і готова його використовувати.

Ми бачимо, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона, у дійсності, цілісна і особистісна, більш того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно врахувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати даний засіб), здатність «охопити» ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність.

Ми хотіли б повторити, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це речі принципово різні).

Отже, саме дослідження акту опосередковування (створення засобу) ми вважаємо найбільш перспективним у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і, у цілому ще непростий для експериментального вивчення. Ми вже згадували тут про його несумісність з логікою причинності, але є і ще одна особливість, що перетворює дослідження в серйозну проблему.

За своєю природою опосередковування є, швидше за все, процесом симультанним, тобто відноситься до таких, про які казав М.К. Мамардашвілі: «Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щораз, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [208]. З цієї причини акту опосередковування, менше повезло з експериментальним вивченням – ця проблема (а точніше, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психологів. Однак ми бажаємо знаходитися в просторі генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередковування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще дуже далекою від завершення. Про моделювання дозволяють говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості і вже в цьому виді визначальним образом структурує подальшу поведінку і діяльність людини.

Це є саморух і саморозвиток, і ще це є дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найбільш адекватним нашим подальшим задачам, і в той же час тим «природним процесам», що нас цікавлять, із усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, буде служити саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток йде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштовувати).



Однак конкретна задача дослідження – зовсім нова і дуже непроста: потрібно моделювати інтимний, багатошаровий і багатофакторний процес, у якому який-небудь об'єкт (це може бути будь-який об'єкт) якимось чином перетворюється в засіб (психологічний зміст цього поняття також далекий від ясності) перетворення і розвитку будь-яких психічних структур суб'єкта. Рішення цієї складної і максимальне невизначеної задачі припускає вихід за межі педагогічної психології.

Представляється доцільним проведення досліджень з дорослими людьми, у яких акт опосередковування має розвинутий і завершений вид. Надалі ми повинні йти по спадній («уніз»), тобто від розвинутих форм до менш розвинутих, щоб зрозуміти що-небудь у цьому складному явищі (у цьому змісті корисно нагадати думку Енгельса, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, але не навпаки).

Далі, представляється важливим пошук таких особливостей соціального життя людини, що могли б використовуватися як експериментальні моделі. Ми маємо на увазі, зокрема, що:

1. Численні побутові факти, а також спеціальні дослідження показують, що люди можуть застосовувати як засоби перетворення власних психічних процесів свій внутрішній досвід. Це добре видно в експериментах щодо розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, у дослідах з дізнавання і пригадування, а також у масі життєвих фактів, коли суб'єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб керування власною поведінкою і станом у рішенні життєво важливих проблем. У цій же площині лежать і «зворотні» явища, коли людина використовує, наприклад, образи чи уяви, емоційні стани для керування процесами запам'ятовування.

2. Своєрідною і дуже цікавою моделлю є, на наш погляд, випадки психологічних проблем, що переживають пацієнти практичних психологів, зокрема, психотравми і посттравматичні стресові стани. У дослідженні, виконаному нашим співробітником

[260], показано, що психологічним змістом посттравматичного стану є саме своєрідне руйнування процесу опосередковування.

У цій роботі застосовувалася специфічна модифікація експериментально-генетичного методу, а саме, вивчення порушених процесів розвитку в результаті психотравми в процесі психологічної реабілітації. Робота проводилася з молодими людьми (рання юність), що перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану.

Установлено, що у випадках збереження пізнавальної й емоційної сфери а також вищих рівнів мотивації, проблеми пацієнтів визначаються руйнуванням опосередковування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт приводили до серйозних поліпшень навіть у випадках, коли маніфестація дійсно визначала початок патологічного процесу. Представляється, що виявлене явище має більш загальну природу, і є психологічною причиною великого класу психічних відхилень. З іншого боку, це явище дійсно являє собою експериментальну модель для намічаного тут дослідження.

3. Для вирішення поставлених нами задач можуть бути використані явища, добре відомі в соціальній і етнічній психології: засвоєння норм спілкування і презентація внутрішнього світу особистості, явища самопрезентації, саморегуляції тощо. Особливий інтерес у цьому плані викликає опосередковування таких явищ і об'єктів культури, як міфи, художні твори, фольклор і подібні речі.

Ми припускаємо, що існують і інші життєві ситуації, котрі можуть розглядатися як експериментальні моделі нашого дослідження.

Крім того, звичайно, будуть створюватися спеціальні експериментальні умови, що розкривають і розвертають процес створення суб'єктом засобу. Представляється, що заплановане дослідження дозволить одержати результати, що по новому висвітлюють процес розвитку психічних складових свідомості людини.

## РОЗДІЛ 2.

### Підходи до вивчення творчості

---

#### **2.1. Історія розвитку психологічних уявлень про природу творчості**

Проблема розкриття механізмів творчості, психології розвитку творчості вченими розглядається по-різному. У різні історичні часи визнавались: мімезис (Платон), інтуїція (А. Бергсон, Б. Спіноза та інші), інсайт (М. Вертгеймер та інші), потреба творчої самореалізації (А. Маслоу).

Платон, наприклад, відносив до творчості все, створене людиною: «...Усе, що викликає перехід з небуття у буття – творчість...».

В інтерпретації І. Канта творчість є чимось рідкісним і вражаючим – це таємниця: «Новизна стає тут джерелом і засобом пожвавлення уваги. Творчість усе більше суб'єктивується і з універсальної перетворюється на окрему здібність людини» [149, с. 29].

Б. Спіноза пов'язує творчість безпосередньо з діяльністю людини і переконаний, що вона є сутнісною характеристикою буття. Як перехід від старої дійсності до нової під дією продуктивної активності творчого «Я» творчість визначає І.Г. Фіхте. Визначенням і осмисленням сутності творчості займалися також філософи Ф.Г. Шеллінг, Г.Ф. Гегель, Л. Фейєрбах та інші. З. Фрейд вважає творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності А. Адлер уявляє творчість результатом компенсації комплексу недостатності. К. Юнг представляє творчість як прояв архетипів колективного без свідомого [392].

За Е. Фромом, творчість – здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [365].

Заперечуючи матеріалістичне визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М. Бердяєв наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене елементарними формами праці [29].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л.С. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [77; 78].

«Творчість, – писав Б.Г. Ананьєв, – це специфічно людська діяльність, принципово нова, що перетворює дійсність». Сьогодення вимагає, щоб кожен вчитель став активним перетворювачем дійсності [7, с. 18].

Дослідники М.В. Гамезо, І.А. Домашенко творчість розглядають як певну діяльність людини або колективу людей, що спрямована на створення нових, оригінальних суспільнозначущих цінностей. Така творча діяльність відбиває найвищий ступінь людської активності щодо створення продукту цієї діяльності. Л.І. Даниленко творчість розглядає як сукупність особистісних якостей, які визначають і зумовлюють ставлення людини до світу і самої себе. Саме ці якості дозволяють їй самоактуалізовуватись, самореалізовуватись і самоутверджуватись. Показником такого виду творчості є становлення і розвиток особистості. Тому ці дослідники вважають, що мотиваційна сфера є найсуттєвішим стимулом дій механізму творчості [85].

О.О. Бодальов, А. Маслоу творчість розуміють як необхідну для повноцінного життя людини форму її існування. Вони вважають, що пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний із творчим ставленням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її творчого потенціалу [43].

М.М. Поташник зазначає, що творчість не в усіх випадках обов'язково є створенням чогось нового, вона може мати форми рекомбінації певних існуючих і відомих елементів або бути руйнівною по відношенню до цих елементів [286].

С.О. Сисоєва вважає, що творчість окремої людини може бути розглянута у двох аспектах: як сутність якості особистості, в якій відбивається ставлення суб'єкта до самого себе і світу, а також спосіб її самоствердження; як діяльність певного характеру, яка відбиває вищий ступінь активності людини, спрямованої на подолання певного протиріччя у відповідності з поставленою метою [326].

Великий інтерес викликає підхід до проблеми творчості Я.А. Пономарьова. Визначаючи творчість як «механізм продуктивного розвитку», як одну «із конкретних форм вияву механізмів продуктивного розвитку», він не схильний вважати новизну – суспільну значущість продукту творчості – вирішальним критерієм, що визначає таку діяльність, посиляючись при цьому на творчість дітей. Дослідник зазначає, що у творчому процесі принцип діяльності поступово витісняється принципом взаємодії та системним підходом. Разом з тим, діяльнісний підхід застосовується в тих випадках, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основу якого покладена не дія (діяльність), а взаємодія. Вчений розглядає різні напрями теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні – і, аналізуючи різні її визначення, доходить висновку, що, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, багато дослідників (А. Батюшков, В. Бехтерєв, П. Енгельмейєр, А. Матейко, В. Савич та ін.) вважають цю проблему комплексною. Він установив зв'язки творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен як «механізм розвитку», «взаємодію, що веде до розвитку». Із цього випливає, що в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; що перебіг процесу твор-

чості впливає на його результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, у результаті її самоутвердження – через самовираження й саморозвиток (Л.В. Сохань, В.І. Шинкарук). При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, саму себе в цьому світі. Предметом життєтворчості виступає сам суб'єкт діяльності, який ставить перед собою мету й добивається її здійснення. С. Рубінштейн, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначав її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [283; 310].

В.І. Андреев розглядає творчість як розвивальну взаємодію її суб'єкта і об'єкта, спрямовану на розв'язання діалектичних протиріч [8].

Г.О. Балл притримується тенденції щодо об'єднання когнітивного й особистісного аспектів психології творчості (операційного, мотиваційного, інтелектуального, особистісного тощо) [21; 22].

Таким чином, розбіжність у визначенні предмета і об'єкта творчості спричинила різноманітність підходів до розуміння специфіки її розвитку. Проте узагальнення ідей щодо вивчення проблеми творчості дає підстави розглянути доцільність реалізації її основних положень у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу.

Учені по-різному аналізують творчий процес. Наприклад, Г.А. Давидова вважає генетичною «клітиною» розвитку творчих здібностей людей працю. Б.М. Кедров зазначає, що творчість – це «відкриття чогось нового в звичайному житті» [157].

Зарубіжними та вітчизняними науковцями сформульовані різні підходи до розуміння природи творчості:

*психогенетичний підхід* (В.М. Бехтерев, В.О. Енгельгард, В.М. Вільчек та ін.). Кожна людина має певний рівень природної



обдарованості творчими здібностями. Творча здібність людини виступає як природжена потреба та реалізується за допомогою механізму наслідування;

*соціальний підхід* (В.Н. Дружинін, О.М. Лук, В.О. Моляко, Б.П. Нікітін, В.Є. Чудновський, та ін.). Оскільки людина народжується в світі соціальному, то процес її розвитку завжди супроводжується впливом соціокультурного середовища. Соціальне обумовлює творчі можливості людини, сприяє їх реалізації або гальмує їх прояв;

*чуттєво-емоційний підхід* (О.Л. Галін, В.Н. Дружинін, Г.В. Піхманець та ін.). Творчість передбачає внутрішню (ментальну) активність особистості, тому що супроводжується емоційно-чуттєвими реакціями особистості. Емоційні переживання можуть або спонукати особистість до творчості, або бути продуктом творчої діяльнійшої активності;

*аксіологічний (ціннісний) підхід* (С.О. Грузенберг, В.А. Роменець та ін.). Цінності визначають зміст творчості. Творчість є цінною лише тоді, коли виражається в позитивній продуктивності;

*діяльнісний підхід* (Л.С. Виготський, Н.С. Лейтес, О.О. Леонтьєв, О.Н. Лук, В.О. Моляко та ін.). Внутрішня активність особистості, як правило, має прояв у її зовнішній (діяльнісній) активності, мета якої – перетворення світу через власну діяльність;

*мотиваційний підхід* (А. Адлер, Г.В. Олпорт, К. Роджерс, З. Фрейд, К. Юнг та ін.). До творчості особистість спонукає певний тип мотивації, тому творчість породжується специфічними внутрішніми прагненнями людини [206; 307; 364; 392].

Переконані, що заслуговують на увагу дослідження радянського психолога Л.С. Виготського. Зовсім не ідеалізуючи роль інтелекту для творчості, в своїй монографії він пише: «...обидва фактори – інтелектуальний та емоційний – є в рівній мірі необхідними для акту творчості. Почуття, як і думки, спрямовують творчість людини». В своїх дослідженнях процесу творчості Л.С. Виготський використовував не інтелектуальний, а системний підхід,

пов'язуючи творчість з інтелектуальними здібностями людини (здатність до уяви) та з афективним компонентом особистості (емоційний настрій, почуття) [77].

Погоджуємося з думкою іншого радянського психолога, дослідника проблем педагогічної психології В.В. Давидова, який пише, що «теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності. Тобто, творче ставлення до дійсності передбачає задіяння мислення. Поняття творчості тут інтелектуалізовано, оскільки за основу береться мислення (інтелектуальний компонент), що надає можливість визначення особливого – творчого мислення [107].

Розв'язання проблеми розвитку творчості особистості є неможливим без урахування фундаментальної концепції – теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна. Автор притримується думки, що процес вирішення творчих задач виглядає наступним чином: поверхове ознайомлення з умовами; беспорядні спроби; багатократне повернення до відхилених способів; рішення як інсайт, просвітління. Таким чином, вирішального значення набуває інтуїція, яка є «підсвідомим процесом та має почуттєву природу» [84].

О.О. Леонтьєв погоджується з трактуванням творчості як діяльності, але уявляє її не як процес створення нового, а як здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях». Умовою такої здатності є самореалізація (самовизначення) особистості. Під цим розуміється самостійне «будівництво» системи відносин між окремою особистістю та предметним і соціальним світом, що має на меті перетворення світу через власну діяльність [195].

Так, В. Цапок, досліджуючи філософські аспекти творчості, стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [374]. А. Спіркін зазначає, що цей феномен можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення

оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [338]. Болгарський філософ Г. Гиргинов розглядає творчість двох рівнів: перший її рівень притаманний людському мисленню і людській практиці, а другий – пов'язаний із винахідництвом, науковою творчістю тощо [90].

На сьогодні відсутній єдиний підхід до розуміння творчої особистості, існують акцентування дослідників, які працюють у межах різних психологічних підходів, на різних її аспектах: 1) особистісність природи психіки людини пов'язана з такими ключовими ознаками, як цілісність, унікальність, активність, здатність до вираження, відкритість, саморегуляція. Необхідність розгляду у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності (С.Д. Максименко) [210; 212]; 2) діагностичність мислення, що являє собою педагогічну уважність, спостережливість, урахування психічного стану учня займає важливе місце в психолого-педагогічній творчій діяльності вчителя (А.Ф. Ануфрієв) [11]; педагогічна творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія в системі «вчитель-учень», спрямована на особистісний розвиток суб'єктів і сприяє їх внутрішньому руху та саморуху (С.О. Сисоєва) [325]; здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях» через самовизначення (самореалізацію) особистості пов'язана з її творчою діяльністю (О.О. Леонтьєв) [194]; творча особистість – це людина, яка володіє активністю, освоює і цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і свою суть (В.Ф. Моргун) [241]. Н. М. Ільїна стверджує, що на сьогодні вихід країни з багатьох негараздів можливий завдяки креативним особистостям, здатних до нестандартних рішень [144].

## 2.2. Концепція креативності Дж. Гілфорда

Проблему розвитку творчості особистості розкриває концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, автором якої є американський психолог Дж. Гілфорд.



*Джой Пол Гілфорд –  
американський психолог,  
професор*

Розробляючи зазначену проблему, вчений указав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв'язує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення. Конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який рухається в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності.

Чотири основних параметри креативності, за Дж. Гілфордом:

- 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Автор виділяє параметри креативності: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) спроможність до генерування великого числа ідей; 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – спроможність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) вміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [89].

### **2.3. Концепція креативності Р. Стернберга і Д. Лаверта**



*Р. Стернберг –  
американський психолог,  
професор*

Глибокий науковий інтерес у контексті проблеми розвитку творчості особистості становить запропонована американськими вченими Р. Стернбергом і Д. Лавертом концепція креативності – так звана «теорія інвестування». Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». «Купувати за низькою ціною» – означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї.

Р. Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї пе-



редчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілком зрозуміло, що психологічні аспекти творчості у Стернберга розглядаються через призму її соціального прийняття і оцінки.

За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем.

Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: 1) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; 2) аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»). Якщо в індивіда занадто розвинута аналітична здібність на шкоду двом іншим, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична спроможність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і марних. Практична здібність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних», але яскраво поданих публіці ідей. Вийти за межі поля можливостей і проявити креативність не можна, якщо не знаєш меж цього поля. Водночас, знання, що занадто вкорінилися, можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості по-новому глянути на проблему.

На думку Р. Стернберга, розвиток творчості пов'язаний із 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. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація децю може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності [187].



## **2.4. Концепція творчості В.О. Моляко**

Науковою цінністю для розв'язання проблеми розвитку творчості особистості є концепція В.О. Моляко, за якою творчість розглядається як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові).

За В.О. Моляко, головним у творчості є, перш за все, оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого. Важливою рисою творчої особистості є високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Недостатньо самого лише сприйняття, яким би тривалим воно не було, як і самого бажання нового, оригінального, якщо немає відповідного підґрунтя, загальної і професійної підготовки, а також великої наполегливості в роботі.

Автор визначає п'ять стратегій творчої діяльності, екстраполяція змісту яких на життєвий шлях особистості дозволяє охарактеризувати їх таким чином:

стратегія аналогізації пов'язана з використанням уже відомої моделі життєвого шляху чи його частини, що не зводиться до копіювання раніше створеного, припускає внесення нового до аналогу або використання відомої моделі життєвого шляху в інших умовах і по-новому;

стратегія комбінування полягає в різних перестановках, зміні життєвих ситуацій, власне комбінуванні окремих компонентів відомих життєвих шляхів;

стратегія реконструювання проявляється в побудові життєвого шляху, протилежного раніше відомому; вона пов'язана з пошуком справді іншого, нового – стосується це окремої життєвої ситуації чи життя в цілому. Вона припускає побудову життєвого шляху за «протестним» чи «діалектичним» типом, причому в першому випадку життєвий шлях будується, виходячи із заперечення минулого, відомого, а в другому – реалізується діалектичний принцип подвійного заперечення;

універсальна стратегія припускає відносно рівномірне застосування аналогізації, комбінування і реконструювання, причому кожна стратегія стосовно побудови життєвого шляху є паритетною щодо інших;

стратегія спонтанних дій, випадкових підстановок здійснюється тоді, коли немає домінуючої стратегії, а пошук здійснюється ніби без плану, без певної логіки, за випадковим орієнтиром чи методом спроб і помилок. Уявляється, що стосовно життя ця стратегія найбільш схожа з підлітковим «експериментуванням», коли чіткі життєві орієнтири ще не вироблені [234].

Дослідник зазначає, що основними методами вивчення творчості є: спостереження; анкетування; бесіда; вивчення продуктів діяльності; біографічний метод; експеримент.

Наприклад, автор переконаний, що побудову біографічного аналізу процесу становлення та розвитку творчої особистості слід орієнтувати в першу чергу на такі положення:

1) вихідною підставою для вивчення видатної особистості (генія, таланту, як синонімів цього поняття) має бути наявність констатації явної обдарованості і значних досягнень у тій чи іншій галузі діяльності, що закріплено достовірним способом;

2) необхідно виявлення принципово важливих і значимих періодів у житті такої особистості і встановлення конкретних зв'язків між цими періодами і творчими досягненнями;

3) необхідно вивчення макро- і мікросередовища буття творчої особистості та їхнього впливу на творчу діяльність;

4) слід вивчити творче «кредо» (творчі плани, стратегії) конкретного працівника як суму його розумових пошуків, етичної та естетичної оцінки світу, моральних ідеалів і т.д. – того, що ми називаємо стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших;

5) особливої уваги потребує вивчення індивідуального стилю творчої діяльності – його витоків, розвитку, форм і особливостей

прояву, реагування на різні складні умови, бар'єри, перешкоди по ходу реалізації творчих задумів;

б) по можливості встановлювати вплив творчості досліджуваної особистості на оточення (на дану область творчості, на культуру, на сучасників і нащадків і т.д.) [234].

В.О. Моляко до внутрішніх бар'єрів розвитку творчості відносить:

- незібраність, лінощі;
- незацікавленість у роботі;
- хвороби;
- незадовільний психічний стан;
- погані звички;
- робота без режиму;
- невміння організувати свій час;
- негативні якості характеру та мислення [236].

## **2.5. Концепція механізму творчості В.В. Клименка**

Основна проблема, що її досліджує автор концепції механізму творчості людини (креативної психічної системи), формулюється так: «Здібності людини виявляються не в тому, що вона має знання у формі знакових систем, відчуває у формі почувань, а в тому, що вона доцільно діє, спираючись на логіку предмета» [162; 164]. Механізм творчості людини створюється синтезом психе (душі) – мислення, почуттів, уяви та соми (тіла) – психомоторики та енергопотенціалу. Він призначений здійснювати обмін інформації та енергії під час розв'язання задач і проблем, в результаті яких людина виробляє творчі продукти. «Механізм творчості людини не має віку. Він на 6-му році життя переходить із потенційного стану в активний та поступово, за сприятливих умов, набирає потужності протягом усього життя. Механізм творчості існує у кожній практично здоровій людині. Він перебуває у потенційному стані. Стани механізму творчості спонтанно змінюють один

одного: «сплячий» стан змінюється на дійовий, працюючий. Механізм творчості «вимикають» із розвитку непомірні навантаження, втома, перевтома та хвороби. Коли вони долаються, тоді механізм творчості знову відновлює свої функції. Механізм творчості – це механізм перетворення дискомфорту (задач і проблем) і створення (відкриттів, винаходів і художніх образів) гармоній. Він є в кожному з нас, але для того, щоб він почав працювати, ми повинні свій механізм творчості привести до стану гармонії. Причому, повинні бути пропорційно розвинені мислення, почуття, уява та психомоторика (здатність до діяльності) і енергопотенціал (забезпеченість належною

Науковий інтерес для розуміння розвитку творчості особистості становить концепція механізму творчості, яку розробив В.В. Клименко.

енергією). Механізм творчості описується формулою: Я (психе, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме). Механізм творчості – це не орган тіла, а орган людини. Залежно від стану механізму творчості умовно можна виділити три типи людей: творці, споживачі і виконавці. Творці (мудреці, генії і таланти) здатні вирішувати найскладніші задачі і проблеми в найпростіший спосіб. Вони створюють нове – те, чого ще в природі й соціумі не існувало. Споживачі (ерудити і дилетанти) збирають і оцінюють інформацію та звертають увагу інших на її дисгармонію у довкіллі. Вони мають установку на накопичення знань, умінь та навичок в ущерб розвитку творчих здібностей. Виконавці (посередності) виконують, поставлені кимось, репродуктивні завдання за готовим зразком та задовольняються самозахистом і самозбереженням. Вищу насолоду



*Віктор Васильович  
Клименко – український  
психолог*

натхнення людина переживає не від результатів роботи, а від процесів відкриттів, винаходів та створення образів, якими створюються знакові системи (наукові думки), матеріальні предмети та художні образи тощо. Щоб механізм творчості людини почав працювати, ми маємо гармонійно розвивати всі його складові. В оптимальному стані мають перебувати і душа (мислення, почуття і уява), і тіло (енергопотенціал і психомоторика) людини. Причому ніяких компенсацій у цій неповторній цілісності не буває. Мислення, почуття і уява знаходять у дискомфорті нові задачі, психомоторика їх розв'язує, а енергопотенціал живить пізнавальні, моральні та естетичні дії і творчість людини [163, с. 54].

Автор концепції креативної психічної системи людини стверджує: «Механізм творчості проявляється тільки в дії. Його не варто відшукувати ані в особливостях будови мозку, ані в конституції тіла, ані в точності й гостроті ока, ані в тонкощах слуху, ані в здібностях, ані в можливостях пам'яті. Тому ми відкидаємо думку про елітарність механізму творчості. Цим обґрунтовується проста для кожної людини думка: кожний носить у собі креативну психічну систему (механізм творчості)» [163, с. 53].

В.В. Клименко визначає вершини творчості людини в онтогенезі. У віці 6-ти років (вік початківця) в дітей пробуджується механізм творчості для виконання творчих завдань. У віці 13-ти років (вік революціонера) в підлітків працює механізм творчості. Але це не означає, що він працює на повну потужність. Тут працює який-небудь один з елементів механізму, а всі інші сприяють його роботі. Якщо і на цій сходинці вікового розвитку зберігається гармонія, що майже весь час змінює свою структуру, то підліток безболісно здолає наступну вікову трансформацію механізму творчості і досягне віку майстерності. У віці 21-го року (вік майстерності) механізм творчості людини здатний виконувати творчу роботу. У цьому віці спостеріга-

ється перша вершина творчості. Почуття переважають над мисленням і уявою. Здатність до творчості поступово набирає потужності. У віці 34-х років (вік творця) спостерігається друга вершина творчості людини, проявляється продуктивна дієвість механізму творчості. В цьому віці настає гармонія мислення, почуттів та уяви. Психомоторика живиться оптимальним енергопотенціалом і виникає здатність до геніальної роботи. У віці 55-ти років (вік мудреця) настає третя гармонійна вершина творчості. В цьому віці мислення підпорядковує собі почуття, що є необхідною умовою створення нового світу, відкриття того, що люди почували, але не були спроможні означити. В цьому віці людина стає мудрим творцем [162; 165].

## **2.6. Концепція творчості С. Медника**

Заслуговує на увагу концепція С. Медника, який вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На його думку, чим із більш віддалених областей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значеннєвого простору. Але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, наприклад: з'єднання рис коня і людини актуалізує в уяві кентавра, а не людини з головою коня.

Дослідник вважає, що суть творчості – в спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій. Процес дивергентного мислення уявно відбувається так: є проблема, і розумовий пошук відбувається ніби в різних напрямках семантичного простору, причому відштовхується від даної проблеми.

Дивергентне мислення – це ніби периферичне мислення, мислення біля «проблеми». Конвергентне мислення погоджує всі елементи семантичного простору, що стосуються проблеми, воедино, знаходить єдино правильну композицію цих елементів [168].



## **2.7. Розвиток творчої особистості за Е. де Боно**

Едвард де Боно ввів поняття «латеральне мислення». Це процес обробки інформації для розвитку творчих здібностей та інтуїції. Латеральне, як і логічне, мислення, – це конкретний спосіб використання власного розумового апарату. За умови мислення людина використовує нову інформацію не заради неї самої, а за для результату, який вона може принести [51].

Один із прийомів нешаблонного мислення полягає в умисному використанні раціоналізаторської здатності розуму. Замість того, щоб просуватися крок за кроком звичайним, шаблонним шляхом, ви займаєте нову, абсолютно довільну позицію. Можливість такого шляху слід перевірити в кінцевому рахунку з усією логічною строгістю. Якщо ваш шлях виявився цілком логічним – ви на правильній позиції, яку ніколи б не зайняли, використовуючи шаблонне мислення. Якщо ж ця довільно обрана позиція виявилася логічно неправильною – ви так чи інакше придбали ряд корисних нових ідей, намагаючись встановити її правильність. Деякі люди до такої міри захоплюються ідеєю нешаблонного мислення, що починають постійно його використовувати замість шаблонного. Більшість же взагалі відкидають нешаблонне мислення, вважаючи, що для них цілком достатньо самого тільки шаблонного, логічного.

Фактично, обидва типи мислення не виключають, а доповнюють один одного; вони, як кажуть, комплементарні. У тому випадку, коли немає можливості вирішити проблему шаблонним мисленням або коли виникає потреба в новій ідеї, слід застосувати нешаблонне мислення. Нові ідеї залежать від нешаблонного мислення, бо самій природі шаблонного мислення властиві обмеження, які роблять його неефективним для подібних цілей. У той же час обмеження шаблонного мислення мають і свої позитивні сторони. Функціональна організація мозку, будучи оптимізуючою системою, змушує його інтерпретувати будь-яку ситуацію

найбільш імовірним чином. Ступінь імовірності визначається досвідом і вимогами відповідної ситуації. Шаблонне мислення оперує високими ймовірностями; без цього повсякденне життя було б неможливим. Будь-яке відчуття або дію довелося б аналізувати якнайретельніше, оскільки воно завжди потребувало б доказів. Подібно до того, як сороконіжка, володіючи самосвідомістю, не знала б, із якої ноги почати рух, так і людина, в силу складності і заплутаності навколишнього її оточення, не могла б почати діяти. Завдання мислення якраз і зводиться до того, щоб дати можливість приступити до дії на основі усвідомленої ситуації. Це стає можливим тільки тоді, коли найбільш імовірна інтерпретація ситуації спонукає до найбільш ефективної дії.

Подібно до того, як вода, стікаючи вниз по схилу гори, прориває собі все більш глибоке русло, так і шаблонне мислення, слідуючи по шляху найвищої ймовірності, поступово збільшує ступінь ймовірності цього шляху. Якщо шаблонне мислення є найбільш високоймовірним, то нешаблонне мислення оперує малими ймовірностями. Щоб змінити напрямок потоку води, потрібно навмисне прорити нове русло або перегородити дамбами старе в надії на те, що вода відшукає нові і значно більш зручні способи протікання. Іноді навіть воду річки доводиться гнати вгору за допомогою насосів. Коли малоїмовірний напрям думки призводить до нової, більш дієвої ідеї, настає евристичний момент, у результаті якого малоїмовірний підхід до вирішення завдання миттєво набуває найвищої ймовірності. Це якраз той момент, коли вода, насилу піднята насосом нагору, переливається через край і негайно ж починає текти вільно. Досягнення цього моменту і є метою нешаблонного мислення [51].

Оскільки нешаблонне мислення націлене на нові ідеї, його слід віднести до творчого мислення. Творче мислення є особливим різновидом нешаблонного мислення, що охоплює більш широку область. В одних випадках результати нешаблонного мислення являють собою геніальні творіння, в інших вони є не чим

іншим, як просто новим поглядом на речі, і, отже, чимось менш значним, ніж справжня творчість. У більшості випадків творче мислення для свого прояву потребує таланту, тоді як нешаблонне мислення доступне кожному, хто зацікавлений в отриманні нових ідей.

Використання латерального мислення можливе для:

- створення нових ідей;
- вирішення проблемних ситуацій, що потребують не лише великого обсягу інформації, а й певної інтуїтивної роботи;
- переоцінки даних мислення: будь-яка особиста точка зору на що-небудь – це лише один із багатьох можливих поглядів [51].

## РОЗДІЛ 3.

### Сутність поняття творчості. Творчі здібності

---

#### 3.1. Творчість як діяльність

Сьогодні у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого продукту, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності).

*Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [293].*

Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей.

*Творчість особистості – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше не відоме, на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій умінь, продуктів пізнання [286].*

Різні вчені виділяють три види творчості: наукову, технічну та творчість у галузі літератури й мистецтва. Проте спостерігається

тенденція до розгалуження цих сфер. Зокрема, В.О. Моляко виокремлює такі *види творчості*: наукова; технічна; літературна; музична; образотворча; ігрова; навчальна; побутова; військова; управлінська; ситуаційна; комунікативна [237; 238].

*Наукова творчість пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад, у біології, математиці, фізиці, хімії тощо. Специфіка наукової творчості полягає в домінуванні теоретичного та теоретико-практичного мислення [234].*



*Телескоп-рефлектор  
Ньютона 1672 року*

Яскравим прикладом особистості, що володіла неабияким даром наукової творчості, є Ісаак Ньютон – англійський учений, який заклав основи сучасного природознавства, творець класичної фізики та один із засновників числення нескінченно малих. У книзі «Математичні начала натуральної філософії» Ньютон сформулював закони руху, відомі як закони Ньютона й закон всесвітнього тяжіння, які стали основою наукового світогляду

впродовж трьох наступних століть і мали великий вплив не тільки на фізику, а й на філософію. Використовуючи свою теорію, Ньютон зумів пояснити закони Кеплера, що описують рух планет навколо Сонця, чим заперечив останні сумніви щодо геліоцентричної системи світобудови. Ньютон побудував перший телескоп-рефлектор і розвинув теорію кольору на основі спостережень розщеплення білого світла в спектр у оптичній призмі. Він сформулював емпіричний закон теплообміну й побудував теорію швидкості звуку. У математиці Ньютон паралельно з Готфрідом Лейбніцом розвинув числення нескінченно малих, працював з рядами, узагальнив так званий біном Ньютона та запропонував

метод розв'язування нелінійних рівнянь, відомий нині як метод Ньютона [282].

*Технічна творчість спрямована на створення нових механізмів, пристроїв, деталей і зміни їхніх функцій. Це винахідництво, конструювання, архітектура, конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технічними засобами [234].*

Унікальним результатом технічної творчості є робот – пристрій, керований за допомогою електронної плати або комп'ютера, який можна запрограмувати на виконання певних операцій.

У більшості випадків сучасні роботи – це «руки», маніпулятори, закріплені на основі і призначені для виконання одноманітної роботи типу складання, переміщення. До роботів також відносяться пристрої, що працюють у важких для людини середовищах і керовані дистанційно, наприклад роботи, що виконують роботу на великих глибинах, у космосі, пристрої для доставки снарядів та ін., а також роботизовані іграшки. Робот – це електромеханічний, пневматичний, гідравлічний пристрій або їхня комбінація, він призначений для заміни людини в промисловості, небезпечних середовищах та ін. Прийнятий зараз у всьому світі термін був винайдений чеським письменником Карелом Чапеком та його братом Йозефом і вперше використаний у п'єсі К. Чапека «Р.У.Р.» («Россумські універсальні роботи» 1921). Спочатку для позначення істот було запропоновано слово, похідне від латинського «labor» (робота), але потім Карел Чапек зупинився на похідній від чеського robota [282].



*Робот-гуманоїд «Honda»*



Робот може безпосередньо підкорятися командам оператора, може працювати за заздалегідь складеною програмою або ж слідувати набору загальних вказівок з допомогою технології штучного інтелекту.

Також прикладом технічної творчості є архітектурні споруди. Наприклад, Біла альтанка – оригінальна пам'ятка у формі альтанки з колонадою в місті Полтаві, один із символів міста. Розташована на Соборному майдані, завершує полтавське плато Іванової Гори. Звідси відкривається чудовий краєвид на долину річки Ворскли та частину міста: полтавський Поділ.

Полтавська Біла альтанка являє собою напівкруглу колонаду з 8 колон. Загальна висота пам'ятки – 9 метрів. Споруда децю нагадує підкову, зігнуту своїми краями до Успенського Собору, що розміщена на колонах. Такий «підковоподібний» зовнішній вигляд альтанки обумовлений, згідно з легендою, тим, що саме на Соборному майдані міста на другий день після Полтавської битви відбулась зустріч ремісників-полтавців із російським царем Петром I, і, начебто, місцевий коваль

тут-таки майстерно підкував царського коня, який втратив підкову під час Полтавського бою. Біла альтанка була збудована у 1909 році на залишках земляних валів колишнього Подільського бастиону Полтавської фортеці.

У роки Німецько-радянської війни німецько-фашистські загарбники розібрали Альтанку, влаштувавши на її місці зенітно-артилерійський пункт. По війні, у 1954 році, ідею відновлення пам'ятки втілював своїм проектом головний архітектор повоєнної Полтави Лев Вайнгорт. Офіційно пам'ятник вважався



*Біла альтанка у Полтаві*

не відтвореним, а створеним подібним до того, що існував у довоєнний час [282].

На сьогодні серед більшості полтавців споруда згадується під своєю колишньою історичною назвою «Біла Альтанка». Це один із найвідоміших полтавських символів, розташований неподалік від новітньої візитівки міста – пам'ятника галушкам. Вона на 2-му місці в списку «Семи чудес Полтави», рейтингу туристичних об'єктів, сформованого онлайн-голосуванням, за листами та анкетуванням відвідувачів музеїв Полтави [282].

*Художню творчість розглядають, насамперед, не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а щодо самореалізації людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом. Без цього вона не може актуалізуватися, реалізуватися на практиці [234].*

Надзвичайною особистістю, що здійснила великий внесок до світової художньої спадщини, є Ілля Юхимович Рєпін – українсько-російський художник-реаліст. Народився у Чугуєві, в Україні, походить з родини військового поселенця. Одним із його предків був український козак Ріпа. Хлопцем навчався у місцевій іконописній майстерні. У 20 років подався до столиці Російської імперії – Санкт-Петербургу. З 1863 року в Петербурзькій малювальній школі, у 1864–71 роках – у Петербурзькій Академії Мистецтв (учень І.М. Крамського), яку закінчив із золотою медаллю.



«Бурлаки на Волзі», 1870–1873

Ілля Рєпін залишив багату й різноманітну мистецьку спадщину, його ранні розписи церков в Україні, знищені під час війни,

численні жанрові, побутові картини, портрети і твори на історичні теми зберігаються в музеях Росії, України та у приватних колекціях [282].

Найвідоміші твори: «Бурлаки на Волзі» (1870–1873), «Іван Грозний і син його Іван» (1881–1885), «Царівна Софія» (1879), «Засідання Держ. Ради» (1901–1903). На українські теми: «Запорожці пишуть листа турецькому султану» (1880-1891, один варіант у Санкт-Петербурзі (Російський музей), другий – у Харківському Державному Музеї образотворчого мистецтва; «Вечорниці» (1881); «Гайдамака» (1902); «Чорноморська вольниця» (1903); «Гопак» (1930, не закінчений), «Портрет І. С. Тургенєва», «Етюд академічної натурниці», «Солоха і дяк».

*Літературна, образотворча та музична творчість пов'язані з новими досягненнями в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням твору, віршованих рядків, опери, тощо) [234].*

Великою постаттю літературної творчості є Микола Васильович Гоголь – український та російський прозаїк, драматург, поет, критик, публіцист, визнаний класик української та російської літератури. Автор збірок творів: «Вечори на хуторі біля Диканьки»; «Миргород»; повістей (1835–1842 рр.): «Невський проспект»; «Ніс»; «Портрет»; «Шинель»; «Записки божевільного»; «Ревізор»; «Рим»; «Мертві душі».



Перше видання твору  
«Мертвые души»

«Мертві душі» (мовою оригіналу «Мёртвые души») – роман українського та російського письменника Миколи Васильовича Гоголя, який вважається зразком російської літератури XIX століття.

Перший том роману був виданий у 1842 році; другий том письменник знищив власноручно, збереглися лише його окремі розділи; щодо третього тому були тільки загальні задуми. У Російській імперії до скасування кріпацтва у 1861 році, землевласники мали право на власних невольних людей-кріпаків, що обробляли їхню землю. Кріпаки вважалися власністю поміщика, і їх можна було купувати, продавати чи закладати, як і будь-яке інше рухоме майно. Для обліку кріпаків (і людей взагалі) використовувалося слово «душа», наприклад, говорили «шість душ кріпаків». Сюжет роману ґрунтується на «мертвих душах» (тобто, «мертвих кріпаках»), які продовжують вважатися власністю поміщика згідно з обліком. З іншого боку, назва роману відноситься до «мертвих душ» персонажів-поміщиків та різних аспектів їхнього морального і духовного виродження [282].

Надзвичайним здобутком образотворчої творчості є монумент «Батьківщина-мати» – фігура жінки, піднесена на дніпровських схилах у м. Києві. Її видно навіть з найвіддаленіших точок Києва. Висота пам'ятника становить 102 метри, що значно вище за Статую Свободи в Нью-Йорку. Автором ідеї зведення «Батьківщини-матері» є відомий скульптор Євген Вучетич. За його задумом, статуя мала бути повністю покрита сухозлітним золотом, а біля її підніжжя з висоти в 30 метрів повинен текти водоспад в Дніпро. Але Вучетич помер, не встигнувши при цьому втілити свою ідею в життя. Тож створення пам'ятника доручили колективу скульпторів, якими керував киянин Василь Бородай, у результаті чого початковий проект Євгена Вучетича був істотно змінений.



*Монумент  
«Батьківщина-мати»*



Обшивку статуї було виплавлено в Запоріжжі. Зроблена вона з листів нержавіючої сталі. Зварили її фахівці з Інституту електрозварювання імені Патона в Києві. Довжина швів у цілому склала близько 30 кілометрів. Монумент зроблений з окремих сталевих блоків, спаяних між собою. Кожен блок важить до 30 тонн, тому загальна вага споруди склала 450 тонн. В одній руці статуя тримає щит вагою в 13 тонн, а в іншій – меч вагою в 9 тонн. Пам'ятник «Батьківщина-мати» був відкритий до Дня Перемоги в 1981 році [282].

Яскравою особистістю, що є зразком у галузі музичної творчості, є Оксана Андріївна Петрусенко – українська оперна співачка (лірико-драматичне сопрано). Одна з найкращих виконавиць українських народних пісень і романсів. Заслужена артистка УРСР. Кавалер ордена «Знак Пошани» (1936). Народна артистка УРСР (1939). Голос Оксани Андріївни є голосом-символом України її часу.

Дитиною вона співала в церковному хорі в Севастополі, грала на гітарі, рано почала працювати. 1914–1917 рр. – робітниця Севастопольського порту, взуттєвої фабрики, учасниця самодіяльних гуртків. 1918 р. стала хористкою у трупі Олександра Глазуненка. Восени вступила на правах хористки, а потім і провідної актриси «з голосом» до Херсонського українського музично-драматичного театру під керівництвом Івана Сагатовського.

1923–1924 рр. навчалася в Київському музично-драматичному інституті імені Миколи Лисенка. Проте не отримала спеціальної музичної звукової освіти. Співала в театрах Казані, Самари, Свердловська. Від 1934 р. – солістка Київського театру опери та балету.



*Оксана Андріївна  
Петрусенко – українська  
опера співачка*

Партії Оксани Андріївни Петрусенко:

- Наталка («Наталка Полтавка» Миколи Лисенка). Саме ця партія принесла Оксані всенародну славу. Її виконання, на думку знавців, є шедевром вокальної творчості і наразі не було перевершено;
- Одарка («Запорожець за Дунаєм» Семена Гулака-Артемовського);
- Ліза («Пікова дама» Петра Чайковського);
- Марія («Мазепа» Петра Чайковського);
- Оксана («Черевички» Петра Чайковського);
- Наташа («Русалка» Олександра Даргомижського);
- Тоска («Тоска» Джакомо Пуччіні).

Одна з вулиць міста Балаклії носить ім'я О. Петрусенко. В вересні 1962 року в районному будинку культури відкрито кімнату-музей О. Петрусенко, а 16 лютого 1991 року в Балаклійському краєзнавчому музеї створено експозицію «О. Петрусенко – видатна українська співачка», яка присвячена її життю і творчості. З 1972 року в останню неділю травня в Балаклії проводяться свята пам'яті О.А. Петрусенко, на яких виступають місцеві аматори.

У 2000 році була випущена поштова марка України, присвячена 100-річчю від дня народження співачки.

У 2010 році Національним банком України була випущена в обіг пам'ятна монета номінальною вартістю 5 гривень, присвячена О. Петрусенко.

На честь співачки на будинку в Києві, де вона жила (вулиця Богдана Хмельницького, 66), встановлена меморіальна дошка. Ім'ям співачки було названо одну з вулиць Києва, одну з вулиць Краматорська, одну з вулиць Львова [282].

*Ігрова творчість спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора [234].*



Основний вид діяльності дітей дошкільного віку – гра, в процесі якої розвиваються духовні і фізичні сили малюка; його увага,



*Ігрова творчість дошкільнят*

пам'ять, уява. Гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду.

У грі формуються всі сторони особистості дошкільника, відбуваються значні зміни в психіці, що готують до нової, більш вищої стадії розвитку.

Особливе місце займають ігри, які створюються самими дітьми, – їх називають творчими. В цих іграх дошкільнята відтворюють усе те, що вони бачать навколо себе в житті і діяльності дорослих. Творча гра найбільш повно формує особистість

малюка, тому є важливим засобом виховання.

У грі малюк починає відчувати себе членом колективу, справедливо оцінювати дії і вчинки своїх товаришів і свої теж. Завдання вихователя полягає в тому, щоб зосередити увагу всіх вихованців на такій меті, яка б викликала єдність почуттів та дій, допомагала встановлювати взаємовідносини між дітьми, що засновані на дружбі, справедливості, відповідальності. Творча колективна гра є школою виховання почуттів дошкільнят. Моральні якості, сформовані у грі, впливають на поведінку дитини в житті; водночас, навички, що склалися в процесі повсякденного спілкування дітей один з одним і з дорослими, далі розвиваються у грі. Потрібна велика майстерність вихователя, щоб допомогти малюкам організувати гру, яка б викликала найкращі почуття [234; 235].

*До навчальної творчості відносяться всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, умінь та навичок, виконання нових завдань. Така діяльність є організованою (у дитсадку, школі, уні-*

верситеті тощо). Навчальна творчість поєднує різні види творчості, особливо в середній школі, бо школярам доводиться імітувати різні види діяльності: наукову, технічну, ігрову, військову та ін. [238].

Навчальною називають таку діяльність, у якій провідним мотивом виступає пізнавальний інтерес або психічний розвиток індивіда. Структура навчальної діяльності може бути представлена в такий спосіб: пізнавальний мотив – пізнавальна мета – пізнавальна задача – пізнавальні дії – контроль – оцінювання. Навчальна діяльність являє собою процес, у результаті якого людина цілеспрямовано здобуває нові або змінює наявні в неї знання, уміння, навички, удосконалює та розвиває свої здібності.

Навчальна діяльність зумовлює два взаємозалежних процеси: наuczіння та навчання. Наuczіння – це свідомий процес, що передбачає спільну діяльність учня й учителя. Коли говорять про наuczіння, традиційно наголошують на діяльності вчителя. Навчання як аспект навчальної діяльності більше пов'язане з діяльністю учня, його навчальними діями для розвитку здібностей і придбання необхідних навчальних компетентностей [402].

*Військова й управлінська творчість спрямовані на керівництво колективами людей і їхньою діяльністю, прийняття рішень у гострих умовах бою, міжособистісних конфліктів, надзвичайних ситуаціях тощо [234].*

Творчість у військовій справі має два основні види: творчість як відкриття нового, тобто явищ, законів, про які нічого не було відомо раніше (наукова творчість), і творчість як створення нового, тобто конструкторська, винахідницька діяльність. Ці види творчості у військовій практиці тісно поєднуються. Так, скажімо, створення надійної протиракетної оборони включає наукові відкриття і винахід нових засобів боротьби проти ракет супротивника [282].

Творчість у військовій справі – складний процес пізнання законів війни і збройної боротьби та створення принципово нових

зразків зброї і бойової техніки та способів їх використання. У військовій справі творчість виявляється в активній діяльності працівників військової промисловості, командирів, інженерно-технічного персоналу, військовослужбовців. У процесі активної діяльності народжуються нові зразки військової техніки, задуми і плани майбутніх битв для захисту Вітчизни. Йде пошук нових шляхів у вирішенні складних задач управління військами в період битви, розробляються і впроваджуються нові засоби та форми збройної боротьби з урахуванням конкретної суспільно-політичної ситуації, вдосконалюється організація військ.

У військовій справі, як і в будь-якій сфері людської діяльності, творчість здійснюється відповідно з об'єктивними законами діяльності людей і визнанням перетворюючої ролі свідомості людини. Разом з тим, творчість має свою специфіку, обумовлену особливостями військової практики. По-перше, військова творчість є особливою, вона підпорядкована специфічній формі діяльності людини (підготовка до війни, пов'язана з завданнями розгрому супротивника, забезпеченням перемоги у війні) і здійснюється в умовах жорсткої регламентації всього життя і діяльності армії статутами, настановами і наказами. По-друге, у військовій творчості органічно поєднується єдність теорії і практики, мислення і дії. Військова творчість покликана оперативно реагувати на потреби збройних сил, пов'язані з оснащенням армії і флоту зброєю і бойовою технікою, підвищенням бойової готовності і вдосконаленням управління військами. Для військового дослідника важливо не лише накопичити і узагальнити практичний досвід бойової підготовки, навчання і виховання особового складу, але й вирішити актуальну проблему в максимально короткі строки, якомога швидше одержані висновки зробити надбанням військових кадрів, реалізувати їх. Потретьє, військова творчість командирів відзначається єдністю гнучкості та оперативності, бо, з одного боку, треба врахувати

всю складність обстановки, що змінюється, осмислити іноді су-перечливий потік інформації, а з іншого – необхідно точно вло-вити момент перелому і відразу прийняти рішення, яке відзна-чалось б ясністю, чіткістю, визначеністю. Гнучкість і оператив-ність у діяльності командира передбачають творчі роздуми.

У військовій творчості, як ні в якій іншій, важливу роль відіг-рає моральний аспект наукової творчості. Це пов'язане з виконан-ням військового обов'язку перед Вітчизною. Це відповідальність за долю свого народу, його незалежність і територіальну ціліс-ність держави.



*Весільний коровай як приклад побутової творчості*

Яскравим прикладом управ-лінської творчості є постать Бо-риса Євгеновича Патона – укра-їнського науковця у галузі зва-рювальних процесів, металургії і технології металів, доктора тех-нічних наук (1952). Президент НАН України (1962-2020), пер-ший нагороджений званням Ге-рой України; директор Інституту електрозварювання імені Є. О. Патона НАНУ (з 1953); ге-неральний директор Міжгалу-

зевого науково-технічного комплексу «Інститут електрозварю-вання імені Є. О. Патона» (з 1986); президент Міжнародної асоці-ації академій наук (з 1993); член Ради з питань науки та науково-технічної політики при Президентові України (з березня 1996); го-лова Комітету з Державної премії України в галузі науки і техніки (з грудня 1996); член Державної комісії з питань реформування, розвитку Збройних сил України, інших військових формувань, озброєння та військової техніки (з березня 2003); перший заступ-ник голови Національної ради зі сталого розвитку України (з тра-вня 2003).



**Побутова («домашня») творчість** пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо. Відіграє досить важливе значення у житті кожної людини [234].

Прикладом побутової творчості є особливості випікання весільних короваїв. З давніх-давен пекли коровай удома. Мати нареченої чи нареченого для цього запрошувала до

хати заміжню жінку, в якій сімейне життя складалося гарно, щоб вона

спекла коровай. На сьогодні є три види оформлення короваїв: із тістовим, білковим і мастичним оздобленням. Традиційний український коровай – це коровай із тістовим оздобленням, прикрашений рослинним і тваринним орнаментом: пташечками, квітами, листочками, колосками тощо. Короваї з білковим оформленням – більш регіональні, вони поширені на Рівненщині, частині Хмельниччини, подекуди на Волині. Наступний вид – це короваї з мастичним оздобленням у європейському стилі. Будь-який із цих короваїв може мати один, два або три поверхи в залежності від творчості майстра своєї справи.

**Ситуаційна («життєва») творчість** пов'язана з виконанням завдань, які постають перед людиною поза роботою та домом, та розв'язанням ситуацій, що пов'язані з надзвичайними подіями [234].

Наприклад, дії людини під час повені, пожежі, розв'язання задач переходу вулиці з інтенсивним транспортним рухом або пошуку правильного шляху при втраті орієнтиру на місцевості.

**Комунікативна творчість** може проявлятися у різних видах спілкування людей [234]. Є багато її різновидів. Це й творчість оратора, якому зненацька поставили складне запитання, і твор-



*Розв'язання проблеми  
блукаючого в лісі*

чість закоханого, який, імпровізуючи освідчення, відчуває надмірне хвилювання, і творчість у бесіді, творчість учителя тощо. До



цього виду творчості належать не тільки її мовленнєві прояви, а й можливість спілкуватися з публікою зовсім без слів, але якщо він талановитий, то його вплив на публіку не менший, аніж після виголошення натхненного монологу.

Підхід до класифікації видів творчості є дещо умовним, оскільки у реальному житті маємо справу переважно з **Спілкування у колективі** комбінацією різних видів творчості [234; 236].

### **3.2. Творчі здібності. Обдарованість**

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Питання творчих здібностей розглядають В.І. Андрєєв, І.Я. Лернер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарьов та ін.

За класифікацією В.І. Андрєєва, існують мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та самоорганізаційні здібності. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль.

Розрізняють здібності та задатки. *Задатки* людини вроджені й зумовлені лише анатомо-фізіологічними особливостями організму; вони лежать в основі розвитку здібностей. *Здібності* – наслідок розвитку в ході якоїсь практичної чи теоретичної діяльності [293; 294].

Б.М. Теплов виділив три головні ознаки поняття «здібність»:

1) під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;



2) здібностями називають не всі індивідуальні особливості, а лише ті, що стосуються успішності певної діяльності;

3) поняття «здібність» не зводиться до тих знань, умінь і навичок, які вже має людина; воно пов'язане з легкістю та швидкістю їх набуття [348].

За критерієм виду психічних функціональних систем здібності поділяють на сенсомоторні, перцептивні, атенціональні, мнемічні, імажитивні, розумові, комунікативні; за критерієм основного виду діяльності – наукові (математичні, лінгвістичні і таке інше), творчі (музичні, літературні, художні).

Учені виокремлюють поняття «загальні» і «спеціальні» здібності, водночас підкреслюючи їхню взаємопов'язаність: розвиток спеціальних здібностей можливий лише за умови наявності в людини загальних здібностей. С. Рубінштейн стверджує, що *загальні* – це здібності до навчання і праці, а *спеціальні* – це лише різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху [310].

О. Лук підрозділяє здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси і нахили); з темпераментом (емоційність) і розумові здібності. До розумових здібностей, на його думку, належать: пильність у пошуку – бачити те, що інші не бачать; здібність до переносу; боковий зір; цілісність сприймання; здібність до згортання розумових операцій, до пересилення функціональної фіксованості; здібність до оцінних дій, поєднання подразнень, які ми сприймаємо, а також здатність швидко пов'язувати нові дані з попереднім досвідом [206].

*Творчими здібностями у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності. Це, передусім, здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового, творчого продукту [292].*

За М.В. Гамезо, головним показником творчої особистості, її найсуттєвішою ознакою вважається наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою для її успішного виконання. Дослідник вважає, що творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від психофізичних якостей особистості і пов'язані із спеціальними здібностями щодо певних творчих видів діяльності. Вони виявляються у створенні нових, оригінальних продуктів та пошуку нових засобів діяльності особистості. М.В. Гамезо стверджує, що рівень розвитку творчих здібностей залежить: від якості наявних знань, умінь, навичок та ступеня їх об'єднання в єдине ціле; від природних задатків людини та якості вроджених нервових механізмів елементарної психічної діяльності; від більшого чи меншого «тренування» самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних та психофізіологічних процесів [85].

Ш.О. Амонашвілі зазначав, що кожна людина – це неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором (особистісних) якостей, який і буде визначати рівень її творчих досягнень і можливостей [5; 6].

Обдарованість вивчалась і досліджувалась багатьма вченими, але своєї актуальності дана проблема не втратила і до нашого часу.

Першовитоки вчення щодо цього явища губляться у сивій давнині. Однією з перших спеціалізованих психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529–1592) «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі Хуан Уарте порушив чотири основних питання: які види обдарування є притаманними людському роду; які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема, за якими ознаками можна впізнати відповідне обдарування.

Німецький учений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679–1754) пов'язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів.

У 60-70-х роках ХХ ст. психологами були проведені дослідження, які дозволили отримати багатий матеріал із проблем психології творчості, загальних і спеціальних здібностей, психології і психофізіології індивідуальних відмінностей творчого розвитку особистості на різних етапах її становлення. У 80-х роках відбувається практичне використання знань про природу обдарованості, психологічних законів і засобів стимулювання творчості для вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей [282].

У США вже в 50-60 роках була розпочата розробка дорогих програм, призначених забезпечити повноцінний розвиток творчого потенціалу обдарованої дитини, розроблені програми у галузі диференційованого навчання (Д. Гілфорд, П. Торренс, К. Тейлор, Л. Термен, та ін.). В 70-ті роки психологічні дослідження ще більше перемістились у галузь освіти, що в подальшому дало відчутні результати.

Найпоширенішим є визначення обдарованості, сформульоване німецьким психологом В. Штерном: *«Обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя»*. Воно зазнало критики, зокрема, з боку англійського психолога Ч. Спірмена, який спрямував свої заперечення проти «пристосування» і теологічності штернівського визначення. Незважаючи на це, визначення В. Штерна залишається провідним у сучасному трактуванні проблеми обдарованості [374].

*Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку [291; 292].*



*Конкурс дитячої творчості*

Природні задатки організму самі собою не детермінують обдарованості людини. Вони лише є невід'ємним компонентом тієї системи умов, які визначають розвиток особистості, її обдарованість.

Обдарованість виявляється лише через свою співвіднесеність із умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини. Вона виражає внутрішні задатки й можливості людини, тобто внутрішні психологічні умови діяльності в їхньому співвіднесенні з вимогами, які ставить ця діяльність. Для динаміки обдарованості особливо суттєве значення має оптимальність рівня вимог, що

висуваються під час діяльності людини, наприклад, вимог, які ставить учневі навчальна програма. Щоб стимулювати розвиток, ці вимоги мають бути досить високими, проте посильними.

Спеціальна обдарованість визначається співвіднесенням внутрішніх психічних умов із вимогами спеціальних видів діяльності. Це співвіднесення є не тільки абстрактним, а й реальним зв'язком, що зумовлює формування обдарованості. Спеціальні здібності визначаються нахилом до окремих спеціальних різновидів діяльності. Всередині тих чи інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивіда, що співвідноситься з більші загальними умовами провідних форм людської діяльності.

У літературних джерелах, присвячених проблемі обдарованості, питання про загальну і спеціальну обдарованість є досить дискусійним.

Ч. Спірмен, обстоюючи положення про існування загальної обдарованості, у своїй теорії «двох чинників» розглядає її як «загальну обдарованість» (*genetal ability*), або «загальний чинник» (*general factor*), поряд із спеціальними здібностями. Існування загальної обдарованості визнають також В. Штерн, Е. Мейман та ін. Найрішучішими опонентами цього погляду є Т. Циген, Е. Торндайк, тобто представники асоціативної психології. Загальної здібності інтелекту або обдарованості не існує, стверджує Т. Циген. Під поняттям обдарованість слід розуміти певні інтелектуальні задатки, пам'ять з її численними підвидами, утворення понять і так зване «комбінування». Бувають не тільки спеціальні здібності, а й загальна обдарованість у спеціальних здібностях (С.Л. Рубінштейн). При визначенні обдарованості досягнутий рівень чи результат розвитку має співвідноситися з умовами розвитку.

За Б.М. Тепловим, здібності можуть розвиватися безмежно, досягати високого ступеня, тобто таланту, або найвищого – геніальності. При цьому обдарованість – не проста сума здібностей, а нова якість [348]. У психології розрізняють, зокрема, такі **типи обдарованості**:



- інтелектуальна обдарованість – виявляється в здібності до навчання, опанування вже створеної культури. Її ще називають «шкільною обдарованістю» (за В.Є. Чудновським). Зазвичай, їй властива швидка розумова діяльність – швидке засвоєння й узагальнення матеріалу;
- творча обдарованість (за Е. Торренсом) – це чутливість до проблем, вад, прогалин у знаннях, дисгармоній [355].

*Талант – високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та вміння, які розвиваються з набуттям навичок і досвіду. Талант обумовлює високий рівень розвитку спеціальних здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну діяльність. Така сукупність здібностей дає змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю [294; 295].*

Перші ознаки таланту можуть виявитись уже в дитячому віці; разом з тим, талант може проявитись і пізніше. Його вияви спостерігаємо в різних сферах людської діяльності – в галузях музики, літератури, природничих наук, техніки, спорту, в організаторській і педагогічній діяльності, в різноманітних видах виробництва.

Поєднання здібностей, які є основою таланту, в кожному випадку буває особливим, властивим тільки певній особистості. Про наявність таланту слід робити висновок за результатами діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Жодна окремо взята здібність не може бути талантом, навіть якщо вона яскраво виражена і має високий рівень розвитку.

Як і здібності, талант є лише можливістю для набуття високої майстерності й великих успіхів у творчості, а творчі досягнення зале-



жать від суспільно-історичних умов життя людей. Щоб досягти високої майстерності, необхідно багато працювати. Талант виявляється тільки в наполегливій творчій праці. Люди, які досягли високого рівня майстерності і всесвітнього визнання, були титанами праці. Так, англійський природодослідник Чарльз Дарвін (1809–1882) понад 30 років збирав наукові матеріали для своєї книги «Походження видів». Американський учений Томас Едісон (1847–1931), працюючи над створенням електричної лампочки, провів до 6000 дослідів лише над обвугленням нитки розжарювання. Французький письменник Оноре де Бальзак (1799–1850) по 12 і більше разів переписував свої твори [282].

Пробудження таланту залежить не тільки від наполегливої й систематичної праці індивіда. Воно зумовлене потребами суспільства. Те, які саме здібності матимуть найсприятливіші умови для свого повноцінного розвитку, залежить і від потреб епохи та особливостей конкретних завдань, які стоять перед певною спільнотою.

На початку 1980-х років Говард Гарднер написав книгу «Рамки розуму», в якій він визначив сім типів таланту, інтелекту:

- вербально-лінгвістичний (відповідає за здатність писати і читати, властивий журналістам, письменникам і юристам);
- цифровий (характерний для математиків);
- просторовий (властивий дизайнерам та художникам);
- фізичний (ним наділені спортсмени та танцюристи, ці люди легше навчаються на практиці);
- особистісний (його також називають емоційним; відповідає за те, що людина говорить сама собі);
- міжособистісний (люди з цим талантом часто стають політиками, ораторами, торговцями, акторами);
- талант навколишнього середовища (цим талантом бувають наділені дресирувальники, землероби) [284].

Існує кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний – необхідний ученим, політикам, економістам; об-

разно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, літераторам тощо.

Обдаровані діти – діти, які рано виявляють певні здібності та у своєму розвитку набагато випереджують своїх ровесників. Уже в ранньому віці таким дітям властива підвищена пізнавальна активність, яка забезпечує мимовільне пізнання навколишнього світу. Вони є справжніми маленькими трудівниками, які відчують задоволення від праці. Проте ця категорія дітей неоднорідна. Серед них є малюки з прискореним розумовим розвитком, з ранньою розумовою спеціалізацією та з деякими ознаками непересічних здібностей.

Обдаровані діти з прискореним розумовим розвитком (вундеркінди) часто вже в два-три роки виявляють велику розумову активність. Вони рано навчаються читати і рахувати, ерудованіші за однолітків, у школі швидше засвоюють матеріал, а тому закінчують її раніше, ніж ровесники.

Обдаровані діти з ранньою розумовою спеціалізацією мають підвищений інтерес до певної галузі знань. В основному помітний він у підлітковому віці. Обдаровані діти з деякими ознаками непересічних здібностей не виділяються серед ровесників високими успіхами у навчанні. Проте в них дуже добре розвинуті деякі пізнавальні процеси (пам'ять, уява, спостережливість), що є потенційними ознаками обдарованості і які згодом можуть розвинути у спеціальні здібності.

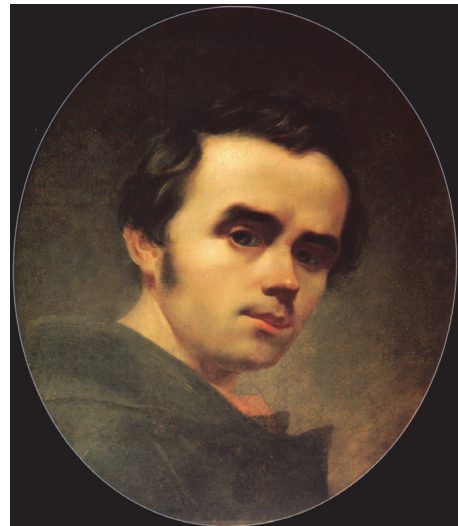
Вивчення обдарованих дітей дало змогу встановити суттєві ознаки, які утворюють структуру розумової обдарованості. До них належать:

- велика уважність і зібраність, постійна готовність до напруженої праці;
- переростання готовності до праці в нахил, любов до праці, потребу;
- швидкість розумових процесів, підвищення здатності до аналізу і узагальнення, висока продуктивність розумової праці [282].

Специфіка обдарованості кожної дитини полягає в спрямованості інтересів. Подальший розвиток здібностей такої дитини відбувається в конкретній діяльності.

*Геніальність – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення [291].*

Талановиті люди відрізняються від геніальних величчю і суспільною значущістю проблем, які вони вирішують. Геній – дуже рідкісне явище. Виражаючи потреби суспільства, він творить самостійно й оригінально, шукаючи відповіді на такі питання, яких інші люди часто й не помічають. Своєю діяльністю геній сприяє прогресивному розвитку всього суспільства.



*Тарас Григорович Шевченко – український поет*

Таку роль в історії вітчизняної науки і культури відіграла творчість М. Гоголя, І. Котляревського, Т. Шевченка, Д. Менделєєва, І. Павлова та ін.

Геніям властива надзвичайна творча активність, бережливе ставлення до культурних надбань минулого і водночас – рішуче подолання застарілих поглядів і традицій. Вони усвідомлюють швидше за інших людей найактуальніші проблеми свого часу і силою свого розуму знаходять нові шляхи їхнього вирішення.



Генієм по праву вважають Тараса Григоровича Шевченка,

українського письменника, класика української літератури, мислителя, художника, Національного героя і символу України.

Одним із чудових його творів є «Селянська родина» (полотно, олія, 1843).

### 3.3. Творча особистість та її розвиток

*Творча особистість – це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв’язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі. Людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили попередники. Вона володіє мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість [294; 295].*

У дослідженнях виділяються такі складові розвитку творчості особистості:

- прагнення до розвитку, духовного зростання, здатність дивуватися при зіткненні з новим, незвичним, ентузіазм, здатність до самовираження, вміння повністю орієнтуватись у проблемі;
- спонтанність, безпосередність, спонтанна та адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення, здатність до швидкого здобуття нових знань, чутливість, сприйнятливність до нового;
- здатність легко долати розумові бар’єри, перешкоди, відступати, відмовлятися від своїх думок, теорій, «народжуватися кожен раз заново», здатність відкидати несуттєве, другорядне, готовність напружено і важко працювати, до складання складних структур із елементів, до синтезу та до аналізу, до комбінування, до диференціації явищ;

- внутрішня зрілість, скептичність, сміливість, «смак» до тимчасового хаосу, відсутності порядку, прагнення довго залишатися наодинці, ствердження і підкреслення свого «Я», здатність зберігати впевненість в умовах невизначеності [401].

У розвитку творчої особистості можна виокремити такі основні компоненти: когнітивний (систему знань про сутність, структуру, особливості взаємодії, знання про стилі спілкування; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність; творче мислення); поведінковий (загальні та специфічні вміння, що дозволяють успішно керувати ситуацією взаємодії, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; експресивні вміння; перцептивно-рефлексивні вміння); мотиваційний (розширення простору пізнавальних інтересів, спрямованість на взаємодію, високий рівень домагань та потреби в навчанні, готовність до прояву компетентності, відповідальність); емоційний компонент (гуманістична установка на взаємодію, готовність вступати з іншою людиною в особистісні, діалогічні взаємини; високий рівень емпатії та рефлексії; позитивна Я-концепція).

Закономірності становлення і розвитку творчої особистості органічно пов'язані із загальними закономірностями формування всебічно розвинутої особистості, зумовлені ланцюгом формування рис, якостей і специфікою творчого процесу, в якому творча особистість виявляє вміння усвідомити суперечності, здатність розв'язання суперечностей тощо. Практика переконує, що студенти мають спрямовуватися на розвиток умінь самостійно розв'язувати проблеми, практичні завдання, мислити творчо.

У сучасному українському суспільстві здійснюються кардинальні перетворення в економічній і політичній сферах. Ці зміни суттєво впливають на систему вітчизняної освіти, що передбачає удосконалення професійної підготовки вчителя шляхом створення освітнього середовища для розвитку творчості.



Одним із важливих моментів розкриття сутності розвитку творчості людини є розуміння тих законів, за якими відбувається розвиток, розуміння рушійних сил розвитку, джерел, закономірностей та його етапів, можливостей прискорення процесу розвитку тощо.

*Розвиток людини – це процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані. Він характеризується фізичними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій рішень особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [40].*

Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості – довільна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються й удосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Відбуваються якісні зміни психіки, здійснюється перехід від нижчих щаблів до вищих у формуванні особистості. Розвиток це складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію.

**Розвиток творчості особистості** належить до найактуальніших проблем суспільного життя і потребує глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу.



## **РОЗДІЛ 4.**

### **Стратегії розвитку творчої особистості**

---

#### **4.1. Стратегія творчої діяльності за В.О. Моляко**

Поняття «стратегія творчої діяльності» ввів у вітчизняну психологію академік В.О. Моляко. Ґрунтуючись на стратегіально-діяльнісному підході, розробленому В.О. Моляко, нині здійснено низку значущих досліджень (В.С. Лозниця, Т.М. Третяк, В.М. Чорнобровкін, С.В. Шаванов, та ін.).

Стратегія є організуючою і регулюючою складовою творчої діяльності людини. В.О. Моляко визначає стратегію, як основу творчої обдарованості. «Стратегія як особистісне утворення складає основу творчої обдарованості, тому що конденсує в собі ті структури, які детермінують аналіз ситуацій, оцінки нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і замислів рішення задач, можливості гнучкої переорієнтації в змінах умов діяльності і багато іншого. Саме через це стратегії, як можна передбачити, багато в чому спрямовують свідомість, насичують її конкретним змістом, акумулюють у підсвідомості знання і технології їхнього використання, які можуть бути реалізовані (зі змінами або ж у «чистому» вигляді) при виникненні нових проблем і рішенні нових задач. Саме стратегіальна організація підсвідомості передбачає використання аналогів, комбінаторики, реконструювання, задає напрямок у діяльності. Це те інтуїтивне почуття, яке «веде» рішення, «веде» суб'єкта в виборі різноманітних напрямків, у його виборах, часто важко пояснюваних. Можна припустити, що звідси виникають інтуїтивні здогадки, передбачення, часткові чи повні рішення...» [235, с. 27-28].

В.О. Моляко стверджує, що зміст стратегії «... полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності в конкретного суб'єкта комплексу вмінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж її певних видів. Найбільш близькі, як нам уявляється, до сутності змісту стратегій ті концепції східної психології і філософії, які пов'язують творчість із невербалізованим, нелогізованим проявом психіки [235].

Разом з тим, В.О. Моляко відмічає, що «дискусія тут гальмується на двох моментах. Перший пов'язаний з тим, що автори не включають у поняття стратегії якогось специфічного психологічного змісту (під стратегією фактично розуміється теж саме, що і під «способом», «методом» та ін.), механічно переносячи зміст «стратегії» у контекст аналізу психологічних явищ в такому ж вигляді, як це поняття використовується в теорії ігор, військовому мистецтві, публіцистиці. Другий напрямок пов'язаний з тим, що поки дуже складно надати однозначно переконливі експериментальні докази не лише специфічності стратегії як такої, але й навіть самого її об'єктивного існування» [235].

В.О. Моляко говорить, що стратегія пошуку аналогів «є однією з найрозповсюдженіших і найефективніших» [236, с. 138]. При цьому «...творча сутність таланту вирізняється саме через реалізацію творчих стратегій реконструювання, рекомбінації та окремих аналогій як механізмів розумової діяльності високообдарованої особистості» [236].

#### ***4.2. Розкриття особливостей розвитку творчо обдарованої особистості за В.В. Рибалкою***

В.В. Рибалка, розглядаючи особливості творчо обдарованої особистості, враховує різні підходи до її розуміння.

Аксіологічний підхід означає визнання творчо обдарованої особистості базовою цінністю суспільства, суб'єктом створення себе та інших людей як найвищої цінності, в тому числі і через

зміну, поліпшення похідних від них духовних і матеріальних, культурних і природних цінностей. Творчо обдарована особистість, на думку автора, повинна бути вільною у своїй діяльності і захищена від тиску на неї як соціального, економічного, так і індивідуального, психологічного.

Акмеологічний підхід визнає вільний рух творчо обдарованої особистості саме у вершинному напрямку, а її індивідуальності – в глибинному. Зважаючи на всю унікальність творчо обдарованої особистості, ставлення до неї оточуючих повинно відповідати певній етиці, приймаючи всю своєрідність такої особистості.

У контексті філософії простору і часу обдарована особистість виходить за свої просторово-часові межі, вона всеохопно охоплює цими вимірами дійсність, розширює і перетворює її, вибірково прискорюючи, швидше за інших зондує нове майбутнє, трансформуючи і пристосовуючи його до людства, що розвивається. Діалектика обдарованості в контексті простору і часу полягає і в тому, що вона проникає в їхні протилежні сторони – макро- і мікросвіт, нескінченне майбутнє і минуле, надшвидкісне і консервативно-уповільнене за темпом. Їхня схильність до оволодіння протилежностями може відлякувати від них звичайних людей, які звикли до стабільності в ситуації «тут і тепер».

На загальнонауково-психологічному рівні визначення творчо обдарованої особистості має здійснюватися в контексті законів різних наук, але у зв'язку з їхньою психологічною інтерпретацією. Йдеться про закони еволюційного та історичного розвитку лю-



*Валентин Васильович  
Рибалка – український  
психолог*

дини і людства, біохімії, генетики, біофізики, екології, математики, кібернетики, інформатики, фізики, хімії, космології, геології та т.п. Не можна виключати і використання з метою її розуміння і деяких ідей парапсихології для формування нових, несподіваних точок зору на феномен обдарованості, генеруючи незвичайні для суспільства пояснення в цьому плані [299; 230].

Теоретико-психологічний рівень методології наукової психології передбачає вивчення творчо обдарованої особистості через призму її принципів: детермінізму, відображення, розвитку психіки, єдності психіки і діяльності, системно-структурного принципу, а також домінуючих зараз парадигм, насамперед розвитку особистості та особистісного підходу. Згідно з цим, обдарована особистість у концентрованому вигляді краще реалізує і демонструє головну формулу принципу детермінізму. Обдарована особистість обирає як зовнішню причину своєї предметної діяльності найбільш актуальні об'єкти дійсності, але при цьому сама виступає як детермінанта, суб'єкт своєї діяльності на всіх трьох рівнях розгляду її як суб'єкта – на рівні організму (життєдіяльність), індивіда (засвоєння цінностей) і особистості (створення цінностей). Тобто, обдарованість, талант, геніальність, з притаманними для них яскравими творчими проявами, виступають найбільш інтенсивними детермінантами (стимулами, смислами, мотивами) психічного, особистісного розвитку людини.

На рівні принципу відображення обдарована особистість виконує в суспільстві функцію випереджального сигнального знаково-опосередкованого контакту з новими, значущими для людства аспектами дійсності, реалізуючи психологічну діяльність на рівні життєдіяльності (організм), засвоєння традиційних цінностей (індивід) і створення нових цінностей (особистість).

За принципом єдності психіки та діяльності, обдарована особистість є надзвичайно діяльною істотою, психіка якої виступає як унікальний ідеальний план діяльності, як творча модель дійсності, що дає їй можливість краще, ніж іншим, орієнтуватися в

навколишньому середовищі на всіх рівнях детермінації – організму, індивіда й особистості, краще забезпечуючи життєдіяльність, засвоєння та продукування суспільного досвіду.

Згідно з принципом розвитку психіки, творчо обдарована особистість розвивається в процесі раннього дозрівання і формування психофізіологічних задатків (на рівні організму), в процесі розвитку здібностей до діяльності з присвоєння цінностей та їхнього використання (на рівні індивіда) і в процесі перетворюючої, ціннісно-творчої діяльності (на рівні власне особистості). Ці рівні послідовно домінують і змінюють один одного в рамках єдиної системи чинників становлення психіки. Поступово як провідний виступає особистісний розвиток, пов'язаний з творчою діяльністю. При цьому творчість постає і як процес створення індивідуально і суспільно цінного продукту, і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [14]. Творчо обдарована особистість стає на шлях інтенсивного створення зовнішнього і внутрішнього світу з його позитивними і негативними тенденціями, успіхами і невдачами, досягненнями і ризиками. Тому вона вимагає розуміння, прийняття та підтримки з боку суспільства і кожного його члена, задля благополуччя яких і відбувається подвижництво обдарованих і талановитих [282].

Згідно системно-структурного принципу, психіка творчо обдарованої особистості є складною системою взаємопов'язаних елементів, які інтегруються в певну цілісну психологічну структуру. Ця система є відкритою у Всесвіт і суспільство, має з ним активні прямі і зворотні зв'язки. На рівні організму психіка обдарованих включена в регуляцію взаємодії суб'єкта з набагато ширшою, ніж він сам, природною, біологічною системою, на рівні індивіда – із соціальною системою, а на рівні особистості – зі створюваними нею новими культурно-історичними цінностями суспільства і предметного світу. У розвитку і діяльності творчо обда-

рованої особистості найбільш помітно виявляються істотні атрибути розвитку людської психіки. Вона дуже зручна для вивчення відкритих у процесах і продуктах творчості закономірностей становлення людської особистості.

На психолого-прикладному методологічному рівні обдарована особистість може бути визначена в різнобічних конкретних аспектах, відповідних різним прикладним галузям наукової психології, які займаються дослідженнями з оптимізації, проектування різних видів поведінки і діяльності людей.

З точки зору особистісного підходу доцільно розглядати саму особистість як цілісне, інтегративне втілення обдарованості, таланту, геніальності, тобто синонімічно до цих понять, що має свою структуру, диференційований профіль, що складається з безлічі видів обдарувань, їхньої ієрархії, на вершині якої можуть бути такі, як комунікаційна, мотиваційна, характерологічні, рефлексивна, академічна, інтелектуальна, психофізіологічна, які далі конкретизуються і деталізуються. Практично-психологічний методологічний рівень передбачає вивчення і вирішення різних психологічних проблем обдарованої особистості з позицій принципу гуманізму, етичного кодексу роботи практичного психолога, принципу суб'єктної активності, принципів системного, індивідуального, особистісного підходів у контексті вихідних положень різних технологій консультування, психотерапії, психодіагностики, корекції, реабілітації і т.д. Творчо обдарована особистість може бути визнана «проблемною» у двох аспектах: по-перше, як така, що вирішує актуальну для себе і людства проблему і тим самим забезпечує прогрес цивілізації, суспільства, культури і самої себе, і, по-друге, сама виступає як проблема в широкому сенсі – духовному моральному, естетичному, науковому і навіть психотерапевтичному. Адже вона різко відрізняється від звичайного члена суспільства і в цьому плані може бути визнана аномальною, що неодноразово вже траплялося в історії людства [230].



Онтопсихологічний методологічний рівень включає в себе життєві етичні норми, принципи прагматизму, стереотипи людського співжиття, норми етнічної культури та багатокультурний досвід співіснування різних етносів і т.д. При цьому повинні бути враховані і релігійні погляди творчо обдарованої особистості, наприклад, якою мірою вона дотримується біблійних заповідей, які можуть сприяти або заважати розумінню і визнанню обдарованої особистості [305; 306].

### **4.3. Система ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості О.Л. Музики**

В основі наукових досліджень О.Л. Музики авторський метод – суб'єктно-ціннісний аналіз – комплекс теоретичних уявлень, дослідницьких та інтерпретаційних процедур, які спрямовані на реконструкцію й вивчення внутрішніх особистісно-ціннісних детермінант регуляції поведінки, діяльності та саморозвитку особистості. У рамках авторського підходу введено і розробляється ряд понять, основні з яких:

*ціннісна свідомість особистості* – сукупність уявлень, у яких відображено особистісні цінності людини, що можуть мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу [243; 245].

Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості, ціннісна свідомість концентрує в собі вибіркові, особистісно-значимі результати життєвого досвіду як у сфері соціальних стосунків і діяльності, так і у сфері особистісного саморозвитку.



Олександр Леонідович  
Музика – український  
психолог

Поняття «ціннісна свідомість» є суб'єктивною (у плані локалізації та інтерпретації ціннісного досвіду) і суб'єктною (у плані джерел і детермінації активності) характеристикою індивідуальної свідомості;

*суб'єктні цінності* – це особливі поєднання високозначимих моральнісних і діяльнісних цінностей, що тісно корелюють між собою і завдяки цьому утворюють внутрішню самодостатню, самодетерміновану основу для регуляції діяльності і саморозвитку особистості, оскільки містять у собі і ціннісно-сміслові, і інструментально-діяльнісні характеристики, які дозволяють задовольняти основні особистісні потреби (у визнанні й поцінуванні, у підтриманні самоідентичності, у розвитку, у суб'єктності), через вироблення ціннісної основи й мотивів діяльності у певній життєвій ситуації. З точки зору моделювання ціннісної свідомості, суб'єктні цінності – це операціональні дескриптори регуляційної функції свідомості, оскільки відображають рух внутрішніх ціннісних утворень від сприймання й оцінки ситуації і самооцінки власних можливостей у ній до прийняття рішення про дії та вчинки [244; 245].

Основні властивості суб'єктних цінностей: 1) обумовленість індивідуальним ціннісним досвідом; 2) здатність внутрішньо регулювати діяльність, поведінку та особистісний розвиток; 3) здатність забезпечувати стійкість та індивідуальну своєрідність особистості; 4) адаптаційна гнучкість, що проявляється в актуалізації чи, навпаки, нівелюванні ціннісності окремих конструктів відповідно до зміни життєвої ситуації і життєвих завдань; 5) недекларативність, дієвість суб'єктних цінностей, що забезпечується взаємною підтримкою моральнісних і діяльнісних цінностей.

Здібності – це ресурси особистісного розвитку людини, що включаються у ситуаційно-ціннісні чи суб'єктно-ціннісні регуляційні схеми і полягають: у здатності ефективно здійснювати певні дії в контексті вирішення ситуаційних чи життєвих завдань; в усвідомленій зримій, реальній можливості цієї здатності досягнути.

Перше досягається рефлексією вмінь і результатів діяльності, друге – рефлексією життєвої ситуації, власних особистісних властивостей і ціннісного досвіду саморозвитку.

Обдарованість – складна системна властивість особистості, що характеризується такими ознаками:

- вищим (у порівнянні з абсолютними чи віковими нормами) рівнем розвитку здібностей і відповідними високими досягненнями в діяльності;
- творчою спрямованістю особистості;
- суб'єктно-ціннісним типом регуляції особистісного саморозвитку;

***ціннісний обмін** – це інтеракційний механізм розвитку ціннісної свідомості особистості, який оснований на ситуаційній рефлексії особистісних якостей і вмінь, взаємному визнанні досягнень і ціннісній ампліфікації, що забезпечують усім учасникам міжособистісної взаємодії ціннісно-мотиваційне взаємопідкріплення активності, спрямованої на підтримання дефіцитних компонентів здібностей безпосередньо в процесі діяльності [244; 245];*

***ціннісна підтримка** – це різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктних цінностей людини, їхню актуалізацію чи видозміну з метою розвитку здібностей і саморозвитку особистості в процесі вирішення ситуаційних чи життєвих завдань [243; 245].*

#### **4.4. Стратегія розвитку творчої особистості за Л.П. Міщихою**

Базисним для розуміння стратегіальних тенденцій розвитку творчої особистості, за Л.П. Міщихою, виступає підхід до дослідження стратегій творчої діяльності В.О. Моляко.

Л.П. Міщихою було виокремлено такі стратегіальні способи конструювання процесу самореалізації особистості (для періоду пізнього онтогенезу):

1) стратегіальний спосіб аналогізування, пов'язаний з використанням відомих образів, символів, об'єктів навколишньої дійсності, які покликані найбільш точно відтворити картину світу людини за аналогією до чогось чи когось (об'єктність чи суб'єктність), її ставлення до себе, до власної творчості, зони особистісної самореалізації;



*Міщиха Лариса Петрівна – український психолог*

2) стратегіальний спосіб комбінування пов'язаний із поєднувальним використанням найрізноманітніших механізмів та їхніх функцій для побудови нової конструкції власної життєтворчості. Тут має місце різноманітна комбінаторика поєднання (синтез) ставлення як різних осіб до творчості, так і особистісне бачення її смислу, місця у власному житті;

3) стратегіальний спосіб реконструювання (конструювання навпаки) – протиставлення наявним зразкам ставлення до процесу самореалізації. Цей спосіб кардинально відрізняється від інших, має цілком нову якість, є вираженням «власне» творчості, чи «власне» авторства. Саме тому відноситься до найбільш творчого прояву у конструюванні власної життєтворчості;

4) універсальний стратегіальний спосіб конструювання процесу самореалізації базується на відносно рівномірному використанні способів аналогізування, комбінування і, в якійсь мірі, реконструювання. Мова йде про наявність різних шляхів формування поглядів на природу творчості і сприйняття себе в ній. Тут важко віддиференціювати якусь одну із стратегій як домінуючу;

5) стратегіальний спосіб спонтанних, «випадкових» підстановок. Мова йде про ситуації, за яких стає проблематичним з'ясування характеру дій суб'єкта з відсутньою домінуючою тенденцією, коли пошук ведеться «наосліп», без плану дій. За таких умов ні сам суб'єкт, ні спостерігач не може встановити логічні зв'язки пошуку. Проте важко говорити про «випадковість», коли мова йде про творчий процес і сам рівень його розуміння та сприйняття людиною поважного віку [235].

Стратегії є суб'єктивними утвореннями, але їхня здатність до об'єктивації в діяльності робить можливим виділити спільні суттєві характеристики і розробити класифікації стратегій. Реалізація стратегій вимагає тактичних дій щодо розв'язування кожної окремої задачі чи її фрагмента.

Беручи за основу стратегію як вектор спрямування особистості, що характеризується поліфонією свого змістового наповнення (ціннісно-сміслової сфера, потреби, інтереси, життєві орієнтації особистості тощо) у контексті дослідження проблеми реалізації творчого потенціалу в пізній період дорослості, Л.П. Міщихою було виокремлено одинадцять стратегій, спрямованих на виявлення стратегіальних тенденцій у процесі самореалізації людьми поважного віку, зокрема:

- життєдіяльну стратегію (вітальні потреби), що виявляється у спрямованості на такі цінності, як: здоров'я, відповідно, здоровий спосіб життя, матеріальне забезпечення (достаток), відпочинок тощо;



- процесуально-змістову (інтерес до процесу і змісту діяльності), що передбачає орієнтацію на працю, активну життєву позицію, участь у громадсько-корисних справах;
- творчу стратегію, з орієнтацією на творчість як цінність (з прагненням творити), заняття за інтересами; творче нахнення;
- життєствердну стратегію, що виражає оптимізм, віру в себе, задоволення від власного життя, настроїв, активність;
- стратегію досягнення, що відображає затребуваність особистості, професійне вдосконалення, використання здобутого досвіду;
- комунікативну стратегію як прагнення до спілкування та взаємодії з іншими;
- гуманістичну стратегію, зорієнтовану на прийняття й любов до світу, у всіх проявах буття особистості; благодійництво тощо;
- когнітивну стратегію, спрямовану на досягнення знань, оволодіння новою інформацією пізнавального характеру;
- соціально значущу стратегію як відчуття приналежності до певної соціальної групи (сім'я, родина, колектив тощо);
- стратегію саморозвитку, що обумовлює спрямованість особистості до духовного розвитку, рефлексії, самовдосконалення тощо;
- етичну стратегію, з орієнтацією на етичні норми життя, моральні принципи взаємодії з навколишніми (чесність, справедливість, тактовність, порядність тощо) [233].

Дані стратегії не є чітко розмежованими, а швидше носять «міжстратегіальний» характер, оскільки смислова наповненість однієї стратегії несе смисловий «відгомін» іншої. Тому Л.П. Міццю зроблений умовний поділ, виходячи із магістральних шляхів – стратегіальних способів їхнього конструювання [233].



#### **4.5. Мислення як когнітивний аспект творчої діяльності та передумова гармонійного розвитку людини (за І.Д. Пасічником)**



*Ігор Демидович Пасічник –  
український психолог, Герой  
України*

Заслуговує на увагу розкриття змісту мислення як складної багатофакторної структури та його розвитку І.Д. Пасічником. Формулюючи цю психологічну категорію, автор розмежовує її з такими суміжними та взаємопов'язаними поняттями, як геніальність, обдарованість, творчість, креативність та творче мислення. Геніальність розглядається як найвищий рівень розвитку здібностей (як загальних, інтелектуальних, так і спеціальних); результати діяльності особистості, які є основним досягненням людства на певних етапах

розвитку суспільства. Обдарованість розуміється як наявність у людини задатків до розвитку здібностей, що дозволяють їй успішно освоювати види діяльності, пов'язані з відповідними здібностями. Обдарованими є ті діти, в яких виявляються ті чи інші форми загальної чи спеціальної обдарованості. Обдарованість визначається не тільки вродженими задатками, але й великою мірою залежить від навколишнього середовища та специфіки діяльності. Творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нових матеріальних та духовних цінностей, в якій суттєве значення належить уяві, інтуїції, неусвідомленим компонентам розумової активності, а також потребі особистості в самоактуалізації. Творчість у своєму функціонуванні комбінує когнітивні, емоційні та вольові аспекти, має процесуальний та особистісний аспект. Продукт творчості є результатом найвищої концентрації духовних сил. Залежність науково-технічного прогресу від творчого процесу призводить до

спроб його комп'ютерного моделювання в межах розвитку сучасних комп'ютерних технологій. Креативність означає здатність до творчості, розуміється як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виявляється в мисленні, спілкуванні, почуттях, окремих видах діяльності, визначається сприйнятливістю до нових ідей. Основна відмінність поняття креативності від поняття творчості полягає в тому, що креативність розглядається як певний специфічний стиль діяльності, в той час як творчість сама по собі є діяльністю. Креативність частіше, ніж творчість, пов'язують із когнітивними процесами; вона може бути зафіксованою об'єктивними методами. На сьогодні існують достатньо, надійні тести, які дозволяють визначити різні види креативності та її параметри. Про творчість ми цього сказати не можемо. Її неоднозначність та інколи ефемерність заважає виробити більш-менш об'єктивні критерії для її виміру, а ті системи оцінювання, які створені, до сьогодні містять велику частку суб'єктивності. У психологічній науці, а також у логіці та філософії, виходячи з найновіших досліджень в цих галузях, прийнято чітко розрізняти особистісну креативність та особистісну творчість. Якщо внутрішні передумови, особливості когнітивної сфери та психологічні задатки забезпечують особистісну креативність та активність у пошуковій діяльності, то творча людина – та, що реалізує свій креативний потенціал. Отож, креативність є умовою творчої активності особистості [261].

Автор зазначає, що мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя. Отже, мислення з психологічного погляду – це одна з функцій свідомого відображення, що продукує знання, які як продукт суб'єктивної діяльності входять до її будови, змінюючи характер реалізації інших психічних функцій – внутрішнього і зовнішнього мовлення, сприймання, пам'яті, уяви, свідомості в цілому. Опосередкована знаннями система вищих психічних функцій забезпечує оптимальні

варіанти адаптації індивіда до наявних форм діяльності та спілкування. Водночас мислення саме є діяльністю і спілкуванням, процесом творення знань. Як значення, знання зумовлюють безперервні зміни форм внутрішньої, суб'єктивної діяльності і як поняття – знання стають передумовою безперервної зміни форм зовнішньої матеріальної діяльності. Отже, психологічна структура мислення в її динамічній єдності свідомості як органічної цілісності та суперечностей між характером діяльності та її природними передумовами має бути у формі внутрішніх суперечностей самої діяльності. Психологічна теорія діяльності ізоморфних інтелектуальних та предметних структур дає можливість побудови психологічної структури мислення у вигляді проекцій динамічної системи відношень, які пов'язують різноманітні рівні та способи організації діяльності в органічну цілісність [261].

#### **4.6. Концепція багатовимірного розвитку особистості В.Ф. Моргуна**

Заслуговує на увагу концепція багатовимірного розвитку особистості В.Ф. Моргуна. Особистість – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямувань, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо-непередбачувані) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [241].

Визначення особистості, вчений представляє у вигляді символічної формули як функція (f) вищезазначених п'яти інваріантів її структури. Особистість = f (О·П·З·Р·Ф), де: О – просторово-часові орієнтації особистості; П – потребо-вольові емоційні пережи-

вання; З – змістовні спрямованості; Р – рівні опанування діяльністю; Ф – форми реалізації діяльності. Запропоноване розуміння природи структури особистості може бути співвіднесене із психологічними поняттями, якими традиційно описується особистість. Так, темперамент визначається динамічними особливостями просторово-часових орієнтацій і характеристик особистості. Здібності пов'язуються автором з інваріантами рівнів і форм реалізації діяльності особистості:

- інваріант (1.1. – минуле; 1.2. – сучасне; 1.3. – майбутнє);
- потребо-вольові, естетичні, емоційні переживання особистості (2.1.– негативні; 2.2. – амбівалентні; 2.3. – позитивні);
- змістових спрямувань особистості (3.1 – на працю; 3.2. – на спілкування; 3.3. – на гру; 3.4 – на самодіяльність);
- рівні опанування досвідом (4.1. навчання; 4.2. відтворення; 4.3. учіння; 4.4. творчості);
- форми реалізації діяльності (5.1. моторно-рухова; 5.2. науково-перцептивна; 5.3. мовленнєва; 5.4. розумова) [241].



*Володимир Федорович Моргун  
– український психолог*

Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються потребо-вольовими переживаннями людиною змістів діяльності. Конкретним психологічним аналізом вони описуються як потреби, мотиви, сенси, цілі, настанови. Творча особистість – це людина, яка володіє активністю, освоює і цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і свою суть, що володіє унікальним динамічним співвідношенням просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змісту, рівнів і форм власної діяльності, яке забезпечує свободу вибору вчинків і міру відповідальності

за їх наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю (В.Ф. Моргун) [241].

#### **4.7. Особливості самореалізації особистості за Е.М. Балашовим**



*Едуард Михайлович Балашов  
– український психолог*

Автор зазначає, що самореалізація особистості є природним явищем, характерним і притаманним кожній особистості. Однак підкреслює, що глибина самореалізації особистості залежить значною мірою від зовнішніх соціокультурних обставин середовища, у якому знаходиться ця особистість. Зазначає, що аналіз взаємопов'язаності самореалізації з творчістю у працях психологів і педагогів-гуманістів доводить – самореалізація особистості може здійснитись у зовнішньому плані, після того, як у внутрішньому плані вона вже відбулась протягом пошуку, та лише за умови наявності від-

повідних зовнішніх соціокультурних умов, які надає суспільство для самореалізації особистості. Самореалізація більш характерна для творчих людей, оскільки індивідуальний творчий потенціал розвивається особистістю саме під час проведення індивідуальних творчих дій. На самореалізацію особистості значно впливає соціокультурне середовище та його взаємодія із суб'єктивним творчим потенціалом особистості, тобто зовнішня діяльність має бути поєднана із внутрішнім творчим світом особистості молоді [20].



## **РОЗДІЛ 5.**

### **Розвиток особистості в освітньому просторі: генетико-креативний потенціал**

---

#### ***5.1. Концепція розвитку творчої компетентності особистості***

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 (рис. 5.2.).

На сьогодні існують якісно нові вимоги до професійної підготовки фахівців – майбутніх учителів. Значною мірою це стосується розвитку творчого потенціалу, спрямування сучасної професійної освіти на формування здатності фахівців до креативного навчання впродовж життя. Особливо важливим є усвідомлення майбутнім учителем значущості такого навчання для його професійної діяльності, підтримки власної конкурентоспроможності в нинішніх ринкових умовах.

Професійна освіта майбутнього вчителя має виступати як цілісна психолого-педагогічна система, яка організаційно, змістовно й технологічно забезпечує потребу студента у творчій компетентності, підвищенні професійної компетентності й просто отриманні психологічної насолоди від пізнання всього нового, що відповідає запитам його особистості.

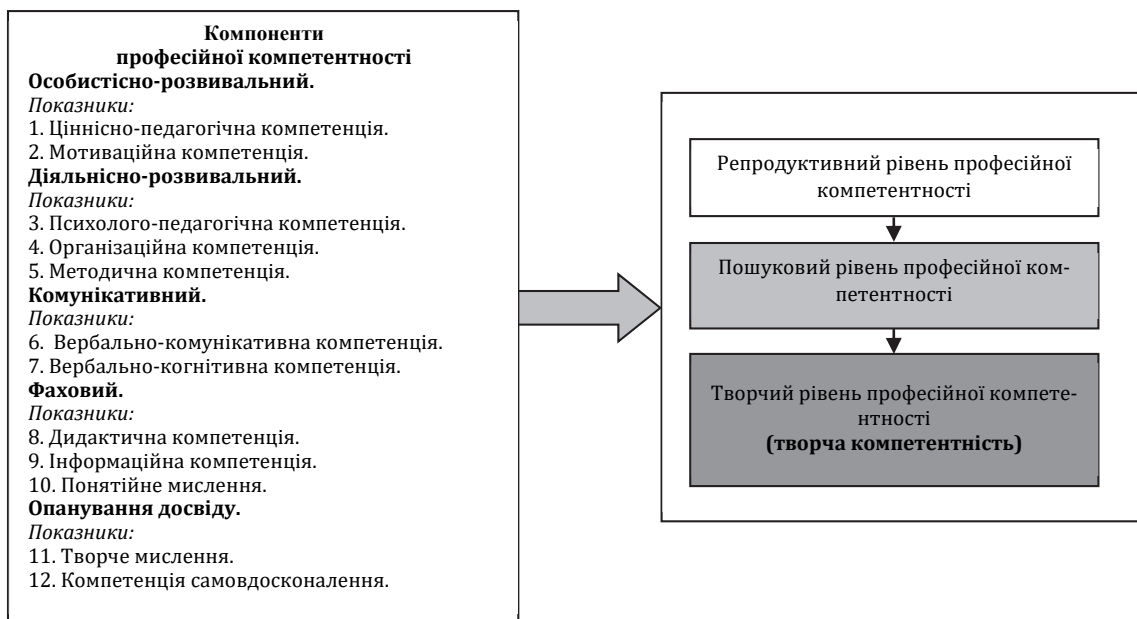
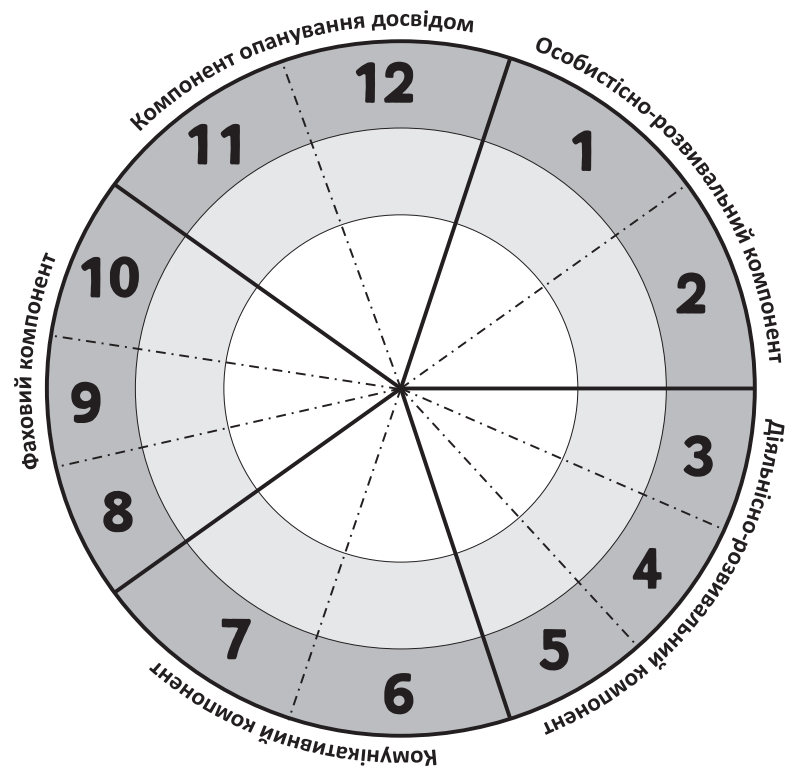


Рис. 5.1. Структура розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

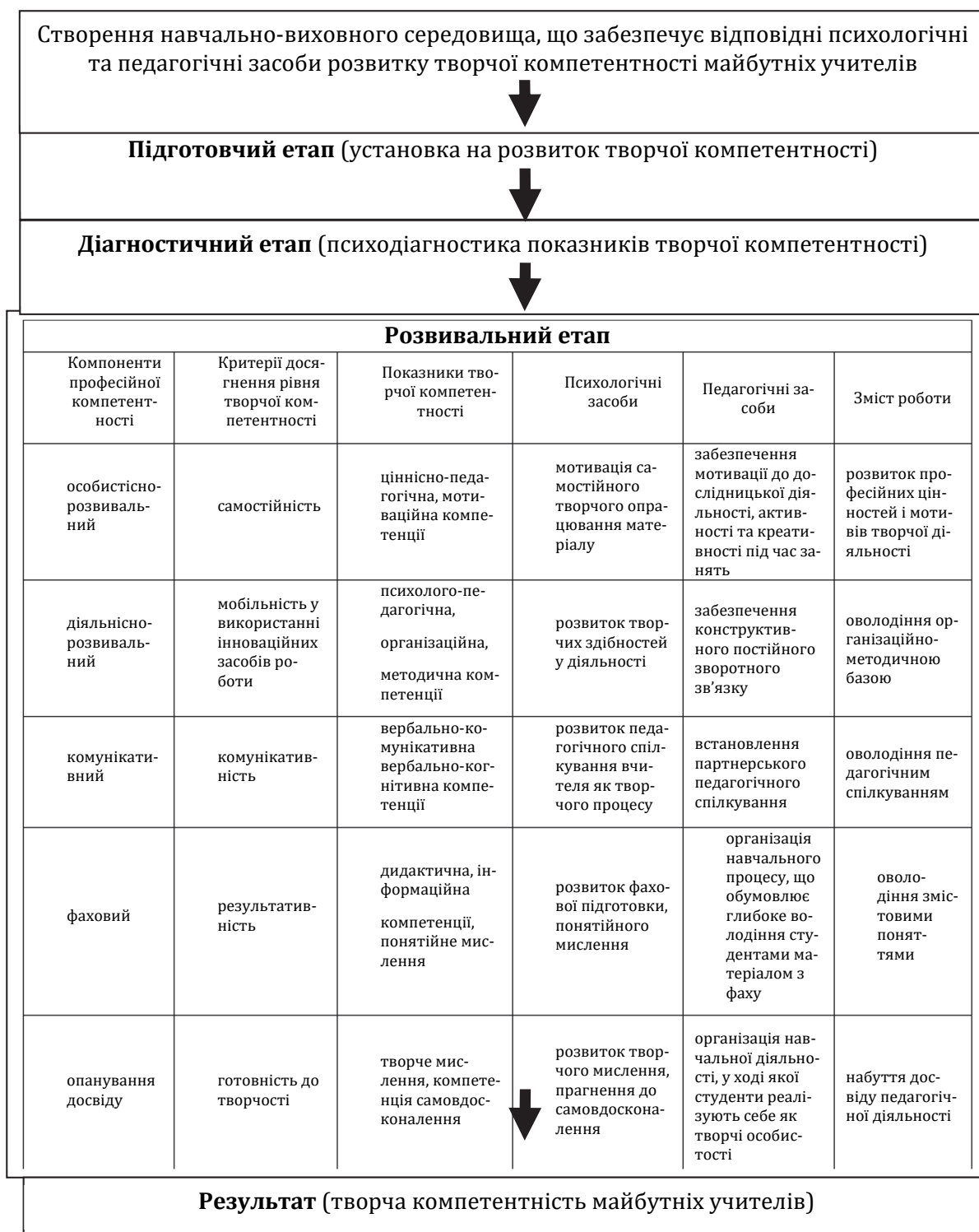


Рис. 5.2. Зміст та етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

## **5.2. Компетентнісний підхід до розвитку творчої особистості за О.В. Тутолміним**

О.В. Тутолмін розглядає особливості творчої компетентності вчителя. Автор зазначає, що творча компетентність є інтегративною професійно-особистісною характеристикою вчителя, яка забезпечує йому ефективність діяльності в типових та нетрадиційних ситуаціях шкільного життя, є системоутворюючим компонентом у структурі професійно-педагогічної компетентності, фактором становлення професіоналізму майбутнього вчителя. Продуктивності його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистісної самореалізації, умовою компетентної підтримки творчого розвитку учнів [358].

Концепція становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя, за О.В. Тутолміним, в системі педагогічної освіти розглядається як нове наукове обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців.

Концепція базується на ідеях:

- творча компетентність – інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що забезпечує йому успішність дії в типових і неординарних педагогічних ситуаціях, виступаюча системоутворюючим компонентом становлення професіоналізму вчителя, чинником ефективності його педагогічної праці;
- чинником становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя є творчо розвиваючий освітній простір, що створює сприятливі умови для професіоналізації: атмосферу пошуку, вільного саморозвитку співробітництва, вибору індивідуального освітнього маршруту відповідно до професійних нахилів;
- процес розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя стає ефективним, якщо будується на принципах: єдності формування і розвитку в процесі становлення творчої компетентності майбутнього вчителя; єдності системного,

- компетентнісного, особистісно-розвивального підходів; безперервності і наступності; взаємозумовленості узагальненої освітньої траєкторії та індивідуального освітнього маршруту майбутнього вчителя в процесі професіоналізації;
- формування орієнтовно-пошукової позиції майбутнього вчителя стосовно будь-яких аспектів свого педагогічного досвіду;
  - стратегії інноваційного творчого саморозвитку, спрямовані на розширення педагогічної ерудиції, вмілості, особистісних якостей, забезпечують підвищення рівня розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя [358].

### **5.3. Концепція розвитку творчої компетентності особистості за О.Ф. Волобуєвою**

Так, в психології знаходимо визначення творчої компетентності, за О.Ф. Волобуєвою [71], творча компетентність викладача ЗВО – це інтегрована професійно-особистісна характеристика особистості педагога, яка забезпечує ефективність його діяльності в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування в умовах ЗВО. Творча компетентність є системотвірним компонентом у структурі професійної компетентності викладача, визначальним чинником його професіоналізму. Достатній рівень сформованості творчої компетентності забезпечує ефективність педагогічної діяльності.



*Олена Федорівна Волобуєва – український психолог*

Досліджуючи творчу компетентність викладачів ЗВО, О.Ф. Волобуєва звертає увагу на особистісні кореляти креативності. Розглянемо їх детальніше:

1) сприйняття. Для креативної особистості є характерною яскрава саморегуляція сприйняття, спрямованість на вирішення будь-якої проблеми, «чіткість» уваги, яка може бути довготривалою і стійкою. В цьому контексті звертаємо увагу на перцептивні особливості, що найбільш часто корелюють із креативністю: висока чуттєвість до субсенсорних дратівників, здібність сприймати недоречності; здібність сприймати комплексно, синтетично, помічаючи основне, суттєве, уміння бачити потенційне, те, що не виявилось; уміння сприймати самотійно та неупереджено;

2) пам'ять. На думку вчених, креативні особистості мають значний запас знань, які визначаються спрямованістю інтересів. Такі особистості легко визначають основне і швидко забувають другорядне;

3) мислення. Мислення креативних особистостей відрізняється швидкістю, оригінальністю. Швидкість можна трактувати як багатство та різноманітність ідей, асоціацій, встановлення різноманітних зв'язків категорій (кількість яких береться за критерій швидкості). Під гнучкістю мислення розуміється здібність швидко переходити від одного поняття або способу вирішення до іншого. Під оригінальністю мислення розуміється незвичайність, дотепність та унікальність. Для креативних особистостей характерним є так зване «дивергентне» мислення, тобто відкрите, конструктивне, схильне до узагальнення явищ, здатне виходити за межі однієї категорії, те, яке бачить в об'єктах багатогранність функцій і значень;

4) рефлексія. Рефлексивне ставлення викладача до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу, конструктивного вдосконалення. Рефлексія забезпечує викладачеві можливість виходу з повного поглинення безпосереднім процесом, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього. Здатність викладача рефлексивно ставитися до самого себе та своєї діяльності є результатом опанування (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми. Крім того, до інтелектуальних корелятивів



належать інтуїція, видумка, передбачення, фантазія, скептицизм, критичність, високий ступінь активності в мисленнєвій діяльності. Крім того, слід зазначити про мотиваційні особливості креативності, до яких належать: прагнення до самого процесу творчості, до опанування нових фактів та інформації, до відкриттів; установлення закономірностей, узагальнень, духовного зростання, співпраці; самовираження і самоствердження; захоплення змістом діяльності; схильність до аналізу та синтезу; розвиненість естетичних почуттів [71].

## РОЗДІЛ 6. Методики дослідження творчості

---

### 6.1. Експериментальне вивчення продуктивного мислення гештальтпсихологами



*Христіан Еренфельс –  
австрійський філософ,  
психолог*

Христіан фон Еренфельс – австрійський філософ і психолог, представник Австрійської школи. У психології найбільш відомий своєю роботою «Про гештальт-якості» (1890), в якій він увів поняття «гештальт-якість» і поставив проблему цілісності сприйняття. Представниками гештальтпсихології були Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Келер (1887–1967) і Курт Коффка (1886–1941). Вони зустрілися в 1910 році в Франкфурті-на-Майні в психологічному інституті, де Вертгеймер експериментально шукав відповідь на питання про те, як бу-

дується образ сприйняття видимих рухів, а Келер і Коффка були не тільки випробовуваними, а й учасниками обговорення результатів дослідів. У цих дискусіях зароджувалися ідеї нового напрямку психологічних досліджень.

Схема дослідів Вертгеймера була проста. Наприклад, через вертикальну щілину і відхилення від неї на 20-30 градусів пропускалося із різними інтервалами світло. При інтервалі понад 200 мілісекунд два подразники сприймалися роздільно, як наступні один за одним, при інтервалі менше 30 мілісекунд – одночасно; при інтервалі близько 60 мілісекунд виникало сприйняття руху. Вертгеймер назвав ці особливості сприйняття фі-феноменом. Він запровадив спеціальний термін, щоб виділити унікальність цього явища, його незвідність (усупереч загально прийнятій у ту епоху

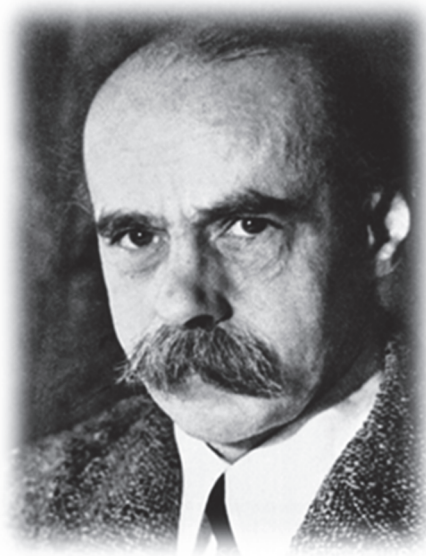
думці) до суми відчуттів від подразнення спершу одних точок сітківки, а потім інших. Сам по собі результат дослідів був тривіальним. Вертгеймер використовував давно вже винайдений стробоскоп, що дозволяє при обертанні з відомою швидкістю окремих дискретних зображень створити видимість руху – принцип, який привів до створення кінопроектора. Та Вертгеймер бачив сенс своїх дослідів у тому, що вони спростовували пануючу психологічну доктрину: у складі свідомості виявлялися цілісні образи, нерозкладні на сенсорні першоелементи [68].

Результати дослідження Вертгеймера були викладені в статті «Експериментальні дослідження видимого руху» (1912). Від цієї статті прийнято вести родовід гештальтизму. Його головний постулат проголошував, що первинними даними психології є цілісні структури (гештальти). Гештальтам притаманні власні характеристики і закони. Властивості частин визначаються структурою, до якої вони входять.

Багато представників цього напрямку приділяли значну увагу проблемі психічного розвитку дитини, тому що в дослідженні розвитку психічних функцій бачили докази правильності своєї теорії.

Провідним психічним процесом, який фактично визначає рівень розвитку психіки дитини, на думку гештальтистів, є сприйняття. Саме від того, як дитина сприймає світ, доводили ці вчені, залежить її поведінка і розуміння ситуацій.

Сам процес психічного розвитку, з точки зору гештальт-психології, ділиться на два незалежні і паралельні процеси – дозрівання і навчання. Один із основоположників цього напрямку, Коф-



*Макс Вертгеймер –  
німецький психолог*

фка, підкреслював їхню незалежність, доводячи, що в процесі розвитку навчання може випереджати дозрівання, а може відставати від нього, хоча частіше вони йдуть паралельно один одному, створюючи ілюзію взаємозалежності. Проте навчання не може прискорити процес дозрівання і диференціації гештальтів, процес дозрівання не прискорює навчання [282].

Докази істинності цього підходу до розвитку психіки гештальтисти шукали як у дослідженні формування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення), так і в розвитку особистості дитини. Вивчаючи процес сприйняття, вони стверджували, що основні властивості сприйняття з'являються поступово, з визріванням гештальтів. Так з'являються константність і правильність сприйняття, а також його свідомість.

Дослідження розвитку сприйняття у дітей, які проводилися в лабораторії Коффки, показали, що у дитини є набір неясних і не дуже адекватних образів зовнішнього світу. Поступово в процесі життя ці образи диференціюються і стають усе більш точними. Так, у новонароджених дітей є неясний образ людини, до гештальту якого входять і голос, і обличчя, і волосся, і характерні рухи. Тому маленька дитина у віці одного-двох місяців може не впізнати навіть близького дорослого, якщо він змінить зачіску або змінить звичний одяг на абсолютно незнайомий. Однак уже до кінця першого півріччя цей неясний образ дробиться, перетворюючись на ряд чітких образів особи, в якому виділяються як окремі гештальти очі, рот, волосся, з'являються і образи голосів, тіла. Розвивається і сприйняття кольорів. Спочатку діти сприймають навколишнє тільки як забарвлене або незабарвлене, при цьому незабарвлене сприймається як фон, а забарвлене – як фігура. Забарвлене ділиться на тепле і холодне, і в навколишньому діти виділяють уже кілька наборів «фігура-фон». Це незабарвлене-забарвлене тепле, незабарвлене-забарвлене холодне і т.д. Таким чином, єдиний перший гештальт перетворюється на де-

кілька, що вже більш точно відображають колір. З часом і ці образи дробляться: у теплому виділяються жовтий і червоний кольори, а в холодному – зелений і синій. Цей процес відбувається протягом тривалого часу, поки, нарешті, дитина не починає правильно сприймати всі кольори. Таким чином, Коффка приходив до висновку про те, що в розвитку сприйняття велику роль відіграє поєднання фігури і фону, на якому демонструється даний предмет. Він сформулював один із законів сприйняття, який був названий «трансдукція». Цей закон доводив, що діти сприймають не самі кольори, а їхнє співвідношення [282].

Досліджував розвиток сприйняття у дітей ще один представник цієї школи – Г. Фолькельт. Особливу увагу він приділяв вивченню дитячих малюнків. Великий інтерес становлять його експерименти з дослідження малювання геометричних фігур дітьми різного віку. Так, при малюванні конуса чотири-п'ятирічні діти малювали поруч круг і трикутник. Фолькельт пояснював це тим, що у них ще немає адекватного даній фігурі образу, а тому в малюнку вони користуються двома схожими гештальтами. Згодом відбувається їхня інтеграція і уточнення, завдяки чому діти починають малювати не тільки площинні, а й об'ємні фігури. Фолькельт проводив і порівняльний аналіз малюнків тих предметів, які діти бачили, і тих, які вони не бачили, а тільки обмацували. При цьому виявилось, що в тому випадку, коли діти обмацували, наприклад, закритий хусткою кактус, вони малювали лише колючки, передаючи своє загальне відчуття від предмета, а не його форму. Тобто, відбувалося, як і доводили гештальтисти, схоплювання цілісного образу предмета, його «хорошої» форми, а потім його просвітлення і диференціація. Ці дослідження мали велике значення для робіт з дослідження зорового сприйняття в Росії, в школі А.В. Запорожця, і привели психологів цієї школи до думки про те, що існують певні образні сенсорні еталони, які лежать в основі сприйняття та пізнання предметів.

Такий самий перехід від схоплювання загальної ситуації до її диференціації відбувається і в інтелектуальному розвитку – доводив гештальт-психолог В. Келер. Він вважав, що навчання веде до утворення нової структури і, отже, до іншого сприйняття і усвідомлення ситуації. У той момент, коли явища входять до іншої ситуації, вони здобувають нову функцію. Це усвідомлення нових сполучень і нових функцій предметів і є утворенням нового гештальту, усвідомлення якого становить зміст мислення. Келер називав цей процес «переструктурування гештальту» і вважав, що він не залежить від минулого досвіду суб'єкта. Для того, щоб підкреслити миттєвий, а не протяжний у часі характер мислення, Келер дав цьому моменту переструктурування назву «інсайт», тобто осяяння.

Келер провів експеримент, у якому дітям пропонувалося дістати машинку, розташовану високо на шафі. Для того, щоб її дістати, треба було використовувати різні предмети – драбину, ящик, стілець. Виявилося, що якщо в кімнаті була драбина, діти швидко вирішували запропоновану задачу. Складніше було в тому випадку, якщо треба було здогадатися використовувати ящик. Але найбільші труднощі викликав варіант, коли в кімнаті не було інших предметів, крім стільця, який треба було відсунути від столу і використовувати як підставку. Келер пояснював ці результати тим, що драбина з самого початку усвідомлюється функціонально як предмет, що допомагає дістати щось розташоване високо. Тому її включення до гештальту з шафою не становить для дитини труднощів. Уключення ящика вже потребує певної перестановки, тому що цей предмет може усвідомлюватися в декількох функціях. Що ж до стільця, то він усвідомлюється дитиною не сам по собі, але вже включеним до іншого гештальту – зі столом, з яким він уявляється дитині єдиним цілим. Тому для вирішення даного завдання дітям треба спочатку розбити цілісний образ «стіл-стілець» на два, а потім уже стілець з'єднати з шафою в новий образ, усвідомивши його нову функціональну роль [282].



До подібних висновків про роль «інсайту» в переструктуруванні колишніх образів прийшов і М. Вертгеймер, який досліджував процес творчого мислення у дітей і дорослих [68].

Поняття про інсайт стало ключовим у гештальт-психології. Йому було надано універсальний характер. Воно стало основою гештальтистського пояснення адаптивних форм поведінки, які Торндайк і біхевіористи пояснювали принципом «проб, помилок і випадкового успіху».

Слідом за роботою Келера про фізичні гештальти вийшла книга Коффки «Основи психічного розвитку» (1921), а потім стаття Вертгеймера «Дослідження, що відносяться до вчення про гештальт» (1923).

20-ті роки ХХ століття ознаменувалися серйозними експериментальними досягненнями гештальт-психології. Вони стосувалися головним чином процесів сприйняття. Було запропоновано безліч законів гештальту (їх нараховували 114). До них, зокрема, відносилися вже знайомі нам «фігура і фон» і «транспозиція» (реакція не на окремі подразники, а на їхнє співвідношення).

Принцип транспозиції ілюструє наступний модельний експеримент, проведений Келером над курми, у яких вироблялося диференціювання двох відтінків сірого кольору. Кури вчилися клювати зерна, розкидані на світлому квадраті, відрізняючи його від темного. У контрольному досліді той квадрат, який послужив позитивним подразником, опинявся поруч із ще більш світлим квадратом. Кури і обирали цей останній. Їхня реакція, за Келером, визначалася законом транспозиції.

Ідея іманентної трансформації «когнітивного (пізнавального) поля» безвідносно до реальної предметної діяльності створила тупикову ситуацію і в гештальтистських дослідженнях мислення людини. Цій проблемі була присвячена книга Вертгеймера «Продуктивне мислення» (1945), що залишилася незакінченою. Досліди проводилися над дітьми. Були використані також інтерв'ю з Ейнштейном. Виходячи із загального положення гештальтистів,

що справжнє мислення є «інсайтним», а інсайт припускає схоплення цілого (наприклад, принципу вирішення проблеми), Вертгеймер виступив проти традиційної практики навчання в школі.

В основі цієї практики лежала одна з двох концепцій мислення – або асоціаністська (навчання будується на зміцненні зв'язків між елементами), або формально-логічна. Обидві перешкоджають розвитку творчого, продуктивного мислення. Вертгеймер доводив, що творче мислення залежить від креслення, схеми, у вигляді якої уявляється умова задачі або проблемної ситуації. Від адекватності схеми залежить правильність рішення, причому хороша схема дає можливість подивитися на неї з різних точок зору, тобто дозволяє створити з елементів, які входять до ситуації, різні гештальти. Цей процес створення різних образів із постійними елементами і є процесом творчості, і чим більше різних значень отримують предмети, включені в ці образи, тим більш високий рівень творчості продемонструє дитина. Оскільки таке переструктурування легше виробляти на образному (а не на вербальному) матеріалі, то не дивно, що Вертгеймер прийшов до висновку: ранній перехід до логічного мислення заважає розвитку творчості у дітей. Він також говорив, що при повторенні відбувається фіксація одного і того ж образу і дитина звикає розглядати речі тільки в одній позиції. Тому в дітей, які навчалися геометрії в школі на основі формального методу, незрівнянно важче виробити продуктивний підхід до завдання, ніж у тих, хто взагалі не навчався [282].

Вчений прагнув з'ясувати психологічну сторону розумових операцій (відмінних від логічних операцій), яка описувалася в традиційних гештальтистських термінах: «реорганізація», «угруповання», «центрування» і т.п. Детермінанти цих перетворень залишилися нез'ясованими [68].

Ідеї гештальтизму підготували ґрунт для необіхевіоризму, який став складатися на рубежі 30-х років.

## **6.2. Тести діагностування дивергентного мислення за Дж. Гілфордом**

Тести креативності почали використовувати у 50-ті роки ХХ ст., досліджуючи здатність продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Однак дотепер серед дослідників немає єдності в розумінні складових креативності. Не існує її загальноприйнятої теорії, що позначається на розробленні діагностичних інструментів. Здебільшого тести креативності – це тести дивергентного мислення, продуктом якого є нові ідеї і нестандартні рішення проблем. Традиційні тести інтелекту не вимагають творчого мислення, вони зазвичай оцінюють конвергентне мислення, за якого особистість повинна знайти одну правильну відповідь на питання або проблему.

Термін «креативність» (Cr) здебільшого застосовують на позначення розумових процесів, які призводять до прийняття рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій чи будь-яких унікальних і нових продуктів.

Тести креативності (лат. creatio – створення) – психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості.

Вивчення креативності започаткував Дж.-П. Гілфорд, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. За його словами, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення; їх може бути кілька, але ця кількість завжди обмежена. У такий спосіб Дж.-П. Гілфорд ототожнив здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом, тобто інтелектом, вимірюваним високошвидкісними тестами. Дивергентне мислення автор розумів як тип мислення, що розвивається різними напрямками. Такий тип мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Дж.-П. Гілфорд вважав операції дивергенції, перетворення та імплікації основою креативності як загальної творчої здібності [89].

У людей середнього рівня розвитку інтелект і творчі здібності взаємопов'язані. У людини з нормальним рівнем інтелекту (85–115 IQ) зазвичай нормальні творчі здібності. Однак за IQ вище 120 кореляція між творчою та інтелектуальною діяльністю зникає, оскільки творче мислення має не тотожні інтелекту ознаки:

- пластичність (творчі люди пропонують багато рішень, коли інші можуть знайти лише одне або два);
- рухливість (перехід від одного аспекту проблеми до іншого без обмежень однією версією);
- оригінальність (здатність приймати несподівані, небанальні, незвичні рішення) [282].

Оскільки рівень здібностей не завжди відповідає рівню творчості, психологи діагностують як інтелектуальну обдарованість і продуктивність, так і творчу обдарованість і продуктивність (креативність).

Творчу обдарованість і продуктивність характеризують: багатство думки (кількість нових ідей на одиницю часу); гнучкість думки (швидкість переключення з одного завдання на інше); оригінальність; допитливість; здатність до розроблення гіпотези; ірелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу); фантастичність (відірваність відповіді від реальності за наявності певного логічного зв'язку між стимулом і реакцією).

У 60-ті роки ХХ ст. Дж.-П. Гілфорд і Е. Торренс створили дотепер використовувані батареї тестів діагностування дивергентного мислення. Створена на основі обґрунтованої Гілфордом моделі інтелекту «Батарея тестів Гілфорда», що оцінюють різні аспекти дивергентного мислення, складається з 10 тестів:

- назва історій (оригінальне продукування семантичних одиниць);
- «що з цим робити» (оригінальне продукування семантичних класів);
- подібні значення (оригінальне продукування семантичних відносин);

- написання пропозицій (оригінальне продукування семантичних систем);
- різновиди людей (оригінальне продукування семантичних висновків);
- «що на підставі цього придумати» (оригінальне продукування символічних одиниць);
- різні групи букв (оригінальне продукування символічних класів);
- створення предметів (оригінальне продукування символічних систем);
- заховані букви (оригінальне продукування символічних трансформацій);
- додавання декорацій (оригінальне продукування символічних висновків) [89].

Кожне завдання обмежене в часі й оцінює гнучкість та оригінальність. Тести супроводжують орієнтовні нормативні дані, одержані від груп дорослих та учнів старших класів.

Дослідники, які застосовували ці тести, наголошують на їхній високій надійності. Дані про валідність ґрунтуються на дослідженнях валідності факторів запропонованої автором моделі інтелекту.

### **6.3. Теорія дозрівання А. Гезелла**

У психології створено багато теорій, які по-різному пояснюють віковий психічний розвиток, його витоки. Їх можна об'єднати у два напрями – біологізаторський і соціологізаторський.

До біологізаторського напрямку відноситься теорія рекапітуляції, в рамках якої Е. Геккель сформулював біогенетичний закон щодо ембріогенезу (онтогенез є коротке і швидке повторення філогенезу), а американський психолог С. Холл переніс його на онтогенез: дитина у своєму розвитку коротко повторює розвиток людського роду. Теоретична неспроможність концепції рекапітуляції в психології виявилась досить рано, і це вимагало створення

нових ідей. С. Холл першим зробив спробу показати, що між історичним та індивідуальним розвитком існує певний зв'язок.

Теорія рекапітуляції недовго виконувала роль пояснювального принципу, але ідеї С. Холла мали значний вплив на дитячу психологію через дослідження двох його знаменитих учнів – А.Л. Гезелла і Л. Термена. Їхні праці сучасна психологія відносить до розробки нормативного підходу щодо розвитку.

А. Гезелл увів у психологію метод лонгітюдного, тобто поздовжнього вивчення психічного розвитку одних і тих самих дітей від народження до підліткового віку, який він пропонував називати «біографічно-лабораторним». Крім того, досліджуючи монозиготних близнюків, він одним із перших увів у психологію близнюковий метод для аналізу співвідношення дозрівання і наuczіння. В останні роки життя А. Гезелл вивчав психічний розвиток сліпої дитини, щоб глибше зрозуміти особливості нормального розвитку.

Визнаючи важливу роль соціальних чинників, у своїх дослідженнях А. Гезелл обмежувався кількісним вивченням порівняльних зрізів дитячого розвитку, зводячи розвиток до простого збільшення, біологічного зростання, дозрівання – «приросту поведінки», не аналізуючи якісних перетворень при переході від одного ступеня розвитку до іншого, підкреслюючи залежність розвитку лише від дозрівання організму. Намагаючись сформулювати загальний закон дитячого розвитку, А. Гезелл звернув увагу на зниження темпу розвитку з віком (або зменшення «щільності» розвитку): чим молодша дитина, тим швидше відбуваються зміни в її поведінці [86].



*Арнольд Гезелл – американський психолог*



А. Гезелл орієнтувався на біологічну модель розвитку, в якій чергуються цикли оновлення, інтеграції, рівноваги, і в рамках такого підходу до розуміння розвитку він не зміг дати відповідь на запитання, що ж приховується за зміною темпу розвитку. Тому наслідком застосування ним зрізових (поперечних і поздовжніх) методів дослідження було ототожнення розвитку і зростання [86].

#### **6.4. Лонгітюд Л. Термена**

Як і А. Гезелл, Л. Термен здійснив одне з найтриваліших у психології лонгітюдних досліджень, яке продовжувалось протягом 50 років. У 1921 р. Л. Термен відібрав 1500 обдарованих дітей, коефіцієнт інтелекту яких був 140 і вище, і відстежив їхній розвиток. Дослідження продовжувалося до середини 70-х рр. і закінчилося вже після смерті Л. Термена.

Внесок А. Гезелла і Л. Термена до дитячої психології полягає в тому, що вони поклали початок становленню її як нормативної дисципліни, яка описує досягнення дитини в процесі зростання і розвитку.

Нормативний підхід у дослідженні розвитку дитини складає, по суті, класичний американський напрямок у вивченні дитинства. Тут беруть початок дослідження проблем «прийняття ролей», «особистісного зростання», оскільки саме в його рамках уперше були проведені дослідження таких важливих умов розвитку, як стать дитини і порядок народження. У 40-50-х рр. ХХ ст. були започатковані нормативні дослідження емоційних реакцій у дітей (А. Джерсід та ін.). У 70-х рр. ХХ ст. на цій же основі Є. Маккобі і К. Жаклін вивчали особливості психічного розвитку дітей



*Льюїс Термен – американський психолог*

різної статі. На нормативний підхід частково орієнтувалися дослідження Ж. Піаже, Дж. Брунера, Дж. Флейвелла та ін.

Але вже в 60-х рр. ХХ ст. у нормативних дослідженнях відбулися якісні зміни. Якщо раніше психологія орієнтувалась на опис того, як дитина себе поводить, то вже тепер акцент змістився в бік пошуку причин і умов поведінки та наслідків того чи іншого типу розвитку. Постановка нових проблем привела психологів до розгортання нових емпіричних досліджень, які, у свою чергу, дозволили розкрити нові феномени дитячого розвитку [295].

### **6.5. Методика на визначення творчого мислення «Значення слів» О.І. Бесєдіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря**

Методичні вказівки: методика призначена для оцінювання творчого мислення. Піддослідним пропонується 25 слів із різними значеннями. За 15 хвилин вони повинні записати максимальну кількість значень для кожного слова. Завдання виконується на чистих листах паперу.

Бали	2	3	4	5
Кількість підібраних слів	51	52-61	63-71	72

#### **Інструкція**

*Перед вами список із 25 слів. Ваше завдання за 15 хвилин написати якомога більше значень для кожного слова (враховуються лише різні слова).*

#### **Варіант**

<i>корінь</i>	<i>господарство</i>	<i>зворот</i>
<i>тінь</i>	<i>язик</i>	<i>культура</i>
<i>шлях</i>	<i>лінія</i>	<i>суспільство</i>
<i>голова</i>	<i>обличчя</i>	<i>зв'язок</i>
<i>одиниця</i>	<i>номер</i>	<i>петля</i>
<i>квиток</i>	<i>рух</i>	<i>життя</i>
<i>смуга</i>	<i>клас</i>	<i>роль</i>
<i>світло</i>	<i>основа</i>	<i>слово</i>
<i>картина [167].</i>		

## РОЗДІЛ 7.

### Методики вимірювання креативності

---

#### **7.1. Методика «Креативне поле» Д.Б. Богоявленської**

У вітчизняних дослідженнях на основі виокремлення одиниці вимірювання творчих здібностей, названої інтелектуальною ініціативою, Д.Б. Богоявленською розроблено оригінальну методику креативного поля. Інтелектуальна ініціатива виступає «клітинкою», в якій синтезуються особистісні риси та інтелектуальні особливості. Одержані за допомогою методики креативного поля дані тісно корелюють із зовнішнім критерієм.

Методиці властиві такі особливості:

- відмова від зовнішнього спонукання і запобігання появі внутрішніх оцінних стимулів;
- відсутність максимального показника (пропоноване завдання розв'язують на кількох рівнях (від часткового до загального) із застосуванням універсальних законів. Це необхідно для досягнення другого креативного рівня – виходу за межі заданого;
- нефіксованість тривалості експерименту (швидкість перебігу психічних процесів не беруть до уваги) [42].

Д.Б. Богоявленська у своїх дослідженнях використала кілька типів специфічних завдань. При вивченні дітей молодшого шкільного віку вона застосувала методику «Морський бій»: завдання можна розв'язати методом «проб і помилок» і за допомогою виявлення закономірностей. Методика «Система координат» полягає у роботі з формулами. Найповніше розкрила креативне поле методика «Казкові шахи» (шахові задачі на дошці нетрадиційної циліндричної форми), при розв'язуванні завдань якої шаховий досвід не допомагає.

Методика проведення експерименту складається з попереднього навчання, у процесі якого досліджувані засвоюють загальні правила і прийоми розв'язання цього типу завдань, а також експерименту (розв'язання 12 задач приблизно за годину).

Досліджуваних класифікують за рівнем інтелектуальної активності на такі категорії:

1) стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності: розв'язання завдань за допомогою гіпотез і відкриттів. Досліджуваний за добросовісної та енергійної роботи залишається на початковій стадії знайденого способу розв'язання. Цей рівень характеризується відсутністю пізнавального інтересу та ініціативи, прагматичністю, вузьким професіоналізмом;

2) евристичний рівень інтелектуальної активності: відкриття закономірностей емпіричним шляхом. Володіючи надійним способом розв'язання, досліджуваний аналізує склад, структуру своєї діяльності, що відкриває оригінальні способи розв'язання, і успішніше розв'язує наступні завдання;

3) креативний рівень інтелектуальної активності (теоретичних відкриттів): створення теорії і постановка нової проблеми. Досліджуваний може припинити запропоновану йому в процесі експерименту діяльність, що висвітлила зовсім іншу проблему. Іноді особа виходить на креативний рівень після розв'язання кількох завдань (здатність розкривати істотне шляхом аналізу одиничного об'єкта). Важливою особливістю цього рівня є самодостатність, байдужість до зовнішньої оцінки, наявність власної думки.

Креативний рівень інтелектуальної активності не є обов'язковою умовою успіху у професійній діяльності. Багато відомих учених володіло евристичним рівнем активності (Рентген відкрив X-промені, Бойль – зворотну пропорційність об'єму і тиску в газі). Теоретично осмислювали ці наукові феномени інші вчені [42].

## **7.2. Тести вимірювання креативності Е. Торренса**

Е. Торренс трактував креативність як здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відчуття дисгармонії. Його тести (ТТСТ) були створені в руслі концепції дивергентного

мислення Гілфорда. Однак Торренс орієнтувався передусім на стимуляцію творчих здібностей, а не на результати факторно-аналітичних досліджень. Креативність він вважав загальною здатністю, яка ґрунтується на поєднанні загального інтелекту, особистісних характеристик і здібностей до продуктивного мислення. При конструюванні тестів Торренс відмовився від монофакторних тестових завдань (Гілфорд), кожному субтесту його методики доводиться оцінювати декілька характеристик креативності. Відбір завдань був здійснений на основі факторного аналізу [342].

Тести складаються з трьох частин: вербальної (7 субтестів), образної (3 субтести) і звукової (2 субтести) батарей. Вони призначені для оцінювання чотирьох властивостей дивергентного мислення: поточності (здатності продукувати велику кількість ідей), гнучкості (здатності застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблеми), оригінальності (здатності продукувати незвичні, нестандартні ідеї); розробленості (здатності детально розробляти ідеї). До цих властивостей Торренс додав адекватність (здатність адекватно сприймати і реагувати), опір замиканню (здатність долати самотність) і абстрактність назви (здатність абстрагуватися від звичайного і закладати у назву певну ідею).

Надійність і валідність тестів Торренса задовільні: надійність ретестова коливається від 0,84 до 0,93 для різних показників вербальної батареї і від 0,7 до 0,85 – для образної батареї. Високі показники валідності критерійної і прогностичної валідності.

Тести Торренса стандартизовані (вербальна і образна батареї). Невербальна частина, відома як «Фігурна форма тесту творчого мислення Торренса», в Україні застосовувалася у модифікації О. Вороніна, який адаптував (1993-1994) субтест «Завершення картинок» на вибірці менеджерів віком від 23 до 35 років. Метою адаптації було виявлення невербальної креативності як здатності до «зародження» нового, оригінального продукту в умовах міні-

мальної вербалізації. Позначення досліджуваним описаного словами не суттєве при інтерпретації результатів і використовується лише для цілісного розуміння малюнка.

Модифікований варіант тесту Торренса є добіркою картинок із набором елементів (ліній). Досліджуваним необхідно домальовувати картинку осмисленого зображення. На думку О. Вороніна, запропоновані ним картинки не дублюють у своїх початкових елементах одна одну і забезпечують надійні результати. Діагностичні можливості адаптованого варіанта методики дають змогу оцінювати такі показники креативності, як оригінальність і унікальність.

В оригінальному тесті Торренса з кількох показників креативності найзначущішим є оригінальність, тобто несхожість створеного досліджуваними. Оригінальність діагностують як статистичну рідкість відповіді. Оскільки ідентичних зображень не буває, йдеться про статистичну рідкість типу (або класу) малюнків.

У блоці інтерпретації наводяться адаптації різних типів малюнків та їхні умовні назви, які відображають істотну характеристику зображення. Умовні назви малюнків, як правило, не тотожні їхнім назвам, запропонованим досліджуваними. У цьому, на думку О. Вороніна, виявляються відмінності між вербальною і невербальною креативністю. Оскільки тест використовують для діагностування невербальної креативності, запропоновані досліджуваними назви картинок із подальшого аналізу виключають і використовують тільки як допоміжний засіб для розуміння суті малюнка.

Показник «оригінальність малюнка» оцінюють з огляду на масив даних про нього і обчислюють за такою формулою:

$$O_r = \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

де  $O_r$  – оригінальність первинного типу малюнка;  $x$  – кількість малюнків іншого типу;  $X_{\max}$  – максимальна кількість малюнків у типі для певної вибірки досліджуваних.



Індекс оригінальності, за Торренсом, підраховують як середню оригінальність за всіма картинками. Якщо оригінальність малюнка дорівнює 1, його визнають унікальним. Додатково підраховують індекс унікальності – кількість картинок для досліджуваного.

У повному тесті Торренса використовують також показник «поточність виконання» – кількість малюнків, за винятком тих, що повторюються (без істотних варіацій), і нерелевантних (що не включають ліній стимульного матеріалу або не є складовою малюнка).

Субтест «Паралельні лінії», де потрібно домальовувати до осмисленого зображення дванадцять пар паралельних ліній, дає змогу з'ясувати гнучкість – наявність різних типів зображень для кожної пари ліній, легкість переходу від одного типу зображення до іншого. Показник «складність зображення» (ретельність розроблення малюнка, кількість доповнень до основного малюнка тощо) характеризує швидше образотворчий досвід досліджуваного і певні особистісні риси (епілептоїдність, демонстративність), ніж характеристики креативності. Інтерпретація результатів тестування залежить від специфіки вибірки, тому адекватні та надійні висновки про людину можна отримати в межах пропонованої вибірки або подібної до неї. Тестування можна проводити в індивідуальному і груповому варіантах [355].

### **7.3. Методика діагностування креативності М. Воллаха і К. Когана**

Для діагностування рівня креативності застосовують й інші методики, не лімітовані часом. Так, американські дослідники М. Воллах і К. Коган надавали досліджуваним стільки часу, скільки було потрібно для розв'язання завдання, тестування відбувалося у формі гри, приймали будь-яку відповідь. За такого тестування кореляція між креативністю і рівнем інтелекту наближалася до нуля, тобто креативність не залежала від інтелекту.

М. Воллах і К. Коган поділили дітей на 4 групи з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, що відрізнялися способами пристосовування до зовнішніх умов і розв'язання завдань:

1) діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Вони впевнені у своїх здібностях, мають адекватну самооцінку, виявляють ініціативність, особисту незалежність думок і дій, успішні, обдаровані, соціально адаптовані;

2) діти з низьким рівнем креативності, але високим інтелектом. Прагнуть успіхів, важко переживають невдачі, бояться висловити свою думку, ризикувати, зазнати приниження, дистанціюються від однокласників;

3) діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Потрапляючи до категорії «вигнанців», погано пристосовуються до шкільних вимог; мають захоплення на стороні, їх часто не розуміють учителі й однолітки;

4) діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей. Добре пристосовуються, мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.

Обдарованим дітям властиві високий енергетичний рівень, мала тривалість сну, підвищена пізнавальна активність, інтелектуальна ініціатива – схильність ставити перед собою складні завдання [267].

## РОЗДІЛ 8.

### Психолого-педагогічні програми розвитку творчих особистостей: мета, методи, результати

---

#### **8.1. Система творчого тренінгу КАРУС В.О. Моляко**

КАРУС – це аббревіатура назв п'яти найбільш застосовуваних стратегій конструювання: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія та стратегія випадкових підставок.

Методи активізації в системі КАРУС ураховують особливості творчої мисленнєвої діяльності людини, і тому вони досить ефективні й використовуються в наукових і прикладних розробках з технічної творчості, в конструкторській діяльності.

Автор розглядає технічну творчість в автоматизованих системах проектування.

Творчість – властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі. Творчість базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті та є його особистісним дериватом.

Творча самореалізація в широкому сенсі становить основну якість, невід'ємну характеристику психічно здорової людини.

Психологічні особливості винахідницької діяльності сприяють тому, що навіть у поставленій й розв'язаній задачі тривалий час зберігається «інерція» об'єктивності її творчого змісту, об'єктивної новизни. Саме цей заряд об'єктивної новизни, що міститься у винахідницькій задачі, потрібний для розвитку творчої діяльності й зберігання всіх психологічних особливостей об'єктивної творчості.

«Дана методика являється системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність суб'єкта, базується на конкретному вивченні процесу творчості, його циклів, а також стратегій і тактик, використовуваних у діяльності професіоналів» [234].

Стратегія аналогізування може продуктивно використовуватися при розумінні задачі. «Найчастіше в учнів у ході розуміння ... комбінаторної задачі має місце така стратегія розуміння, як пошук аналогів. Вона спрямовує мислення за аналогією з уже відомим. Аналогія може бути схожою, близькою, але ніколи – точним копіюванням раніше вже відомого, оскільки це забезпечується новизною задачі для учня. На основі досвіду і знань думкою здійснюється перенесення цих знань (у даному разі схеми, структури розв'язання) у нову ситуацію. А для цього потрібне народження гіпотези, здогадки, що перетворить відому схему у нову, придатну для розв'язання творчої задачі» [234].

## **8.2. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» О.Л. Музики**

Авторська програма О.Л. Музики є логічним продовженням наукового підходу В.О. Моляко.

Особливість програми ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки» в порівнянні з іншими програмами з подібними завданнями полягає в кількох принципових відмінностях:

- у програмі «Три кроки» не робляться особливі акценти на вдосконаленні навчальної діяльності учнів, натомість пропонується більшою мірою зосередитись на створенні розвивального середовища, яке сприяло б мобілізації суб'єктної активності особистості, спрямованої на розвиток здібностей у різних видах діяльності;
- на етапі розвитку здібностей як розвивальні розглядаються переважно ситуаційні чинники (соціальні, діяльнісні та вікові) у їхньому взаємопроникненні та взаємодії;
- на етапі розвитку обдарованості (як вищого рівня розвитку здібностей) розвивальні впливи здійснюються через ціннісну регуляцію розвитку і саморозвитку особистості;

- для підтримки розвитку здібностей та обдарованості застосовується рефлексивна актуалізація ціннісного досвіду учнів, підтримка референтних осіб, створення ситуацій успіху та взаємного поцінування досягнень усіх, без винятку, учнів, розширення чи видозміна поля діяльності ще до настання ціннісно-мотиваційної виснаженості [245].

Мета програми полягає у створенні умов для розвитку особистості учнів на основі розвитку їх творчих здібностей, а в окремих випадках – обдарованості.

Завдання програми:

- створення розвивального середовища, яке було б ізоморфним за більшістю параметрів до динамічних умов сучасного суспільства;
- розвиток загальних здібностей дітей на основі досягнення успіхів у різних видах діяльності;
- створення умов для розвитку творчих здібностей та обдарованості;
- розробка ефективних методів дослідження динамічних характеристик здібностей;
- розробка організаційно-педагогічних методів управління розвитком здібностей дітей на основі врахування вікових, соціально-психологічних та діяльнісних закономірностей розвитку здібностей та обдарованості;
- створення моделі ефективної взаємодії школи, батьків, позашкільних закладів, органів місцевого самоврядування в розвитку здібностей та обдарованості.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» зорієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості. Розвиток здібностей – це засіб досягнення цієї мети. Програма може розпочинатися і в початкових, і в середніх, і в старших класах.

Звичайно, при тому, що основні «кроки» цієї програми залишаються однаковими, методичне забезпечення повинно різнитися на основі врахування особливостей вікового і соціального розвитку дітей.

Перший крок. Завдання педагогічного колективу – зробити так, щоб кожен учень був успішним у якомусь виді діяльності. Чи буде це навчальна, чи позанавчальна діяльність – не так уже й важливо.

Другий крок. Робота педагогічного колективу має бути спрямована на те, щоб навчити учнів, учителів та батьків поцінувати досягнення дітей, а дітей – приймати позитивну оцінку. Це не таке вже й просте завдання, як може видатися на перший погляд. У нашій соціокультурній ситуації більше прийнято вимагати, карати, робити зауваження, попереджувати тощо, а от форми вияву поцінування дуже бідні й недиференційовані.

Третій крок. Завдання школи – зробити так, щоб на кожному ступені навчання (початкові, середні, старші класи) кожен учень хоча б тричі був успішним у різних видах діяльності.

Із точки зору методичного, та й психологічного забезпечення, третій крок найважчий, але він і найважливіший. Для прикладу, автор виділяє проблему переорієнтації учнів на іншу діяльність чи на інші аспекти однієї й тієї ж діяльності у тому випадку, коли він уже досяг успіху, отримав визнання і намагається закріпити перемогу. Ще одна проблема – це забезпечення необхідної кількості напрямів діяльності для самоствердження всіх учнів. Третя проблема – це подолання релятивності успіху. Учень має почувати себе першим номером і в тому випадку, коли він переможець всеукраїнської олімпіади з математики, і в тому, коли він ставить намет найкраще за всіх [243; 245].



### **8.3. Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів**

Програма базується на генетико-креативному підході С.Д. Максименка.

Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів відіграє важливу роль у реалізації процесу формування та розвитку теоретичної і практичної готовності студента до педагогічної діяльності на високому фаховому рівні.

Метою даної програми є розвиток визначених показників розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

Завдання програми – це розвиток показників компонентів професійної компетентності: особистісно-розвивального; діяльнісно-розвивального; комунікативного; фахового; компоненту опанування досвіду.

Дана програма передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ЗВО з наступними характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діяльнісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, вербально-когнітивної компетенцій; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенції, понятійного мислення; е) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, які забезпечує програма, є:

- 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.

Основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, передбачені програмою, включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Структурно програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів поділено на блоки (табл. 8.1).

З таблиці 8.1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних творчих можливостей та педагогічної творчості. Програма передбачає забезпечення психологічних умов та чинників, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Майбутні вчителі осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час кураторських занять зі студентами, під час навчальних занять з фаху та вивчення окремих спецкурсів «Психологія», «Психологія творчості», «Педагогічна психологія», «Методика викладання психології» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

**Блок № 1.** «Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності» розрахований на розвиток показників особистісно-розвивального компоненту професійної компетентності майбут-

ніх учителів. Його зміст передбачає мотивацію студентів до творчої педагогічної діяльності та розвиток професійних цінностей. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

**Блок № 2.** «Оволодіння організаційно-методичною базою». Забезпечує розвиток показників діяльнісно-розвивального компонента професійної компетентності. Формує вміння висловлювати нові, нестандартні ідеї, прагнення використовувати інноваційні засоби, вдало поєднувати логіку з інтуїцією.

Таблиця 8.1

**Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів**

№ блоку	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	<b>Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності</b>	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Мотивація самостійного творчого пошуку». 4. Ділова гра «Я та мої професійні цінності». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.
2.	<b>Оволодіння організаційно-методичною базою</b>	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Вольові зусилля та творча діяльність особистості». 4. Вправа «Банк ідей – я володію творчими здібностями». 5. Дидактичне завдання «Творчі припущення». 6. Підведення підсумків.
3.	<b>Оволодіння педагогічним спілкуванням</b>	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Діалогічне спілкування майбутнього вчителя». 4. Вправа «Банк ідей – я хороший співрозмовник». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.

4.	<b>Оволодіння змістовими поняттями</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Розвиток фахової підготовки».</li> <li>4. Вправа «Поясни поняття».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
5.	<b>Набуття досвіду педагогічної діяльності</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Ділова гра «Розвиток творчого мислення».</li> <li>4. Вправа «Банк ідей – я самовдосконалююся».</li> <li>5. Дидактичне завдання «Текст для творчого аналізу».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>

**Блок № 3.** «Оволодіння педагогічним спілкуванням» розрахований на розвиток показників комунікативного компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів до активного педагогічного спілкування, ефективною діалогічною взаємодією.

**Блок № 4.** «Оволодіння змістовими поняттями» Забезпечує розвиток показників фахового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів. Його зміст передбачає формування вміння надавати завершеного вигляду своїм ідеям, відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади, систематизувати, узагальнювати матеріал, робити змістовні висновки.

**Блок № 5.** «Набуття досвіду педагогічної діяльності» розрахований на розвиток показників компоненту професійної компетентності опанування досвіду майбутніх учителів. Його зміст спонукає майбутніх учителів чітко формулювати визначення наукових понять, наводити максимальну кількість їх значень, творчо аналізувати зміст предмету, постійно самовдосконалюватися.

## **РОЗДІЛ 9.**

### **Методи стимулювання творчої активності**

---

#### ***9.1. Індивідуальні методи***

Практика свідчить, що найбільш ефективним є навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на змістовну самостійну роботу учнів, студентів. Тому сучасна психолого-педагогічна наука більше уваги має приділяти обґрунтуванню індивідуальних методів опанування теоретичних знань, практичних навичок та вмінь, стимулюванню творчої активності. У різних освітніх системах є свої сприятливі умови для самоосвіти.

Важливою умовою розвитку творчої особистості є її мотивація. На сьогодні мотивація як психічне явище науковцями трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку і діяльність особистості, в іншому – як сукупність мотивів, у третьому – як спонукання, що викликає активність особистості і визначає її спрямованість.

Мотивація як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість особистості, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси. Це внутрішня детермінація поведінки і діяльності, яка може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, що оточують людину середовищем.

За В.Д. Шадриковим, мотивація обумовлена потребами та цілями особистості, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості і т.д. З урахуванням цих факторів відбувається прийняття рішення, формування наміру [353].

У багатьох роботах потреба розглядається як стимул дій, діяльності, поведінки людини. Співвідношення між потребами і мотивами:

1) між потребою і мотивом можливі далекі й опосередковані відносини;

2) потреба дає поштовх до виникнення мотиву;

3) потреба перетворюється на мотив після опрідметнення, тобто після знаходження предмета, який може її задовольнити;

4) потреба – частина мотиву (В.А. Іванніков, наприклад, вважає: якщо спонукання прийняти за мотив, то частиною цього спонукання є потреба);

5) потреба і є мотивом (Л.І. Божович, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Але варто враховувати, що потреба не повністю пояснює причину конкретної дії чи вчинку та часто відокремлюється від ідеальної мети, тому не ясно, чому мотив має цілеспрямованість. О.М. Леонт'єв з цього приводу пише, що суб'єктивні переживання, бажання не є мотивами, тому що самі по собі вони не здатні породити спрямовану діяльність. За О.М. Леонт'євим, мотив є предметом задоволення потреби. Термін «мотив» автор застосовує не для позначення переживання потреби. Представлений предмет набуває своєї спонукальної функції, тобто стає мотивом. Слід зазначити, що мотивом діяльності він називав як ідеальний (уявний), так і матеріальний предмет потреби [195].

Існують різні розуміння мотивів, що розкривають їх з певних сторін:

мотив як спонукання. Мотив розглядається як спонукальна (рушійна) сила, причина, а точніше, внутрішнє усвідомлене спонукання, що відбиває готовність людини до дії або вчинку;

мотив як намір. Наміри розглядаються в якості збудників поведінки в тих випадках, коли приймаються рішення. Намір виконує роль мотиваційної установки. Однак, знаючи намір людини, можна відповісти тільки на питання, що і як (планування) хоче



робити людина, чого прагне досягти (висунення мети), але не можна отримати пряму відповідь на питання, чому;

мотив як стійка властивість особистості. Така точка зору в основному характерна для робіт західних психологів, які відзначають, що стійкі характеристики особистості зумовлюють поведінку і діяльність такою ж мірою, як і зовнішні стимули. Особистісні вподобання, схильності, установки, цінності, світогляд, ідеали, повинні брати участь у формуванні конкретного мотиву [195; 196].

Найбільш відповідним, на наш погляд, є уявлення про мотив, що включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання, і намір.

Провідні мотиви поведінки з часом стають настільки характерними для людини, що перетворюються на риси її особистості. До їхнього числа відносять і мотив досягнення успіхів, і мотив уникнення невдачі. Домінуючі мотиви стають однією з основних характеристик особистості, відбиваються на особливостях інших особистісних рис. Кожна окрема людина має домінуючу тенденцію керуватися або мотивом досягнення, або мотивом уникнення невдачі.

Переважання мотиву досягнення успіху чи уникнення невдачі визначає деякі особистісні особливості людини. Мотив досягнення пов'язаний із продуктивним виконанням діяльності, а мотив уникнення невдачі – з тривогою і захисною поведінкою.

Суб'єкти, вмотивовані на успіх, вважають за краще виконувати завдання середньої або трохи вищої за середню складності. Дуже легкі завдання не приносять їм почуття задоволення і справжнього успіху, а при виборі занадто важких велика ймовірність неуспіху; тому вони не обирають ні тих, ні інших. При виборі ж завдань середнього рівня складності успіх і невдача стають рівно ймовірними і результат стає максимально залежним від власних зусиль людини. При переважанні в особистості мотивації уникнення невдачі вона віддає перевагу завданням найбільш легким або найбільш важким, які є практично нездійсненними. Люди,

вмотивовані на успіх, виявляють велику наполегливість у досягненні поставлених цілей. Після виконання серії завдань і одержання інформації про успіхи і невдачі в їхньому вирішенні ті, хто вмотивований на досягнення, переоцінюють свої невдачі, а вмотивовані на невдачу, навпаки, переоцінюють свої успіхи [290].

Вмотивовані на невдачу у випадку застосування простих і добре відпрацьованих навичок діють швидше, і їхні результати знижуються повільніше, ніж у вмотивованих на успіх. При завданнях проблемного характеру, що вимагають продуктивного мислення, ці ж люди погіршують роботу в умовах дефіциту часу, а у вмотивованих на успіх вона покращується. Люди, зорієнтовані на невдачі, нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свої здібності, мають завищену або занижену самооцінку, нереалістичний рівень домагань.

Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людиною собою, своєю діяльністю, що виникають в результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. У свою чергу, особливості самооцінки особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню [366].

Пізнавальна мотивація (спрямованість) особистості тісно пов'язана з індивідуальною спрямованістю пізнавальної діяльності і потребою досягнень у цій сфері. Творча спрямованість реалізується у прагненні до самостійності і саморозвитку (самовдосконаленні), професійна – в особистісному розвитку і встановленні (визначенні) соціального статусу.

Розвиток творчої особистості має базуватися на особистісно-розвивальному підході. Для його впровадження важливо враховувати низку психолого-педагогічних факторів, що їх виділяють різні автори:

1) насиченість середовища сенсорними стимулами, зокрема розмаїття засобів навчання – книг, посібників, електронних підручників, Інтернету та ін.;

2) пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності в різних видах діяльності, для чого потрібно мати комплексне забезпечення методичних рекомендацій та інструкцій щодо виконання завдань, наприклад, з підготовки реферату, роботи з літературою; щодо тем рефератів, проектів, дослідних робіт; виконання завдань з міні-досліджень, розв'язання проблемних питань, завдань з пошукової роботи, завдань на розвиток уміння виокремлювати головне і структурувати матеріал; щодо виконання практичних і лабораторних робіт тощо [41; 50; 60];

3) комунікативна діяльність може:

- виступати засобом організації роботи колективу;
- засобом пізнання на заняттях;
- виступати як спосіб суспільної діяльності особистості [40; 41; 61];

4) необхідне добре розвинене середовище, яке дає можливість для пізнавальної діяльності особистості: інформаційний комфорт, доступ до інформації, бажання й уміння опанувати її, спільна діяльність викладача і студента в рамках співпраці, діалогового спілкування, взаємоповаги. Саме для цього застосовуються різні форми діяльності на занятті з варіюванням складності завдань, самостійності й активності особистості;

5) ступінь свободи вибору різних видів діяльності. Обов'язкових видів діяльності має стати якнайменше, а за їхньої наявності шлях до них має пролягати через реалізацію психологічних особливостей кожної особистості [41].

Ознаками особистісного підходу стають: готовність ставитися до кожного студента як до цікавого, привабливого, загадкового світу, достойного постійного пізнання; впевненість у тому, що кожний вихованець гідний поваги; визнання за кожним права на ін-

дивідуальність поглядів, захоплень, інтересів, рис характеру; бачення організації роботи з дітьми як взаємодії особистостей, де кожен учасник не тільки ставиться до своїх партнерів, як до особистостей, а й відчуває себе особистістю (наявність саморефлексії, постійного самовдосконалення, самоіронії тощо).

У характеристиці особистісного підходу в межах освіти деякі вчені виділяють серед чільних його ознак головну мету як розвиток особистості в її автономності, самостійності, відповідальності, сталості духовного світу, рефлексії, провідні мотиви освіти, де цінностями стає саморозвиток і самореалізація усіх суб'єктів навчання у формуванні компетентності особистості, що досягається включенням до навчально-виховного процесу її суб'єктного досвіду, формуванням знань, умінь та навичок.

Особистісний підхід учені насамперед розуміють як: синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості, як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень; принцип свободи особистості в освітньому процесі (вибір пріоритетів, освітніх шляхів, формування власного, особистісного досвіду; опору на відповідні особистісні якості: основні потреби, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, настанови, домінуючі мотиви діяльності тощо; побудова особистісного підходу розглядається як цілісний педагогічний процес у єдності своїх елементів, зі специфічними цілями, змістом, технологіями.

Основи реалізації особистісного підходу передбачають постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей особистості, її поглядів, інтересів, звичок тощо; діагностування та моніторинг рівня формування цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача і студента (учня) залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості; розвиток самостійності, ініціативи, результативності діяльності. Важливим моментом у цьому підході є визнання того, хто навчається, активним суб'єктом діяльності, а

отже, становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків. Цей підхід вважається багатьма вченими основним і у підготовці творчої особистості пов'язаний із формуванням її особистісних і професійних якостей.

І.Д. Бех стверджує, що вдосконалення, формування та розвиток підростаючої особистості тісно пов'язані з особистісним підходом, завдяки якому можна суттєво гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості студента, стимулювати його до особистісно-розвивальної творчості [31].

Поняття «особистісно-розвивальний підхід» до пізнання та формування особистості передбачає моделювання у процесі професійного навчання такої структури педагогічної діяльності, яка б забезпечувала пріоритет особистості над усією освітньою діяльністю. Особистісно-розвивальний підхід вимагає управління міжособистісною взаємодією, тобто метою взаємодії викладача та студента (учня) є розвиток потреби і здатності до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю навчальної діяльності.

Особистісно-розвивальний підхід передбачає взаємну обумовленість розвитку діяльності і особистості у педагогічному процесі через його особистісний і розвивальний аспекти [303].

Важливим дослідницьким методом є спостереження.

Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття предметів і явищ природи, у процесі якого виділяють загальні і відмітні ознаки, встановлюють закономірності і на основі цього роблять висновки й узагальнення. Спостереження як один з основних методів навчання біології відоме дуже давно, але в сучасній методиці викладання не втратило своєї актуальності, а, навпаки, набуває нових рис і є для природничих дисциплін обов'язковим. У процесі спостереження в учнів формуються уміння спостережливості (уміння бачити, помічати, пояснювати явища природи). Спостереження є науковим методом, за допомогою якого учні, студенти

готуються до найбільш складних наукових досліджень – їхньої постановки та проведення [44].

Спостереження пов'язане з усіма методами навчання. Можемо виокремити спостереження, на яке спирається вчитель при вивченні матеріалу за допомогою словесних методів; спостереження за демонстраційними об'єктами; спостереження ілюстративного характеру (показ картин, таблиць, роботи приладів); спостереження дослідницького характеру, пов'язане з постановкою дослідів. За організаційною формою спостереження бувають індивідуальні (тривалі і короткочасні), групові (тривалі і короткочасні) і фронтальні [157].

Складні і відповідальні завдання з підготовки учнів до проведення спостережень стоять перед учителем. Спостереження повинне бути організоване і проводитися відповідно до навчально-виховних завдань. Тому, наприклад, учителю необхідно заздалегідь готувати учнів до цього виду роботи, скласти для них завдання щодо послідовності спостереження. Роль учителя полягає в тому, щоб підтримати, зберегти отримані учнями яскраві враження і на їхній основі навчити дітей бачити красу і розмаїтість природи та довкілля.

Якщо дитину навчили і привчили спостерігати, у неї не згасне інтерес до предмета – це дозволить не тільки правильно розуміти природу, але і любити її, дбайливо ставитися до неї. Важливу роль у цьому відіграють «Щоденники спостережень».

Усі види спостережень тісно пов'язані з різними практичними роботами і дослідями. Наприклад, дослід під час вивчення біології – це спосіб вивчення об'єктів або процесів природи в спеціально створених штучних умовах і з'ясування з різноманітного комплексу зовнішніх впливів на об'єкт чи процес лише одного, заздалегідь визначеного фактора. Досліди проводяться під керівництвом учителя. Учитель підбирає необхідне обладнання, об'єкти для дослідів, заздалегідь готує і проводить його, визначає



форму роботи: за групами чи індивідуально. На уроці перед проведенням досліду для активізації учнів перед ними ставиться визначене завдання або створюється проблемна ситуація. Досліди з ботаніки можна проводити як протягом уроку, так і в позаурочний час (тривалий досвід). Тривалі досліди проводяться протягом тижня або навчальної чверті, а деякі з них продовжуються й у літню пору. Для проведення дослідів учнів ретельно готують. Зміст і мета досліду вивчаються за підручником або іншою літературою, підготовленою вчителем. Визначається послідовність проведення досліду; при цьому дуже важливо ознайомити учнів із правилами роботи, з приладами, об'єктами і технікою безпеки [112].

Практичні методи навчання відіграють вирішальну роль у формуванні умінь і навичок. До них належать метод вправ, лабораторний метод, практично-трудові методи. Практичні методи застосовують у тісному поєднанні зі словесними і наочними методами навчання, оскільки інструктивне пояснення педагога, аналіз результатів вправ та інше завжди супроводжується словом і наочністю. До практичних методів відносяться спостереження, проведення лабораторних дослідів (експерименту), роботи з визначення й опису об'єктів, роботи з біологічними приладами (наприклад, мікроскопом), практичні роботи в куточку живої природи і на навчально-дослідницькій ділянці [3].

Практичні роботи за формою можуть бути індивідуальні, групові і фронтальні. Більше всього практичних робіт проводиться з розпізнавання і визначення натуральних об'єктів природи. З цією метою використовуються живі рослини, гербарії, колекції плодів і насіння. Особливе місце займають практичні роботи з приладами.

Практичні роботи проводяться не тільки на уроках, але й під час екскурсій. Наприклад, практичні роботи з ботаніки різноманітні. Загальним для всіх практичних робіт є особиста участь школярів у виконанні визначеної роботи (моторна діяльність) з одночасним її осмисленням. На основі цього формуються знання і виробляються практичні уміння. У ході проведення досліду увага

школярів активізується за допомогою питань для осмислення того, що спостерігається.

Лабораторний метод є важливим засобом експериментального дослідження. Лабораторні роботи можуть бути ілюстративними і дослідницькими, індивідуальними і бригадними. Іноді вони проводяться у вигляді практичних занять чи практикумів. При виконанні лабораторної роботи важливо чітко розподілити обов'язки, забезпечити їхню змінюваність.

Досліди необхідно проводити в порівнянні з контрольними об'єктами і на їхній основі вчити школярів порівнювати, знаходити загальні і відмінні ознаки об'єкта дослідження. Такі досліди найчастіше проводяться з різним обладнанням у класі, з рослинами в куточку живої природи, у шкільній теплиці і на пришкільній ділянці. Кожен навчальний дослід (експеримент) дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами і явищами. Навчальний дослід є основою в пізнанні і критерієм істинності одержуваних результатів. Застосування в навчальному процесі дослідів (експериментів) сприяє формуванню наукових знань учнів (уявлень і понять) і необхідних загальнонавчальних практичних умінь.

Репродуктивні та проблемно-пошукові методи розрізняються на основі оцінювання творчої активності учнів. Репродуктивний метод передбачає активне сприймання і запам'ятовування навчальної інформації. Їхньою матеріальною основою є словесні, наочні й практичні методи. Для міцнішого запам'ятовування при цьому також застосовується наочність. На основі репродуктивних методів здійснюється програмоване навчання. Репродуктивні методи в цілому розвивають творчий підхід до навчання, самостійність, хоча й мають недоліки, що усуваються проблемно-пошуковими методами. При застосуванні цих методів учитель створює проблемну ситуацію, підводить до її вирішення самих учнів, які на основі попередньо засвоєних знань обирають найраціональніший варіант. До найпоширеніших проблемних методів відносяться евристична та проблемно-пошукова бесіди [18].

Методи самостійної роботи мають місце тоді, коли учень виконує навчальне завдання без керівництва педагога. Найпоширенішим її видом є самостійна робота з підручником, довідковою та іншою літературою. Робота з книгою у школі практикується вже з початкових класів, потім вона поступово ускладнюється. У старших класах учень вже вміє складати тези й конспекти прочитаного.

У практиці навчання застосовується також самостійна робота з приладами й лабораторними установками. Використовуючи різноманітні види самостійної роботи, в учнів необхідно виробити деякі найзагальніші прийоми раціональної організації праці: вміння раціонально планувати роботу, чітко ставити завдання і обирати серед них головні, добирати способи раціональних дій, здійснювати оперативний контроль і самоконтроль, проводити аналіз результатів діяльності тощо. Прийоми навчання – це елементи певного методу чи методів. На цій основі методи нерідко визначають як сукупність методичних прийомів. Отже, будь-який метод складається з прийомів [340].

Перед виконанням самостійної роботи використовуються прийоми організації учнів, ставиться пізнавальне завдання, демонструється зразок роботи, раніше виконаної. Під час розповіді важливо зосередити увагу учнів, для цього вчитель повинен уміти демонструвати досліджувані об'єкти в той момент, коли про них йдеться, проводити порівняння кількох об'єктів, виділяти головне в процесі розповіді. Методичні прийоми використовуються стосовно до визначеної групи методів.

При підготовці до практичної роботи вчитель організує школярів на виконання однакових чи різних завдань, пояснює, як оформити роботу, показує зразок запису або схеми в зошиті. До технічних прийомів відноситься використання на уроках різного обладнання.

При застосуванні практичних методів технічні методичні прийоми застосовуються для підготовки й оформлення результатів практичної роботи, заповнення таблиць, виконання малюнків,

підготовки приладів, інструментів і устаткування, виконання завдання з монтування колекцій та ін. При демонстрації натуральних об'єктів до технічних прийомів відноситься підготовка підставки для забезпечення найкращого розгляду об'єктів всіма учнями, підготовка і монтування приладів та устаткування. При підготовці до демонстрації навчального фільму технічними прийомами будуть записи в зошиті завдань, порівняння і зіставлення інформації фільму з малюнками в підручнику чи таблиці, а також повторний перегляд, демонстрація без звуку й ін. Логічні прийоми тісно пов'язані з методами і спрямовані на розвиток розумової діяльності особистості. Загальними ознаками для них є постановка проблеми або пізнавальної задачі, виділення головного, визначення основних природознавчих понять. При цьому особливе місце в засвоєнні знань займають прийоми порівняння, зіставлення, визначення, узагальнення та аналізу. Усі методичні прийоми в навчальному процесі відіграють організуючу роль, тому застосовувати їх необхідно цілеспрямовано і з конкретними пізнавальними завданнями [340].

У вищій школі сутність самостійної роботи полягає у виконанні завдань викладача з метою повторення і глибшого засвоєння навчального матеріалу, його застосування на практиці. Тому для викладача важливо уміло її організувати і методично забезпечити.

З метою розвитку творчості є доцільним:

а) проведення перед розв'язуванням завдання вправ на виділення сутнісного в його змісті: складання плану розв'язування завдання; знаходження в завданні речення, що передає головну думку; виділення сутнісних і несутнісних ознак, що зустрічаються в тексті завдання; проведення аналізу понять, що зустрічаються в тексті завдання;

б) навчання студентів (учнів) за допомогою спеціальних вправ розумових операцій – абстрагування, узагальнення, аналізу, класифікації, порівняння, індукції, дедукції;

в) проведення вправ на встановлення типів логічних зв'язків: послідовності, функціональних відношень, частина – ціле, рід – вид, причина – наслідок, протилежність (асиміляція – дисиміляція);

г) дотримання принципу – від простого до складного (репродуктивні методи розв'язування нескладних задач для слабовстигаючого є продуктивними, тому що вчать виділяти головне, систематизувати, виділяти за шаблоном) [182; 251].

Для учнів та студентів, які прагнуть зрозуміти сутність явищ, встановити закономірності, виділяти сутнісне, встановлювати відношення між явищами, систематизувати, класифікувати, узагальнювати, пропонується система задач творчого характеру, яка здатна активізувати процеси і сприяє переходу на більш високий щабель розвитку мислення: інтегровані задачі; задачі на варіації (містять вимогу дати якомога більше варіантів розв'язування); задачі відкритого типу, у яких не обговорені умови перебігу процесу розв'язання (мають декілька правильних розв'язків залежно від умов, що можуть змінюватися); задачі з розвитком змісту (на складання з даної задачі декількох інших або вигадування вимог до задачі); задачі, розв'язування яких не закріплено в існуючих алгоритмах і методах, а відношення об'єктів задачі – в арсеналі понять; задачі-софізми, зміст яких побудований на помилкових положеннях [182; 251].

Важливим індивідуальним методом розвитку творчості особистості є виконання проекту. До проектів різні науковці відносять:

- соціальні, що відповідають умовам і вимогам сучасного суспільства;
- психолого-педагогічні, що розробляються на рівні окремого навчального закладу і відбивають основні напрями діяльності викладача і студентів у їхній у взаємодії;
- особистісні, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості [311; 312].

Метод проектів являє собою гнучку модель організації освітньо-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості та її самореалізацію в процесі діяльності. Він сприяє розвитку спостережливості та прагненню знаходити пояснення своїм спостереженням, привчає ставити питання і знаходити на них відповіді, а потім перевіряти правильність своїх відповідей шляхом аналізу інформації, проведення експериментів і досліджень [311].

Метод проектів є ефективним засобом особистісного творчого розвитку. Він орієнтує освітній процес на творчу самореалізацію особистості.

Практика використання проектних технологій передбачає певні етапи і зміст діяльності суб'єктів навчального процесу та алгоритм роботи над проектом. Робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи студента (учня) на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями й навичками. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну творчу діяльність студентів (учнів) – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу.

Творчий проект передбачає використання сукупності дослідних, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів і засобів. Наприклад, мета творчого звіту при вивченні курсу біології у ЗВО – стимулювати інтерес студентів до біологічних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою природничо-наукових знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань – від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, з дотриманням відповідного їх балансу на кожному етапі навчання [169].

Наприклад, метою навчального проектування є створення викладачем таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом стає індивідуальний досвід творчої діяльності студента (учня).



Основні завдання навчального проектування:

- 1) не лише передати студентам суму певних знань, а навчити набувати ці знання самостійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних задач;
- 2) сприяти студентам у набутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі;
- 3) розширити коло спілкування майбутніх учителів, познайомити з різними точками зору на одну проблему;
- 4) виробити у студентів уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати різні гіпотези, робити висновки [239].

Вимоги до використання методу проектів:

- 1) наявність значущої в дослідному творчому плані проблеми, що вимагає інтегрованого знання;
- 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість прогнозованих результатів;
- 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- 4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- 5) використання дослідних методів (за певною послідовністю):
  - визначення проблеми й задач, що впливають з неї (круглий стіл, дискурс);
  - формулювання можливих шляхів розв'язання задач;
  - обговорення методів дослідження (спостереження, аналіз, синтез, експеримент);
  - обговорення способів представлення кінцевих результатів (презентації, захист, звіт, репортаж, колаж тощо);
  - збирання, систематизація й аналіз отриманих даних;
  - підбиття підсумків і оформлення результатів [309].

Алгоритм виконання творчого проекту:

- обґрунтування актуальності проблеми;
- висування гіпотези;
- визначення мети й завдань проекту;
- визначення об'єкта та предмета дослідження;
- визначення очікуваних результатів;
- планування експериментальної діяльності;
- планування роботи за етапами, наприклад:
  - діагностико-аналітичний;
  - коригувально-конструкторський;
  - програмно-моделювальний;
  - розвивально-формульвальний;
  - концептуально-узагальнюючий;
- опитування респондентів щодо досліджуваної проблеми;
- підведення підсумків.

Творчий проект дозволяє здійснити аналіз стану проблеми на поточний період, переглянути заходи, вжиті для її розв'язання, визначити завдання й заходи щодо її виконання. Під час виконання творчих проектів важливо сформулювати власну точку зору на проблему чи явище, максимально урізноманітнити методи наукового пошуку.

Інформаційні проекти спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт чи явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичного коригування в ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна окреслити так: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та опрацювання інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм, анотація до відео-

фільму); презентація (публікація, у тому числі в електронній мережі, обговорення на конференції). Інформаційні проекти мають на меті отримання нової інформації з проблеми та її розв'язання в наукових і практичних колах [152].

Творчі проекти також можуть здійснюватися у формі практико-орієнтованих проектів – результатів діяльності учасників, орієнтованих на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону). Проект передбачає складання сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них.

Творчі проекти можуть і не мати детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту.

Дослідна діяльність є важливою частиною навчального процесу, що наближає його до наукового пізнання. Завдяки включенню до такої діяльності студент отримує знання про предмети та явища і на більш високому рівні засвоєння. При цьому дослідна робота – це самостійний творчий процес, який спонукає майбутніх учителів до творчого мислення. Цей вид роботи навчає їх бути дослідниками, закріплює навички роботи з обладнанням, а в разі ускладнення роботи – працювати з літературою, робити огляд джерел з питання, самостійно виконувати експерименти, обробляти результати, робити висновки.

Завдання викладача:

- на першому етапі – чітко визначити мету й завдання, забезпечити необхідним обладнанням, інструкціями та методичними вказівками;
- на другому етапі (отримавши тему дослідження, усі дії має виконувати самостійно) – допомогти після завершення дії (наприклад, після визначення мети, гіпотези та завдань, вивчення літератури тощо) знайти причини помилок та усунути їх – викладач виконує роль консультанта, а студент має

можливість проаналізувати роздуми вчителя, вчиться і піднімається на більш високий рівень самостійності.

Остаточно виконана й оформлена за всіма вимогами робота зі статистичним опрацюванням матеріалу може бути представлена для захисту на занятті, науковій конференції тощо. Захист роботи готується окремо – доповідь з ілюстраціями, презентація тощо.

Залежно від використання форм і методів організації науково-дослідної діяльності, в учасників навчально-виховного процесу поетапно відбуваються якісні особистісні зміни, що забезпечують:

- прискорений розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, формування високого рівня творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної діяльності;
- становлення дослідної стратегії пізнавальної діяльності, складного комплексу пошуково-дослідних і комунікативних умінь і навичок;
- оволодіння навичками особистісного самовизначення (у тому числі професійного), самореалізації та саморозвитку. Дослідники відзначають якісні зміни в рівні розвитку творчої активності учнів у пізнавально-діяльнісній, мотиваційно-вольовій, змістовно-операційній, емоційній, самооцінній сферах [232].

У процесі дослідної та експериментальної роботи у студентів формуються пошукові та науково-дослідні вміння:

- інтелектуальні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація; абстрагування, опис об'єктів, що вивчаються, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; постановка проблеми й висування гіпотези, пошук і використання аналогій, дедуктивний висновок;
- практичні – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження тощо;
- самоорганізації та самоконтролю – планування пошукової та науково-дослідної роботи, раціональне використання

часу й засобів діяльності, перевірка отриманих результатів, самооцінювання [228; 235].

## **9.2. Групові методи**

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, – найпоширеніша в навчанні. Її завдання полягає в тому, щоб, по-перше, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати наявні в студентів знання, по-друге, досягти засвоєння ними нових знань шляхом самостійних обмірковувань, узагальнень та інших розумових операцій [204].

Основні різновиди навчальної бесіди:

- вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи з метою з'ясувати розуміння майбутніми вчителями запланованих навчальних заходів і перевірити їхню готовність до певних навчально-пізнавальних дій);
- бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо);
- бесіда-повторення (проводиться для закріплення навчального матеріалу);
- контрольна (використовується для перевірки засвоєних знань);
- репродуктивна (використовується для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше);
- катехізисна (спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті);
- евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує студентів на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічних обґрунтувань на основі наявних знань і досвіду) [131; 132; 133].

Метод бесіди використовується, коли проблеми, які слід обговорити, є надмірно складними й студенти (учні) не в змозі їх зрозуміти самостійно та під час проведення занять іншими методами. Бесіду

можна застосовувати як окремий прийом навчання під час лекції для більш зрозумілого пояснення або після лекції для поглиблення знань, які вимагають додаткової самостійної роботи, а також з метою обговорення і контролю рівня опанування матеріалу.

Результативність бесіди безпосередньо залежить від уміння педагога правильно сформулювати запитання. К.Д. Ушинський писав: «Уміння ставити питання і поступово підсилювати складність відповідей є однією з головних і необхідних педагогічних звичок». Зміст запитань повинен «зачіпати» емоційно-мотиваційну сферу тих, хто навчається [360, с.36].

Завдання даних методів:

- 1) розвиток комунікативних навичок;
- 2) розвиток уявлення про людину, здатність до емпатії, співпереживання, створення у студентів відчуття, що їх розуміють і приймають;
- 3) розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- 4) усвідомлення своєї позиції у спілкуванні зі студентами, колегами;
- 5) розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;
- 6) оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);
- 7) навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насилля;
- 8) формування й розвиток, здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;
- 9) формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими;
- 10) розвиток уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них [233].



Психолого-педагогічна цінність бесіди залежить не тільки від змісту й уміння ставити запитання, але й від змісту і способу формулювання відповідей. Тому викладач має уважно стежити за відповідями студентів (учнів), за їхньою правильністю, повнотою, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Коли відповідь є помилковою, педагог не повинен говорити про це прямо.

Досить ефективною є форма сократичної бесіди. Цей метод спрямований на формування навичок та вмій творчого мислення, дає змогу виявити певні прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до професійної діяльності чи певного навчального предмета, сприяє активному набуттю знань, формує навички творчого мислення і самостійної роботи, розвиває критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку, вчить полемізувати. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед студентами (учнями) певних запитань у чіткій логічній послідовності. Вона передбачає ґрунтовну підготовку студентів до заняття, але педагог так формулює запитання, що вони повинні давати не готові відповіді, а аналізувати певні факти і явища та водночас висловлювати власні погляди [232].

Доцільним є використання інтелектуальної розминки. Цей прийом можна застосовувати з метою спрямування студентів до активного «стартового» стану за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності. Водночас викладач має можливість з'ясувати рівень підготовленості студентів (учнів) до розв'язання певних теоретичних і практичних проблем та набуття знань [129; 130].

Психолого-педагогічна цінність методу полягає в тому, що він сприяє повторенню у швидкому темпі досить великого за обсягом і глибиною навчального матеріалу, дає можливість здійснити контроль за ходом та ефективністю навчальних занять, допомагає актуалізувати знання студентів і формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Широко можуть застосовуватися й інші прийоми активізації навчальної діяльності студентів ЗВО під час лекційних і семінарських (практичних) занять: «побіжне обговорення», «знайти опонента», «гумористичний початок», широка орієнтація у проблемі, використання опорного конспекту, семінар «чиста сторінка» тощо [208].

Неодмінною умовою застосування вищезгаданих методів і прийомів є творчість та ініціатива викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять.

Важливою є ділова гра як метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Елементи ділової гри: розподіл за ролями, змагання, особливі правила і т.д. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навичок прийняття рішень у різних педагогічних ситуаціях.

До формальної частини гри відносять:

- мету гри;
- спосіб оцінки ступеня досягнення мети;
- формальні правила гри;
- мету модельованих підсистем.

До неформальної частини гри автори відносять такі елементи:

- учасників гри;
- неформальні правила гри;
- круг ділової гри [131].

Основні блоки ділової гри:

- цілеспрямованість (для чого проводиться гра);
- об'єктивно-ситуаційний блок (що вона моделює);
- ігровий блок (хто грає);
- рольовий (як імітується діяльність у рамках одного ігрового етапу);
- блок результатів (що досягається при завершенні гри).

Наприклад, ділова гра, що передбачає аналіз педагогічних ситуацій, представлених групі для інтерпретації. Особливості аналізу педагогічних ситуацій виявляються в тому, що:

- учасникам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;
- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи. Часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- учасники мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- учасники мають пов'язати аналіз педагогічної ситуації з матеріалами, які були вивчені раніше;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення.

Науковці стверджують, що основним критерієм, який з'ясовує правильність використання ділових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде здійснюватися навчальна діяльність. Формулюванню цілей гри треба надавати велике значення. Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб служити орієнтиром усім учасникам гри, включаючи самих гравців. Доцільним є виділення чотирьох цілей, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри:

- загальне знайомство з предметом;
- засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень у відповідності з відомими фактами;
- уміння застосовувати знання у практичній діяльності;
- аналіз отриманих результатів з метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [177].

Що ж стосується змістового аспекту розвитку творчої компетентності майбутніх учителів за допомогою ділових ігор, то можна виділити такі моменти:

- підвищення інтересу до навчальних занять і взагалі до тих проблем, які розглядаються в їхньому процесі;

- зростання у процесі навчання пізнавальності, яка характеризується тим, що студенти засвоюють та утримують більшу кількість інформації, заснованої на прикладах конкретної діяльності, що сприяє отриманню учасниками гри навичок прийняття рішень;
- ділові ігри позитивно впливають на вставлення майбутніх учителів до навчального процесу та інших форм занять;
- змінюється ставлення студентів до конкретних педагогічних ситуацій;
- змінюється самооцінка студентів, вона стає більш об'єктивною. Змінюються іноді й оцінки можливостей людського фактора;
- змінюються у кращий бік взаємини студентів і викладачів. Це стосується не тільки тих викладачів, які проводять ці ігри, а й викладачів інших дисциплін, знання яких допомагають успішній участі в грі [88].

Незалежно від різновидів ділової гри, їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей та завдань гри; визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри; забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); єдність взаємодії студентів у ході виконання ролей.

Ділова імітаційна гра включає такі етапи: а) підготовка; б) безпосередньо сама гра; в) аналіз та підбиття підсумків гри. За типом ділові ігри бувають «жорсткі» та «вільні». У «жорстких» іграх детермінуються зміст, функції та обов'язки учнів – виконавців ролей. У «вільних» іграх визначаються лише основні напрями дій. Тут більшою мірою допускаються самостійність і творчість у реалізації основної ідеї та змісту ділової гри. Підготовка ділової гри передбачає озброєння студентів теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками з теми гри; підготовку майбутніх учителів – «активних» і «пасивних» учасників гри.

«Активні» учасники гри – це студенти, які виконують конкретні ролі у процесі гри; «пасивні» – це слухачі, які спостерігають і реагують на процес її перебігу. Сам процес гри залежить від особливостей її різновидів. Аналіз підбиття підсумків гри включає: оцінку змісту ділової гри, тобто оцінку актуальності теми, правильності постановки та досягнення мети, доцільності постановки проміжних цілей і завдань, дотримання процедури проведення ділової гри, оцінку імітаційної діяльності учнів у процесі виконання рольових функцій, такту та етики спілкування [188].

Розглянемо окремі різновиди ділових навчальних ігор, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу для розвитку творчої компетентності майбутніх учителів:

- 1) **ділова гра «Теорія і практика»**. Можливі та доцільні ролі: «експериментатори», тобто студенти, які добре працюють із реактивами, обладнанням; «теоретики» – майбутні вчителі, які глибоко й вільно володіють теоретичним матеріалом; «експерти» – студенти, які доповнюють, оцінюють і коригують процес і результати гри; «опоненти» – майбутні вчителі, які висувають нові ідеї, гіпотези на підтримку чи протипагу тим, що розглядаються. Підсумки гри підбиває викладач разом зі студентами;
- 2) **ділова гра «Виробнича нарада»**. Можливі та доцільні ролі: «директор заводу», який виносить проблему на виробничу нараду, визначає коло питань та учасників наради; «інженер-статистик» – розкриває можливості виробництва зв'язаного азоту, економічну та практичну вигоду різних способів його одержання; «завідувач технологічної бібліотеки» – розкриває історію виробництва аміаку; «старший хімік-дослідник» – коментує схему хімічної реакції та розкриває оптимальні умови одержання аміаку; «редактор заводської газети» – ставить запитання за змістом проблеми,

фіксує деякі нюанси ходу наради та іншу інформацію, необхідну для статті; «головний інженер» – дає фізико-хімічну характеристику отримання аміаку на даному виробництві. Підсумки ділової гри підбиває «директор заводу» з точки зору ефективності «виробничої наради»;

- 3) **ділова гра «Прес-конференція».** Визначається тема прес-конференції, обираються ведучі, тобто студенти, які найбільш компетентні у проблемі, що буде предметом обговорення. Усі інші майбутні вчителі – «журналісти», які ставлять запитання ведучим. Обладнання: стіл, трибуна, мікрофон для «ведучих»; столи, таблички з назвами газет чи журналів, тобто представників преси – журналістів, кореспондентів. У цій грі лише дві ролі: роль «ведучих» і роль «журналістів». Разом із тим, до ігрової діяльності включаються всі студенти групи в якості вільних спостерігачів. Підсумки гри підбиваються вчителем разом зі студентами;
- 4) **ділова гра «Змагання».** Мета такого заняття – навчитися самостійно організовувати власну навчальну діяльність, розв'язувати психолого-педагогічні завдання; формувати вміння виділяти головне, істотне; закріплювати спеціальні та загальнонавчальні знання, вміння та навички. У змаганнях беруть участь окремі групи студентів. За таких умов на занятті майбутні вчителі виступають у ролі вчителів. Не виключені й інші варіанти його організації (попередньо формуються команди та журі, вибираються капітани команд і голова журі). При цьому можливі такі ролі: «капітан» – студент, найбільш підготовлений, ерудований, компетентний у даній проблемі, хороший організатор; «член команди» – студент, який входить до складу тієї чи іншої команди; «голова журі» – викладач, студент чи запрошений фахівець, компетентний у питаннях даної проблеми; «член журі» – студент, представник студентського самоврядування, тобто ті, хто глибоко розуміється на проблемі;



5) **ділова гра «Узагальнення знань».** Мета заняття – включення всіх студентів до колективної, творчої, самостійної діяльності з метою закріплення, поглиблення, систематизації та узагальнення їхніх знань, умінь і навичок; усунення прогалин у знаннях, формування та розвиток навичок колективної співпраці. Можливі та доцільні ролі: «консультанти» – студенти, які займаються з відстаючими одногрупниками; «ерудити» – майбутні вчителі, які готують повідомлення з теми; «аналітики» – студенти, які розв’язують складні варіанти навчальних завдань; «експериментатори» – студенти, які готують експеримент, дослід з теми; «голова» та «члени журі» – майбутні вчителі, які оцінюють виконання завдань групами або окремими студентами відповідно до їхніх ролей;

6) **ділова гра «КВК».** Мета заняття-КВК – розвиток творчої компетентності майбутніх учителів; здібностей швидко орієнтуватись у подіях, екстремальних ситуаціях. Заняття можуть бути тематичними, проблемними, розрахованими на загальну ерудицію учасників гри. Як правило, група поділяється на команди, які поетапно у процесі гри виконують різні цільові навчальні завдання. Підсумки та оцінку гри здійснює журі. Можливі та доцільні ролі при проведенні заняття: «ведучий» – учень, який дає командам завдання, стежить за часом їхнього виконання, дотриманням правил гри, оголошує правильні відповіді; «члени журі» – студенти, які є безпосередніми виконавцями завдань; «капітан команди» – майбутній учитель, який очолює команду студентів, організовує та спрямовує її діяльність, несе моральну відповідальність за результати; «члени журі» та «представник журі» – студенти, які оцінюють роботу команд, підраховують бали, визначають та оголошують переможця.

У процесі спостереження та аналізу заняття, що проводиться у формі ділової гри, слід зосередити увагу на таких параметрах:

- доцільність вибору теми для проведення ділової гри;
- правильність постановки та реалізації цілей і завдань ділової гри;
- реалізація змісту та оптимального обсягу навчального матеріалу з теми гри;
- правильність розподілу ролей та функціональних обов'язків їхніх виконавців;
- якість підготовки «пасивних» учасників гри (психологічний настрій на специфічний вид навчальної діяльності, підготовка змісту гри, озброєння критеріями та способами оцінки рольової діяльності «активних» учасників гри, етика спілкування у процесі навчальної гри);
- оцінка імітаційної діяльності з виконання ролей учасниками гри; оцінка ефективності ділової гри, тобто зіставлення її результатів з поставленими цілями та завданнями. Параметри кожного з описаних видів ділової гри можуть бути використані при розробці технологічної картки їхнього спостереження, аналізу й оцінки ефективності діяльності [46].

Ділова гра може передбачати застосування відеофільмів у таких навчальних ситуаціях, коли, наприклад, студентів-біологів необхідно ознайомити із:

- біологічними об'єктами (клітиною, мікроорганізмами, глибоководними рибами тощо), процесами (рухами, ростом, розвитком, розмноженням, фотосинтезом тощо) та явищами (сезонними – в житті рослин і тварин), за якими неможливо спостерігати безпосередньо;
- біологічними експериментами, які не можна здійснити в умовах вишу (студенти знайомляться не лише з методами досліджень та результатами експерименту, а й із процесом наукового дослідження, що важливо для формування природничо-наукового світогляду);
- особливостями поведінки тварин;

- історичним розвитком та різноманітністю органічного світу; охороною природи та природоохоронними заходами [52].

Можна застосовувати різні види навчальної дискусії. Доцільним є використання: багаторазової дискусії (студенти спочатку вивчають і розглядають проблему в малих групах, а потім дискутують всією групою); лімітованої дискусії (в групах із 5-7 осіб протягом 5-10 хвилин обговорюються певні психолого-педагогічні проблеми); конференційної дискусії (вимагає всебічної підготовленості кожного учасника і тому відбувається, як правило, тільки в навчальних колективах з відповідною підготовкою [11]).

Доцільними є такі типи групових дискусій:

- 1) тематичні дискусії, спрямовані на обговорення питань і проблем, які є значущими для всіх учасників групи. Тематика може не плануватися заздалегідь, група сама шукає проблеми й обговорює їх. Тема може бути заздалегідь обрана керівником або групою, і всі учасники готуються взяти участь в обговоренні цієї проблеми;
- 2) дискусії, орієнтовані на інтеракцію. Вони спрямовані на групову динаміку, на те, що відбувається між членами групи, які між ними стосунки, взаємні реакції. На цих дискусіях значною мірою реалізується принцип «тут і зараз». Групова дискусія використовується для вироблення навичок проведення ділової наради, при навчанні красномовності та законів риторики, а також для виявлення лідера групи. Для активізації учасників у груповій дискусії можна використовувати процедури такого типу, як висловлювання по колу або метод естафети, коли кожний передає слово тому, кому вважає за потрібне, а для висловлювання дається певний проміжок часу і т. д [18; 19].

Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмілої їх організації. Попередня підготовка викладача полягає у визначенні дидактичної проблеми (а звідси й

теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Підготовка студентів передбачає ознайомлення з різноманітними інформаційними джерелами з теми дискусії.

Нетрадиційні психолого-педагогічні методи:

1) метод «лабіринту дій» передбачає отримання студентами великої кількості однакової інформації. Це докладний опис складної педагогічної ситуаційної задачі. Серед цієї інформації можуть бути як необхідні, так і побічні відомості, які не стосуються навчальної проблеми. Кожен майбутній учитель повинен окремо з'ясувати цю різноманітну інформацію, адресувати її відповідним виконавцям, накласти, де необхідно, резолюцію. Студенту потрібно на основі розрізненої інформації з вивчених документів скласти чітке уявлення про ситуацію, зробити висновки і прийняти всебічно обґрунтоване рішення з метою знайти правильний вихід із педагогічної ситуації;

2) метод послідовних ситуацій включає розв'язання сукупності кількох взаємозалежних і взаємопов'язаних педагогічних ситуацій. Проведення заняття таким методом вимагає високої педагогічної майстерності педагога і наявності професійних навичок у студентів. Цей метод передбачає оволодіння майбутніми вчителями спочатку більш простими різновидами аналізу конкретної педагогічної ситуації, а потім перехід до більш ускладнених;

3) метод круглого столу. Метод круглого столу використовується з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. Формулюється тема, яка має неоднозначне тлумачення, і тому виникає необхідність її аналізу і обґрунтування в різноманітних аспектах: політичних, економічних, психологічних, педагогічних, юридичних або правових тощо. Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. На занятті вони заслуховуються, після чого починається їхнє обговорення, аналіз, коментування, обмін думками. Щоб створити сприятливі умови для активної участі всіх студентів у цьому процесі, педагогу слід дотримуватися рекомендацій, які стосуються проведення дискусії.

Також можна широко застосовувати технічні засоби, матеріали з періодичної преси, схеми, наочні приклади тощо. Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати дискусію в необхідне русло, вміло поєднуючи різні погляди щодо предмета дискусії, звертаючи особливу увагу на суттєві аспекти проблеми, що вивчається, але й не гальмуючи полемічних виступів студентів;

4) метод інсценування викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників заняття з конкретною педагогічною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення. Основні позитивні аспекти інсценування: цей метод полегшує учіння; сприяє спостереженню за власними діями та діями інших; допомагає критично їх оцінити; навчає відчувати мотиви дій інших студентів і, відповідно, приймати більш обґрунтоване рішення; дає змогу всебічно проаналізувати педагогічну проблему з урахуванням як особистої думки, так і думок інших студентів;

5) метод «мозкова атака» є актуальним після завершення теми чи розділу. Його особливість у тому, щоб за мінімум часу дати максимум ідей. Перший етап передбачає вступне слово викладача. Формулюється проблема, яку необхідно вирішити. Потім комплектуються бригади, призначаються експерти. Другий етап – ознайомлення з умовами і правилами проведення «мозкової атаки». На третьому етапі студентам ставляться запитання у швидкому темпі, а вони знаходять на них відповіді. На четвертому етапі кожна група одержує індивідуальне завдання. Протягом 15 хвилин студенти повинні знайти неординарне розв'язання даної проблеми. Перед усіма групами ставлять одну умову: висунута ідея повинна відрізнятися новизною, простотою, надійністю, доступністю. П'ятий етап – захист бригадирами ідей, запропонованих студентами. Майбутні вчителі сперечаються, доводять, спростовують, переконують. Наприкінці заняття відбувається відбір

кращих ідей і їхнє оцінювання, даються рекомендації щодо їхнього запровадження, підводяться підсумки;

б) метод аналізу конкретних ситуацій. Цей метод виконує багато різних функцій, служить інструментом дослідження і вивчення певної проблеми, оцінки та вибору рішень. Значущість його полягає, насамперед, у поєднанні простоти в організації заняття з ефективністю результатів. Він стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до набуття теоретичних знань для одержання відповіді на питання, які обговорюються. Способи аналізу конкретних ситуацій можуть бути такими:

а) групу розподіляють на 2-3 підгрупи і кожна з них розв'язує завдання самостійно, після цього відбувається зіставлення позицій підгруп;

б) задану ситуацію кожен розв'язує самостійно (можна описувати її вдома), що дозволяє чіткіше сформулювати труднощі, позначити своє місце в ситуації (наприклад, домашнім завданням може бути: описати 2-3 ситуації, в яких ви не досягли успіху). Завдяки цьому можна розвивати в педагогів здатність до самоаналізу та самостійного вирішення проблеми, формувати навички компетентного спілкування, стимулювати творче мислення, а також уміння готувати письмові звіти [314].

Основне завдання методу – збирання щонайбільшого числа ідей, за результатами – звільнення учасників обговорення від інерції мислення та стереотипів. Характерними особливостями методу є: спрямованість на активізацію творчої думки особистості; використання засобів, які знижують критичність та самокритичність особистості, завдяки чому зростає її впевненість у собі; функціонування на засадах вільного, нічим не обмеженого генерування ідей у групі спеціально відібраних осіб («генераторів ідей»); магістральний шлях розвитку творчих здібностей студентів в умовах розширення їхніх інтелектуальних можливостей за рахунок послаблення психологічних бар'єрів; зниження рівня самокрити-



чності студентів і запобігання витісненню оригінальних ідей у підсвідомість; створення умов для появи нових ідей; сприяння відчуттю психологічної захищеності [207].

Якщо викладач дозволяв собі критикувати студентів, не варто розраховувати на те, що учасники зможуть генерувати цікаві ідеї, вільно висловлюватися, вносити цікаві пропозиції. «Мозковий штурм» корисний як тоді, коли студенти лише починають засвоювати тему, так і тоді, коли її узагальнюють; така організація роботи допоможе їм почувати себе більш вільно та впевнено;

7) біт-заняття. Це нетрадиційне інтегроване заняття, що передбачає бесіду, гру, прояв педагогічної творчості. Для успішного проведення бесіди викладач ставить перед майбутніми вчителями основну мету заняття і підкреслює, що досягти цієї мети можна лише під час спільної роботи. Одержані таким чином знання закріплюються за допомогою ділової гри.

Цікаво задуманий і організований кінець заняття, в ході якого студентам потрібно продемонструвати вміння оригінально застосувати одержані знання. Розв'язання поставленого завдання вимагає від майбутніх учителів творчого підходу, знання основ предмету. Перевага біт-заняття – в його мобільності. Студенти не встигають стомитися, їхня увага постійно підтримується і розвивається. Майбутні вчителі відчувають ті можливості, які надає творча колективна робота;

8) заняття-захист проводиться у тих групах, де студенти вже оволоділи основним обсягом матеріалу, що вивчається. «Захист» майбутніх учителів передбачає підготовку письмової роботи. За узгодженням із групою призначається два «опоненти», що ставлять студентам запитання, а можливо, і вступають з ними у дискусію. Коректність запропонованих запитань, ерудицію того, хто відповідає, і його «опонентів» оцінює «вчена рада» [221; 222].

Досить часто у навчальному процесі використовується асоціативний метод формування понять. Його розробка ґрунтується на

асоціативній теорії, згідно з якою істотні ознаки – це ознаки загальні, необхідні й відмінні, а поняття – це всі предмети (явища), наділені певними загальними властивостями. Асоціативна теорія передбачає таку послідовність дій: навчання поняттю розпочинається з ознайомлення учнів з певними предметами або явищами; учні проводять спостереження над цими предметами або явищами, виділяючи їхні різноманітні сторони і властивості, структури, зв'язки, дії і т.д.; виділені властивості аналізуються, із них виділяються й систематизуються загальні для всіх розглянутих об'єктів і ті, за якими різняться всі об'єкти однієї групи від всіх об'єктів іншої; потім здійснюється абстрагування цих властивостей шляхом закріплення їх у терміні. Завершується робота узагальненням поняття шляхом застосування терміна до різноманітних об'єктів, що мають виділені ознаки [282].

Отже, асоціативний метод формування наукових понять полягає у поступовому переході від безпосередніх відчуттів і сприймань – через їхнє розкладання на елементи – до уявлень і понять. Асоціативний метод привертає особливу увагу тому, що при формуванні природничо-наукового поняття цим методом від студентів вимагається оволодіння такими вміннями, як проведення спостережень, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення, тобто володіння майже всіма основними розумовими операціями. При такому підході до навчання викладач повідомляє не лише інформацію про певне природничо-наукове поняття, а й розвиває у студентів насамперед асоціативне мислення, що призводить до розвитку діалектичного понятійного мислення [311].

Пріоритетним завданням вищої школи, відповідно до умов сьогодення, є сприяння становленню і вдосконаленню цілісної творчої компетентної особистості, котра відкрита для сприйняття нового досвіду і прагне до максимальної самореалізації своїх можливостей, здатна до усвідомленого та самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях. Виконати це завдання може лише вчитель, що володіє творчою компетентністю.

Важливим аспектом сучасної вищої освіти є орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності особистості. У становленні цієї позитивної тенденції діяльності вищої школи велику роль відіграла теорія навчання, розроблена у 50-60-ті роки ХХ ст. видатним американським психологом-експериментатором Дж. Брунером. Відповідаючи на питання «Як навчати?», Дж. Брунер обґрунтовує принцип «навчання як акт відкриття». Він наголошує, що навчання не повинно бути механічним засвоєнням інформації, запам'ятовуванням результатів чужої інтелектуальної діяльності. «Ми викладаємо предмет не для того, – пише американський психолог, – щоб випустити у світ маленькі живі бібліотеки, а для того, щоб навчити особистість саму мислити, як математик, розглядати проблеми, як це робить історик, брати участь у добуванні знань. Пізнання – це процес, а не продукт. Весь досвід людства свідчить, що найбільший вплив на людину, її свідомість мають знання, здобуті шляхом власного відкриття. Саме дослідницький метод веде особистість до швидкого росту інтелектуальних сил, надає широкі можливості для розвитку інтуїтивного мислення» [60, с. 28].

Одне з центральних місць у брунерівській теорії навчання займає питання про стимули, про «бажання навчатися». Головними є внутрішні мотиви навчання, незалежні від зовнішнього заохочення. Таких мотивів Брунер нараховує чотири: допитливість, мотив компетентності (прагнення людини досягти вміння зробити щось), мотив ідентифікації (прагнення ідентифікувати своє «я» з певним ідеалом), мотив взаємодії (глибинна – людська потреба у спілкуванні з іншими людьми та спільних діях для досягнення цілей) [60].

Переконані, що розвиток творчої особистості можливий завдяки відповідним технологіям:

**1) технологія модульного навчання.** Порівняно з традиційною лекційно-семінарською системою навчання, відрізняється

тим, що сама професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність слухача, набувають принципово іншого характеру: центральною фігурою навчального процесу стає студент.

Нова система організації навчально-пізнавальної діяльності принципово змінює психологію слухача: самі нові обставини переконують майбутнього учителя в тому, що він має працювати самостійно, ініціативно, систематично;

**2) технологія групової роботи.** Включає майбутніх учителів у змістовне співробітництво, де вони виступають суб'єктами спільної навчальної діяльності, а значить, змінюється їхня мотиваційна сфера. Така робота є особливо цінною при проблемному навчанні. Групова форма навчальної роботи, яка раціонально включена до навчального процесу, дає позитивні результати, робить очевидними зусилля і здібності кожного, що є природним стимулом здорового творчого змагання;

**3) технологія проблемного навчання.** У проблемному навчанні відкрито втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються при створенні і загостренні проблемної ситуації, що викликає потребу в опануванні знань і вмінь для вирішення пізнавальних задач. Науковці визначають проблемне навчання як психолого-педагогічну систему, що заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності і включає специфічне поєднання прийомів та методів викладання і навчання з рисами наукового пошуку. Проблемне навчання передбачає процес, що моделює мислення і носить пошуковий, дослідницький характер, при якому втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються при створенні та загостренні викладачем проблемної ситуації та організації ним необхідних умов для її вирішення. Проблемне навчання підсилює ступінь досягнення цілей навчання, підвищує якість і міцність отриманих знань та вмінь, надає навчальному процесу більшої емоційності та жвавості, посилює пізнавальну активність слухачів, уповільнює зниження показників функціонального та психологічного стану, поліпшує самопочуття та настрої

майбутніх учителів, має ефект емоційного підкріплення, яке сприяє становленню психічних новоутворень, що лежать в основі процесу набуття нових знань, умінь, навичок;

**4) технології творчого розвитку особистості.** До цих технологій відносять навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підхід, де викладач виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії зі студентом у пізнавальній діяльності. Широко використовується творча ситуація, яка стимулює пошукову діяльність, розвиває творчі можливості, але не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками. Творча ситуація створюється у процесі розв'язання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності, ігрових ситуацій;

**5) технологія формування стимулів до творчості.** Формування стимулів до творчості доцільно розглядати як процес створення психолого-педагогічної системи, компоненти якої (зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, характер комунікативних зв'язків між суб'єктами навчального процесу) забезпечують умови для творчої діяльності студентів із метою формування у них стійкої сфери творчої професійної діяльності;

**6) проектна технологія.** Навчальне проектування орієнтоване, перш за все, на самостійну діяльність майбутніх учителів – індивідуальну, парну або групову. Передбачає розв'язання певної проблеми, яка завбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань і умінь із різних галузей науки, техніки, творчості.

### **9.3. Ресурс арт-практик у діагностиці глибинно-психологічних характеристик психіки та розвитку творчості особистості**

Велике значення в діагностиці глибинно-психологічних характеристик психіки та розвитку творчості особистості відіграє арт-інструментарій.

Т.С. Яценко звертається у своїх роботах до психоаналізу комплексу тематичних малюнків з метою діагностики глибинно-психологічних характеристик психіки суб'єкта. Зазначає, що процесу аналізу притаманна індивідуальна неповторність, яка породжується неповторністю особистісної проблематики суб'єкта. Психоаналітична інтерпретація малюнків ґрунтується на процесуальній діагностиці, здійснюється психологом на основі знань архетипів, функціональних тенденцій несвідомого та у діалозі з автором комплексу малюнків. Процесуальна діагностика – це злиття в практиці психодіагностичного та психокорекційного процесів, їхні багаторівневість і динамічність [404]. Психоаналіз комплексу малюнків відбувається у діалогічній взаємодії з автором малюнку та передбачає врахування, бачення, розуміння ним змісту малюнку. Психокорекційний діалог спрямований на надання допомоги суб'єкту в усвідомленні витоків власної проблеми, внутрішньої суперечності психіки, деструкцій поведінки, розширені соціально-перцептивного інтелекту. Психоаналіз комплексу тематичних малюнків є ефективним діагностикокорекційним методом надання допомоги суб'єкту, що дозволяє об'єктивувати несвідомі чинники особистісної проблематики, та сприяє гармонізації зв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки. Цілісний



*Тамара Семенівна Яценко – український психолог*





*Олена Володимирівна  
Тараріна – український арт-  
терапевт*

психоаналіз комплексу тематичних малярюнків виявляє структурованість психічного в його індивідуальній неповторності, через виявлення суперечності між логікою свідомого і логікою несвідомого [405].

О.В. Тараріна виділяє такі основні завдання арт-практик: розширення горизонтів особистості; підтримка (розвиток) цілісності життя; досягнення справжньої індивідуальності; рух від автономності до близькості в міжособистісних зв'язках; формування базових життєвих цілей; вироблення справжніх перспектив у житті; адекватне прийняття внутрішніх життєвих криз; використання емпатії та інтуїції у розвитку більш глибоких рівнів символічної комунікації [346].

Л.Г. Терлецька зазначає, що достоїнством арт-терапії є те, що завдяки її методикам можуть бути освоєні та досліджені нові способи поведінки без тих наслідків, з якими пов'язане їх використання в реальному житті. Вони уможливають непряме звертання до актуальних проблем, безпосереднє обговорення яких було б занадто болісним. В учасників психокорегувальних груп відбуваються різноманітні особистісні зміни: вираження почуттів у соціально допустимій формі; розвиток емпатії та позитивних відчуттів; виникнення почуття внутрішнього контролю та порядку; розвиток уважності до почуттів;



*Лариса Гаріївна Терлецька –  
український психолог*

посилення почуття власної гідності [347].

Д.С. Максименко підкреслює, що психолог через ігротерапію, вихователь через казкотерапію, педагог через ізотерапію, музичний керівник через музикотерапію створюють ті умови, в яких особистість розвивається, виражає себе, пізнає й удосконалює [216].

В.Л. Солодухов у своїх дослідженнях зазначає, що важливий напрям арт-практик пов'язаний з метафоричним пізнанням не залежить прямо від логічних міркувань і не потребує перевірки точності нашого сприйняття. Розуміти світ метафорично означає вловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, в яких досвід набуває символічного виміру, коли відкривається множина співіснуючих значень, що надають один одному допоміжні змістові відтінки [330].

У словнику символів культури України поняття символу розглядається як одна із могутніх підвалин національної культури. Символ – це умовне позначення якогось предмета, поняття, явища, процесу, художній образ, який відбиває певну думку, ідею, почуття [329].

Популярність використання ресурсних колод метафоричних асоціативних карт (МАК) обумовлена тим, що асоціативні зображення допомагають нам знайти відповіді на питання респондентів із несвідомого, використовуючи образи і метафори, активно включаючи творчу складову особистості. МАК використовують для постановки цілей, знаходження мотивації, пошуку ресурсів, роботи з обмежувачими переконаннями, страхами [217].



*Наталя Едуардівна  
Мілорадова – український  
психолог*

Н.Е. Мілорадова з співавторами зазначають, що МАК можуть активно використовуватися для проведення як групової так і індивідуальної роботи; для вирішення проблем сімейних відносин, розв'язання внутрішніх конфліктів, роботи з втратою, травмою та наслідками психотравми. Крім того, застосування карт сприяє розширенню знань про себе та навколишній світ; розвитку уяви та креативності; знаходженню рівноваги між тілом, душею та розумом; проживанню критичних ситуацій та знаходженню стратегій виходу з них; сприяє усвідомленню свого особистісного змісту і шляху у житті та інше. Використання цього інструменту надає можливість працювати відразу з емоційною, ментальною та тілесною сферою клієнта. Робота з метафоричними картами створює безпечну обстановку, яка сприяє обміну думками, вільному від оціночних суджень (2014) [217].

О.А. Блінов визначає, що метафорична карта – це двері, за якими живе подія, враження, людська історія. Двері можуть бути закриті на великий і вже заіржавілий замок, але, ніби ключем, карта допоможе відкрити їх. І тоді вміст кімнат витягується на світ і набуває сенсу, наповнюється актуальним змістом. Вибираючи ту чи іншу картку, розглядаючи її і представляючи нам, людина насправді розповідає про себе, і з цієї розповіді і нам, і їй є зрозуміліше, звідки вона черпає сили, яка її система цінностей, чого вона боїться та у що вірить. Ми можемо побачити, як вона сприймає себе – як жертву або як героя, як спостерігача або як глядача, ми можемо уявити, які перешкоди зустрічаються на її шляху і як вона їх долає. Саме тому метафоричні карти називають ще асоціативними (вони викликають асоціації, завдяки яким людина проживає ще раз свою історію, актуалізує проблему), проєктивними (людина бачить в карті саме те, що вона хоче бачити, те, що емоційно відгукується в ній), терапевтичними [34].

Е. Морозовська підкреслює, що створені в співпраці художника і психотерапевта МАК стали новим інструментом арт-терапії. За минулі десятиліття проєктні карти поширилися по всьому

світу, а перша колода, що поклала початок новому напрямку, переведена на двадцять дві мови [218].

М.В. Junge розкриває глибоку та унікальну силу інтеграції мистецтва та психології, що має потужну енергію й сприяє розвитку особистості [435].

За D. Waller образотворче мистецтво та інші види творчості є ефективним психотерапевтичним інструментом по збереженню психічного та фізичного здоров'я людини [436].

Порівняльний аналіз результатів різних дослідників за останні роки вказує на те, що реалізація програми з арт-терапевтичними засобами у вищій школі забезпечує значуще підвищення високого та достатнього рівня розвитку професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, набуття ними усвідомленого прагнення до творчої самореалізації та самовдосконалення в контексті професійної діяльності, здатності помічати проблемні педагогічні ситуації, знаходити нестандартні, доцільні та ефективні способи їх розв'язання, аналізувати та здійснювати саморегуляцію творчої професійної діяльності [119].

Н.М. Атаманчук зазначає, що арт-терапія відіграє роль своєрідного методу діагностування: кожна дитина по-своєму самовиражається у малюнку. Таким чином, участь у арт-терапії викликає бажання дитини бути першою, кращою, спонукає її до самовдосконалення, формування адекватної самооцінки, розвитку вольових якостей, самовизначення у світі захоплень, професій, подолання бар'єрів спілкування [13, С. 14-15].

Н.В. Бібіковою доведено, що арт-терапію можна розглядати як технологію соціальної реадaptaції людей з обмеженими мож-



*Ніна Михайлівна  
Атаманчук – український  
психолог*



ливостями. Вона підкреслює, що творча діяльність відіграє важливу роль у розвитку уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації [33].

А.І. Копитіним обґрунтовано потужні психодіагностичні, розвивальні, психотерапевтичні можливості арт-практик. Доведено,



*Олександр Іванович  
Копитін – російський  
психолог, арт-терапевт*

що педагогічна арт-терапія і арт-педагогіка можуть бути використані у психологічному консультуванні учасників освітнього процесу, корекційно-розвивальній та психопрофілактичній роботі зі студентами, також в роботі по відновленню і реабілітації. Вони можуть бути одним із факторів збереження здоров'я і успішної психосоціальної адаптації студентів [168].

Враховуючи вище згадані дослідження та роботи інших науковців з окресленої проблеми зроблено висновок, що використання арт-практик в освітньому процесі є досить результативним.

Переконані, що арт-практики доцільно використовувати у роботі як з дітьми так і дорослими, адже вони базуються на творчості. Нами було проведено дослідження для розкриття психолого-педагогічного ресурсу арт-практик в модернізованому освітньому просторі. Здійснено обґрунтування доцільності використання арт-інструментарію з розвивальною метою у роботі зі здобувачами вищої освіти. Завдання дослідження: здійснити логіко-психологічний аналіз проблеми використання арт-практик в освітньому процесі; емпірично дослідити ефективність розвивального потенціалу комплексу арт-практик у роботі з здобувачами вищої освіти; обґрунтувати психолого-педагогічний ресурс арт-практик в освітньому модернізованому процесі вищої школи.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження. Теоретичні: теоретичний аналіз, синтез, індукція, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація для здійснення логіко-психологічного аналізу проблеми використання арт-практик в освітньому процесі. Було використано емпіричні методи. Проведено методичку «Легкість асоціювання» Г. Айзенка (модифікація Н. А. Головань) призначену для оцінки легкості асоціювання – швидкості і вільності переключення від руху думки в одному напрямку до руху у зворотному. Використано методичку дослідження творчої уяви (Т. М. Зелінська, С. В. Воронова, А. Е. Хурчак), що вказує на рівень прояву творчості респондентів під час виконання завдань. Проведено методичку доповнення Кет Френк (модифікація В.М. Козленка) мета якої – вивчення образної оригінальності і гнучкості мислення. У дослідженні використані статистичні методи. Математичні розрахунки отримані на основі об'єднання у групи ( $m$ ) частоти співвіднесено з рядом значень, які потрапляють у певну групу. Середнє арифметичне значення є часткою від поділу суми всіх значень ознаки на кількість вимірів. Позначається воно  $x$ . Формула для обчислення має вигляд:  $x = (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n) / n = (1/n) * \sum x_i$ , де  $x_1, \dots, x_n$  - значення ознаки;  $n$  - кількість вимірів (або випробуваних).

Результати дослідження підтверджені на основі використання факторного дисперсійного аналізу. За допомогою критерія Фішера-Снедекора було встановлено справедливості гіпотези щодо впливу фактора  $F$  на результат прояву легкості асоціювання, творчої уяви, гнучкості, унікальності особистості.

Для дослідження обрано вибірку – магістрантів I-го курсу очної та заочної форми навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (147 осіб) було поділено на контрольну групу КГ (73 особи) та експериментальну групу ЕГ (74 особи) (здобувачі вищої освіти які вивчали курс «Психологія вищої школи», 2019 р.) Взяли участь в анкетуванні



студенти першого (бакалаврського рівня) факультету фізичної культури та спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (здобувачі вищої освіти які вивчали курс «Психологія» та курс «Психологія здоров'я та здорового способу життя», 2020 р., 47 осіб).

Пропонований комплекс арт-практик для використання під час вивчення курсу «Психологія вищої школи» передбачає авторські арт-практики, серед яких:

1.«Міст: «Я магістрант» – «Я – професіонал» (індивідуальна робота). Магістрантам надається інструкція: «Уявіть міст через ріку. Насьогодні Ви магістрант і знаходитесь на одному березі. Перейшовши на інший бік – Ви завершите навчання в магістратурі і станете справжнім професіоналом. Подумайте, які дії Вам потрібно здійснити, «переходячи через міст», щоб стати фахівцем своєї справи?».

Розвивальна функція: арт-практика спрямована на розвиток творчої уяви, гнучкості.

2. «Наративний продукт». Передбачає: 1) створення творчого доробку (вірш, оповідання, пісня, та ін.), що стосується будь-якого предмету, який знаходиться в аудиторії, причому, змістова складова має бути пов'язана зі спеціальністю майбутньої професійної діяльності учасників освітнього процесу; 2) презентувати отримані результати.

Розвивальна функція: арт-практика зорієнтована на розвиток унікальності, асоціативності.

3. «Тематичний образ». Арт-практика, що передбачає декілька завдань, наприклад: 1) створити образ екогероїні, покликаним якої є збереження балансу в системі «людина-природа». Образ створюється з «підручних матеріалів», які знаходяться на партах (зошити, ручки, олівці, папір та ін.); 2) визначити мету та основні завдання екогероїні; 3) обґрунтувати основні напрями реалізації поставленої мети та завдань; 4) з'ясувати основні труднощі, які можуть виникати на шляху героїні та варіанти їх подолання; 5) презентувати отримані результати (групова робота).

Розвивальна функція: арт-практика зорієнтована на розвиток асоціативності, гнучкості, творчої уяви.

4. «Методика роботи з метафоричними асоціативними зображеннями «Насіння», зокрема, вправи «Сила», «Причина» (індивідуальна та групова робота) [346].

Розвивальна функція: арт-практики спрямовані на розвиток асоціативності, творчої уяви, унікальності, гнучкості.

Комплекс також зорієнтований на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, сприяє зацікавленню студентів предметом, який викладається. Завдяки арт-практикам учасники освітнього процесу шляхом саморефлексії, інтроспекції осмислюють базові життєві цілі; перспективи, можливості самовдосконалення, знаходять можливі шляхи досягнення поставленої мети.

З магістрантами I-го курсу очної та заочної форми навчання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (147 осіб) – (контрольна група КГ – 73 особи, експериментальна група ЕГ – 74 особи) нами апробовано вище згаданий комплекс арт-практик. З початку та по завершенню курсу проведено відповідно констатувальне дослідження №1 та №2 за допомогою підібраного методичного інструментарію. За результатами яких отримали дані і зробили висновки.

Отримані результати згідно проведеної методики «Легкість асоціювання» Г. Айзенка (модифікація Н. А. Головань). представлено у табл. 9.1.

З табл. 9.1. зрозуміло, що на початку дослідження (КЕ1) у контрольній та експериментальній групі не відмічалось значних відмінностей між проявами рівнів легкості асоціювання. Так з високим рівнем у КГ 7,0% респондентів, у ЕГ 8,0 % (різниця у 1,0%), з низьким – у КГ 10,0%, у ЕГ – 9,5%, що на 0,5% менше від контрольної групи. По завершенню дослідження, за результатами КЕ2 отримали дані: з високим у КГ 8,2% респондентів, у ЕГ 9,9 %. Різ-

ниця у 1,7% на користь експериментальної групи. Варто відмітити, що з достатньо високим рівнем у експериментальній групі після впровадження комплексу арт-практик на 5,5% респондентів більше ніж у контрольній. З низьким рівнем у КГ – 8,4%, тоді як у ЕГ – 1,3%, що на 7,1% менше від контрольної групи [440].

Таблиця 9.1.

**Результати дослідження за методикою «Легкість асоціювання» Г. Айзенка (модифікація Н. А. Головань).**

Рівень легкості асоціювання (m-4)	Високий		Достатньо високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<b>КЕ 1</b> Кількість респондентів у % (x)	7,0	8,0	35,5	36,6	47,5	45,9	10,0	9,5
<b>КЕ 2</b> Кількість респондентів у % (x)	8,2	9,9	36,0	41,5	47,4	47,3	8,4	1,3

Отримані дані на основі методики дослідження творчої уяви (Т. М. Зелінська, С.В. Воронова, А. Е. Хурчак) представлено у табл.9.2.

Таблиця 9.2.

**Результати методики дослідження творчої уяви (Т. М. Зелінська, С.В. Воронова, А. Е. Хурчак)**

Рівень прояву творчості (m-3)	Високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<b>КЕ 1</b> Кількість респондентів у % (x)	15,0	15,6	56,1	55,9	28,9	28,5
<b>КЕ 2</b> Кількість респондентів у % (x)	17,1	32,5	56,5	61,4	26,4	6,1

З табл. 9.2 зрозуміло, що на початку дослідження (КЕ1) у контрольній та експериментальній групі не відмічалось значних відмінностей між проявами творчості. Так з високим рівнем у КГ 15,0% респондентів, у ЕГ 15,6 %. (різниця у 0,6%), з низьким – у КГ 28,9%, у ЕГ – 28,5%, що на 0,4% менше у контрольній групі. По завершенню дослідження, за результатами КЕ2 з високим рівнем у КГ 17,1% респондентів, тоді як у ЕГ 32,5 %, що на 15,4% більше в експериментальній групі. З низьким рівнем у КГ – 26,4%, тоді як у ЕГ – 6,1%, що на 20,3% менше від контрольної групи [440].

Отже, на основі дослідження творчої уяви респондентів варто відмітити ефективність упровадження комплексу арт-практик в освітньому процесі вищої школи.

Результати дослідження за методикою доповнення Кет Френк (модифікація В.М. Козленка), представлено в таблиці 9.3.

Дані таблиці 9.3 свідчать, що на початку дослідження (КЕ1) у контрольній та експериментальній групі не відмічалось значних відмінностей між проявами рівнів гнучкості. Так з високим рівнем у КГ 5,0% респондентів, у ЕГ 6,5 % (різниця у 1,5%), з низьким – у КГ 14,5%, у ЕГ – 15,5%, що на 1,0% більше від контрольної групи. По завершенню дослідження, за результатами КЕ2 отримали дані: з високим у КГ 5,9% респондентів, у ЕГ 8,0 %. Різниця на 2,1% на користь експериментальної групи. З низьким рівнем у КГ – 12,9%, тоді як у ЕГ – 8,0%, що на 4,9% менше від контрольної групи.

Результати дослідження рівня прояву унікальності магістрантів в освітньому процесі свідчать про те, що на початку дослідження (КЕ1) з високим рівнем у КГ 2,3% респондентів, у ЕГ 2,7 % (різниця у 0,4%), з низьким – у КГ 16,6%, у ЕГ – 15,8%, що на 0,8% менше від контрольної групи. По завершенню дослідження, за результатами КЕ2 отримали дані: з високим у КГ 1,4% респондентів, у ЕГ 4,2 %. Різниця – 2,8% на користь експериментальної групи. З низьким рівнем у КГ – 15,2%, тоді як у ЕГ – 5,0%, що на 10,2% менше від контрольної групи [440].

Таблиця 9.3.

**Результати дослідження за методикою  
доповнення Кет Френк (модифікація В.М. Козленка),**

Рівень прояву гнучкості (m-4)	Високий		Достатньо високий		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	гнучкість							
<b>КД 1</b> Кількість респондентів у % (x)	5,0	6,5	29,0	28,6	51,5	48,9	14,5	15,5
<b>КД 2</b> Кількість респондентів у % (x)	5,9	8,0	29,1	29,0	52,1	55,0	12,9	8,0
Рівень прояву унікальності (m-4)	унікальність							
<b>КД 1</b> Кількість респондентів у % (x)	2,3	2,7	23,0	24,5	58,1	57,0	16,6	15,8
<b>КД 2</b> Кількість респондентів у % (x)	1,4	4,2	24,0	26,3	59,4	64,5	15,2	5,0

Таким чином, варто відмітити, що після впровадження комплексу арт-практик більш значущі якісні зміни спостерігалися в прояві унікальності респондентів експериментальної групи, аніж в прояві гнучкості.

Враховуючи результати досліджень за методикою «Легкість асоціювання» Г. Айзенка (модифікація Н. А. Головань), методикою дослідження творчої уяви (Т. М. Зелінська, С. В. Воронова, А.Е. Хурчак),

методикою доповнення Кет Френк (модифікація В.М. Козленка) дійшли висновків, що визначений психолого-педагогічний ресурс апробованого комплексу арт-практик є ефективним в освітньому процесі вищої школи.

Результати дослідження підтверджені на основі використання факторного дисперсійного аналізу. Бралася контрольна та експериментальна групи, які підлягали нормальному розподілу за ознакою прояву високого рівня досліджуваної характеристики. На експериментальну групу діяв фактор F (комплекс арт-практик у роботі з здобувачами вищої освіти), який умовно мав два рівні (дві складові): F1 (сукупність арт-психологічних засобів для індивідуальної роботи); F2 (сукупність арт-психологічних засобів для групової роботи).

За допомогою критерія Фішера-Снедекора встановлено:  $F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$ , що дозволяє стверджувати про справедливість гіпотези щодо впливу фактора F на результат прояву легкості асоціювання, творчої уяви, гнучкості, унікальності особистості.

Дані таблиці 9.4. свідчать, що у контрольній групі до формувального експерименту 7,0% прояву легкості асоціювання на високому рівні, тоді як після формувального експерименту – 8,2% (різниця +1,2%). А у експериментальній групі відповідно до формувального експерименту 8,0%, після формульного експерименту 9,9% (різниця +1,9%). Високий рівень прояву творчої уяви у контрольній групі на констатувальному етапі 15%, під час контрольного зрізу – 17,1% (різниця +2,1%), у експериментальній групі відповідно 15,6% та 32,5% (різниця +16,9%). У контрольній групі до формувального експерименту прояв гнучкості у 5,0% здобувачів вищої освіти, після формувального експерименту 5,9% (різниця +0,9%), а у експериментальній групі відповідно 6,5% та 8,0% (різниця +2,5%). У досліджуваних контрольної групи прояв унікальності на найвищому рівні до формувального експерименту у 2,3%, після – 1,4% (різниця у –0,9%), тоді як у експериментальній групі відповідно 2,7% та 4,2% (різниця +1,5%) [440].



Таблиця 9.4.

**Порівняльний аналіз прояву показників досліджуваних характеристик на високому рівні у контрольній та експериментальній групах магістрантів до та після формувального експерименту**

Досліджувані характеристики	КГ (n=73) Оцінка Rk (%)		ЕГ (n=74) Оцінка Re(%)	
	До ФЕ	Після ФЕ	До ФЕ	Після ФЕ
Легкість асоціювання	7	8,2	8	9,9
Творча уява	15	17,1	15,6	32,5
Гнучкість	5	5,9	6,5	8
Унікальність	2,3	1,4	2,7	4,2

Отже, у результаті формувального впливу зафіксовано відмінності між результатами констатувального та контрольного зрізів у контрольній та експериментальній групі на користь останньої, які відображають високий рівень прояву легкості асоціювання, творчої уяви, гнучкості, унікальності. Найбільш значущий показник спостерігається у результативності формувального впливу на розвиток творчої уяви студентів +16,9%.

У 2020-2021 н.р. у Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» під час вивчення курсів «Психологія», «Психологія здоров'я та здорового способу життя», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія успіху» також використовувалися елементи вище згаданого комплексу арт-практик. За результатами анкетування студентів (76 осіб) отримали такі відповіді: на питання «Чи доцільним є використання арт-практик у освітньому процесі?» 91,0% відповіли «так», 8,0% – «доцільно під час вивчення соціальних, поведінкових та гуманітарних наук», 1,0% – «ні».

Варто відмітити, що арт-практики доцільно використовувати як під час очного так і дистанційного навчання в межах сервісів Zoom, Moodle, Google Meet та ін.

Так, у 2019 р. важливою складовою опанування курсу «Психологія учіння та розвитку людини» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка було виконання аспірантами індивідуально-дослідного завдання у вигляді творчого звіту (обсяг не регламентується). Його метою є глибокий самостійний аналіз обраної проблеми. Представлений такими складовими: вступна частина (розкривається актуальність дослідження); теоретична частина (здійснюється теоретичний аналіз проблеми); практична частина (здійснюється анкетування: визначається ставлення фахівців, студентів, та/або інших осіб до змісту та шляхів вирішення тієї чи іншої проблеми, обізнаність про її особливості, тощо. Результати дослідження оформляються графічно з обґрунтуванням); висновки та рекомендації (розкриваються отримані результати дослідження, пропонуються власні рекомендації щодо розв'язання проблеми); список використаних джерел; додатки (додаються бланки заповнених анкет). Наприклад, аспіранти-психологи виконують творчі звіти на теми «Самоактуалізація в контексті життєвого шляху людини», «Генотипово-середовищне співвідношення в індивідуальному розвитку людини», «Психологічні особливості формування компетентностей особистості в умовах освітнього середовища», та ін. По завершенню вивчення курсу аспіранти мали: аналізувати специфіку взаємозв'язку учіння та розвитку людини; інтерпретувати внесок вітчизняних і зарубіжних учених у розуміння учіння та розвитку людини, останні досягнення психологічної науки для використання під час виконання наукового дослідження та у професійній діяльності; інтегрувати основні чинники, що впливають на розвиток людини та враховувати це у практичній площині. Таким чином, навчальний курс «Психологія учіння та розвитку людини» сприяв формуванню теоретичних знань, умінь, навичок та інших

компетентностей, необхідних для розв'язання питань професійної та наукової діяльності психолога, оволодіння методологією з основ учіння та розвитку людини.

Під час презентацій творчих звітів аспіранти використовували арт-практики, що сприяло зацікавленню предметом учасників освітнього процесу.

Вивчення можливостей використання арт-технологій як ресурсу, що детермінує психологічне здоров'я людини здійснювалося на семінарі «Арт-практики в екопсихологічному просторі особистості» (20-23 березня 2018 року, Київ) в межах проекту «Visions and Reflections: Our Shared Environment Project». Проект отримав підтримку від посольства США в Києві за програмою «Малі гранти на підтримку культурних та освітніх проектів», присвяченої 25-тій річниці дипломатичних відносин між Україною та США. Експертами семінару стали: Shari L. Wilson, директор Центру Проектів (USA) та Heather Loewenstein, майстриня-ляльковод Лялькового театру «StoneLion» (USA). У 2019-2020 н.р. розширення компетентностей щодо використання арт-практик в освітньому процесі здійснювалося на форумах, майстер-класах організованих сертифікованими арт-терапевтами України (В. Назаревич, О. Тараріна).

Емпірично досліджено ефективність розвивального потенціалу комплексу арт-практик у роботі зі здобувачами вищої освіти. Обґрунтовано психолого-педагогічний ресурс арт-практик в освітньому процесі вищої школи. Визначено, що завдяки впровадженню комплексу арт-практик в освітній процес здійснюється розвиток творчої уяви, підвищується рівень прояву унікальності, гнучкості, забезпечується легкість асоціювання, процес самопізнання, розширюються можливості самовдосконалення, знаходяться можливі шляхи досягнення поставлених цілей майбутніми фахівцями.

## Розділ 10. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ, ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

---

*Тепер, коли ми навчилися літати по повітрю, як птахи, плавати під водою, як риби, нам не вистачає тільки одного: навчитися жити на землі, як люди.*

**Б. Шоу**

### **10. 1. Сутність поняття толерантності**

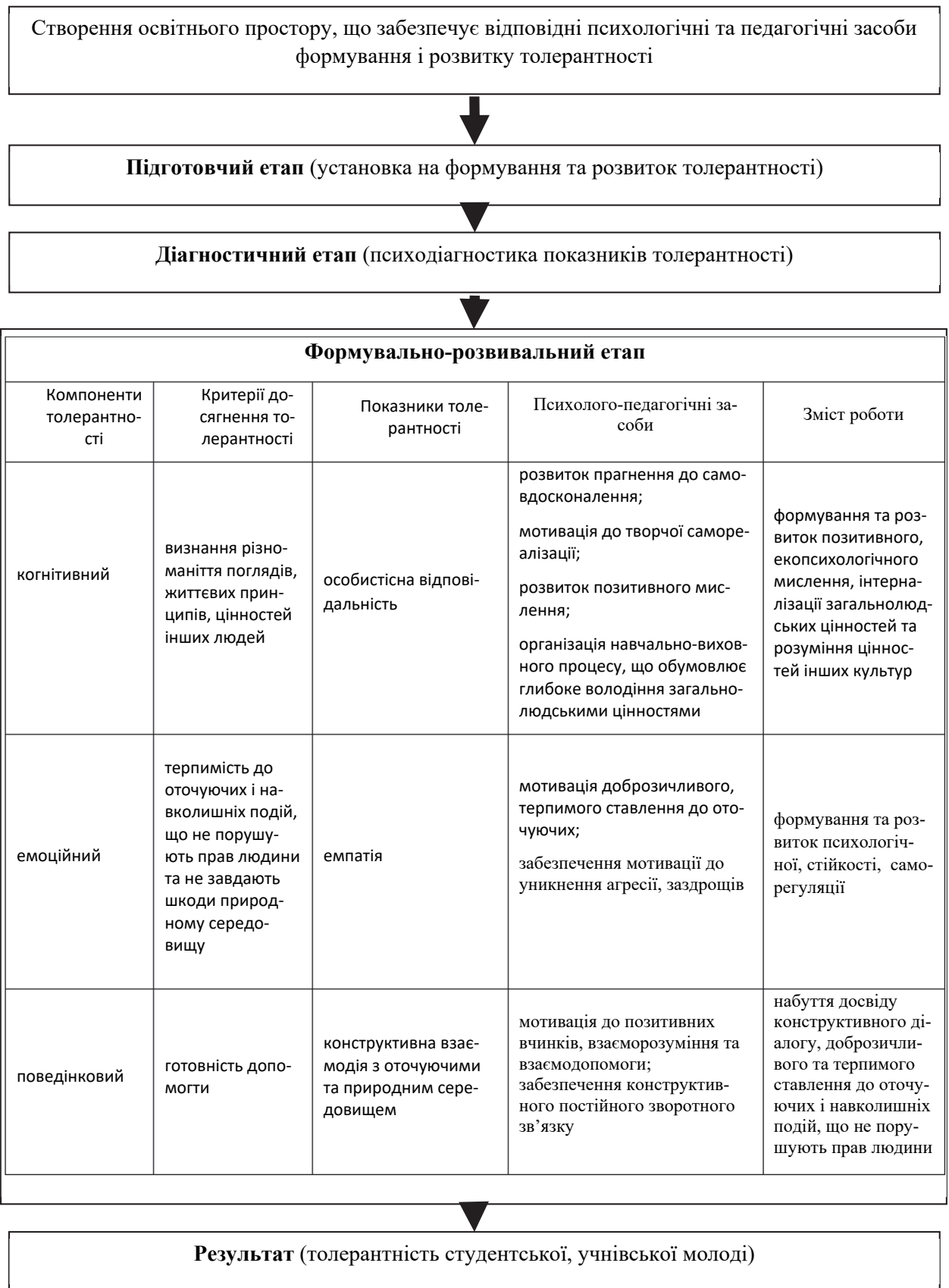
У сучасних умовах культурно-освітнього простору України, з орієнтуванням на вектор розвитку цивілізованих світових держав, надзвичайно важливою є потреба в креативних особистостях з орієнтацією на особистісну відповідальність, емпатію, незалежність, свободу, власні ідеї, судження та визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів інших людей, з глибокою інтерналізацією цінностей різних культур. Консолідація суспільства на суспільно-політичному, економічному і культурно-освітньому рівнях можлива на засадах толерантності, що базується на принципах миру, милосердя, взаєморозуміння та взаємодопомоги. Тож формування та розвиток толерантної особистості мають здійснюватися в освітніх закладах різних рівнів. У свідомості учнівської, студентської молоді повинно мати місце розуміння та визнання факту про необхідність розвитку соціальних відносин, в основі яких має бути терпимість, справедливість, солідарність, відмова від насилля і нанесення шкоди навколишньому середовищу.

Вивченню проблеми розвитку та формування толерантної особистості сприяли: розуміння змісту толерантності (Р. Інглехарт, В.Ф. Моргун, М. Олпорт, К. Поппер); генетико-моделюючий, генетико-креативний методи вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається (С.Д. Максименко); теоретична модель творчої особистості (В.О. Моляко); аналіз соціально-психологічних чинників розуміння та інтерпретації особистого досвіду (Н.В. Чепелева); розгляд психологічних аспектів гуманізації освіти (Г.О. Балл); розкриття психологічних механізмів розвитку особистості (М.Й. Боришевський); дослідження соціально-психологічних основ особистісного розвитку (О.І. Бондарчук); з'ясування особливостей психології праці (О.Р. Малхазов); інтерпретація рефлексивного підходу в теорії і практиці вищої школи (В.А. Семиченко), та ін. [438].

Було здійснено опитування студентів, магістрантів, аспірантів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, (405 осіб) щодо розуміння проблеми толерантності особистості. На питання «Які основні риси толерантної особистості?» отримали такі відповіді: милосердя (61,0%); емпатія (73,0%); повага (85,0%); гуманізм (73,5%); відповідальність (61,0%); рефлексія (70,0%); саморегуляція (57,0%); терпимість (78,7%).

На питання «Чи має бути толерантною творча особистість?» отримали такі відповіді: так, це обов'язково (78,9%); ні, я не пов'язую толерантність з творчою особистістю (15,1%)

За змістом, під толерантністю особистості, ми розуміємо доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини й не завдають шкоди навколишньому середовищу.



*Рис. 10.1 Зміст та етапи формування і розвитку толерантності учнівської, студентської молоді*



Визначено, що *структура толерантності особистості* базується на основних структурних компонентах: *когнітивному* (знання про об'єкти і ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); *емоційному* (емоційні стани, які передують виникненню поведінкового компоненту, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); *поведінковому* (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Установка, щодо толерантності, виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина).

Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючими і природним середовищем.

Критеріями досягнення толерантності є: визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу; готовність допомогти.

На основі визначених показників, критеріїв, психолого-педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи формування і розвитку толерантності особистості у освітньому процесі. Формування толерантності учнівської, студентської молоді має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та формувально-розвивального етапів (рис. 10.1).

Формувально-розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у освітньому процесі ЗСО та ЗВО: розвиток прагнення до самовдосконалення; мотивація до творчої самореалізації; розвиток позитивного мислення; організація навчально-виховного процесу, що обумовлює глибоке володіння загальнолюдськими цінностями; мотивація доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; забезпечення мотивації

до уникнення агресії, заздрощів; мотивація до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

## **10.2. Програма формування та розвитку толерантності студентської, учнівської молоді**

Створено програму розвитку толерантності студентської, учнівської молоді.

Метою програми є розвиток визначених показників сформованості та розвитку толерантності студентської (учнівської – школярів старшої школи) молоді.

Завдання програми – це розвиток показників толерантності: особистісної відповідальності; емпатії; конструктивної взаємодії з оточуючими і природним середовищем.

Програма передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища з наступними характеристиками: а) установка на когнітивний компонент толерантності (особистісна відповідальність); б) установка на емоційний компонент (емпатія); в) формування та розвиток поведінкового компоненту на основі конструктивної взаємодії з оточуючими та природним середовищем.

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі загальноосвітнього та вищого навчального закладу.

Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді, які забезпечує програма, є:

- організація навчальної діяльності, у ході якої студенти (учні) реалізують себе як творчі особистості;
- забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку;
- встановлення партнерського спілкування;

- забезпечення мотивації до толерантності, активності та креативності.

Принципи на яких базується програма спрацьовують найкраще у групах по 7-12 осіб, але припустимими є і групи більшої кількості. У разі коли група занадто велика, її варто розділити на декілька підгруп і визначити завдання для кожної з них, після чого узагальнити вироблену інформацію в цілісне утворення.

Переваги групової роботи полягають у тому, що з інформацією та досвідом можуть ознайомитися всі члени групи. Крім того, існує можливість легко давати інструкції одразу всім учасникам. Важливо також, що окремі учасники неспроможні одразу брати активну участь. Їм легше адаптуватися до умов програми у великій групі. На відміну від занять у складі всієї групи, коли студенти (учні) є переважно пасивними одержувачами інформації, заняття в малих групах передбачає активність учасників, їхню жваву взаємодію одного з одним, вироблення ними власних ідей та виявлення творчості в різних формах. Метод малих груп зручний у застосуванні, коли учасникам потрібно:

- познайомитися один з одним;
- переглянути представлений матеріал;
- розв'язати поставлені завдання;
- спланувати, як представити інформацію іншим групам у формі рольової гри;
- навчитися взаємодіяти, адаптуватися серед незнайомих людей [438].

Доцільно використовувати два способи формування груп – для роботи у складі цілої групи та для роботи у складі малих груп. Кожному з них притаманні свої особливості. Заняття у складі всієї групи передбачає, що всі учасники сидять разом, а їхня увага зосереджена на лідерів групи. Такий вид роботи, як правило, застосовується:

- під час початкового привітання та вступної частини щоденних занять;

- коли треба вислухати одного або декількох промовців, зокрема під час читання лекції або проведення колективної презентації перед аудиторією;
- під час обміну результатами роботи, виконаної у складі малих груп;
- наприкінці роботи для підведення підсумків і завершення заняття [438].

Правила роботи в групі студентів (учнів):

- 1) цінування часу. Кожен блок програми передбачає ліміт часу. Всім учасникам потрібно бути уважними, не відволікатися від теми обговорення, прагнути дотримуватися регламенту, говорити згідно з темою та без відволікань, висловлювати свою думку коротко й чітко;
- 2) ввічливість. Сприяє створенню позитивної атмосфери взаємної поваги, також сприяє збереженню часу. Учасники, поважаючи себе та інших, мають говорити по черзі, не перебивати один одного, пам'ятаючи, що думка кожного цінна і необхідна для поповнення групового досвіду;
- 3) позитивність. Учасникам потрібно висловлювати позитивні ідеї, здійснювати позитивні дії, ніж ініціювати негативні прояви, оскільки це заважає досягненню мети програмного блоку;
- 4) говорити від свого імені. Вислови від імені інших не несуть конкретної інформації, найчастіше не відповідають дійсності, як правило, потребують багато часу для підтвердження чи спростування, тому слід користуватися «Я-висловлюваннями». Якщо потрібно навести не власну думку чи інформацію, потрібно послатися на конкретні документи, книги, статті тощо);
- 5) правило додавання. Нові ідеї додаються до тих, що були оприлюднені раніше, але не заперечують, не спростовують, не нівелюють їх. На одне запитання може бути багато різних відповідей, і кожний має право на власну думку та її висловлювання. Виняток становлять лише такі, які не стосу-

- ються теми або принижують людську гідність (дискримінують когось за ознаками статі, національності, релігійних переконань, зовнішності, віку тощо);
- 6) правило добровільної активності. Якщо для виконання якогось завдання ведучому потрібна особлива участь когось із учасників, присутні мають право пропонувати лише свою кандидатуру. Визначення міри власної активності є цілком добровільним й індивідуальним;
  - 7) конфіденційність. Всі учасники зобов'язуються у власних інтересах залишати в своєму колі і не виносити за його межі інформацію особистого характеру, яка може бути оприлюднена учасниками про себе;
  - 8) правило «Зупинись». Дає можливість будь-якому учаснику не виконати якусь дію («пропустити хід») без додаткових пояснень причин цього;
  - 9) правило піднятої руки. Сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, піднімаючи руку вгору;
  - 10) зворотній зв'язок. Це висловлювання учасників щодо своїх міркувань стосовно сенсу та способів вирішення завдань, власного стилю навчальної діяльності, пошуку ефективних шляхів вирішення проблем тощо. Такі висловлювання дають можливість учасникам пізнавати унікальний досвід інших людей, бачити себе їхніми очима. Ведучий має стежити, щоб висловлювання були описовими, а не оцінювальними; конструктивними, мали позитивну спрямованість, не містили негативних вказівок тощо. За необхідності ведучий повинен «вирівнювати ситуації», коригуючи висловлювання учасників, змінюючи акценти, наголошуючи на конструктивних. Зворотний зв'язок здійснюється безпосередньо по ходу обговорення теми, виконання справи чи завдання [353].

Вважаємо, що важливим для ефективного проведення блоків програми є володіння такими вміннями:

- уміння вступати в контакт;
- уміння ставити питання;
- уміння вести «малу розмову»;
- уміння стимулювати партнера до зсування його позиції, пропозицій і т. д.;
- уміння почути і зрозуміти те, що мав на увазі партнер;
- уміння сприйняти і зрозуміти те, що партнер не в змозі був висловити;
- уміння передати партнеру, що його почули і зрозуміли;
- уміння вирівнювати емоційне напруження у бесіді [354; 438].

Структурно програму розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді поділено на блоки (табл. 10.1).

Таблиця 10.1

### Програма формування та розвитку толерантності студентської (учнівської) молоді

№ блоку	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1.	Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур	<p>Заняття 1. «Що таке толерантність?»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Толерантність»</li> <li>4. Вправа «Толерантність та особистісний розвиток»</li> <li>5. Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».</li> <li>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>7. Підведення підсумків.</li> </ol> <p>Заняття 2. «Позитивно мислимо»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Позитивне мислення».</li> <li>3. Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».</li> <li>4. Вправа «Долаємо стереотипи».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>



Закінчення табл 10.1

2.	Формування та розвиток психологічної, стійкості, саморегуляції	<p>Заняття 3. «Саморегуляція та копінг-дії»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Саморегуляція та копінг-дії»</li> <li>3. Вправа «Я володію емпатією».</li> <li>4. Вправа «Проти агресії, заздрощів».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol> <p>Заняття 4. «Консолідуємось в європейському і світовому просторі»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Культурні універсали»</li> <li>4. Вправа «Культура миру».</li> <li>5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>6. Підведення підсумків.</li> </ol>
3.	Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини	<p>Заняття 5. «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія взаємодія»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Міні-лекція на тему «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія».</li> <li>4. Вправа «Правила толерантного спілкування».</li> <li>5. Вправа «Кожен з нас особистість».</li> <li>6. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>7. Підведення підсумків.</li> </ol> <p>Заняття 6. «Від розуміння та співпереживання до дій!..»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово ведучого.</li> <li>2. Вироблення та прийняття правил роботи.</li> <li>3. Вправа «Допоможи іншому словом та ділом».</li> <li>4. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».</li> <li>5. Підведення підсумків.</li> </ol>

З таблиці 10.1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними та тренінговими засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних можливостей та сформованості

толерантності. Програма передбачає забезпечення психолого-педагогічних засобів, що сприяють формуванню та розвитку толерантності учнівської та студентської молоді. Учні, студенти осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими. Доцільним є проведення блоків програми під час виховних занять зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків, під час вивчення курсів «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психологія здорового способу життя», «Психологія успіху» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок №1. «Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур». Забезпечує розвиток показників когнітивного компоненту толерантності. Формує прагнення до самовдосконалення, мотивує до творчої самореалізації, забезпечує розвиток позитивного мислення, організацію навчально-виховного процесу, що сприяє глибокому сприйняттю і розумінню загальнолюдських цінностей.

Блок №2. «Формування та розвиток психологічної стійкості, саморегуляції» розрахований на розвиток показників емоційного компоненту толерантності особистості. Його зміст передбачає мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; спонукає до уникнення агресії, заздрощів. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок №3. «Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини» розрахований на розвиток показників поведінкового компоненту толерантності особис-

тості. Його зміст спонукає до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

Комплекс психолого-педагогічних та тренінгових засобів являє собою сукупність вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку толерантності студентів (учнів).

Зміст блоків програми представлений таким змістом:

### **1. Міні-лекція, бесіда, розповідь.**

Міні-лекції відрізняються від повноформатних лекцій значно меншою тривалістю. Зазвичай міні-лекції не перебільшують 10-15 хвилин, і використовуються для того, щоб стисло донести нову інформацію до багатьох людей одночасно; розповісти, як виконувати певні дії, щоб їх згодом опанували самі учасники в ході практичних вправ; підсумувати результати роботи малих груп для всієї аудиторії.

Міні-лекції часто застосовуються як частини цілісної теми, яку «бажано викладати повноформатною лекцією, аби не втомлювати аудиторію. Тоді інформація надається по черзі кількома окремими складовими, між якими застосовуються інші форми й методи навчання: періоди запитань – відповідей, вправи на перевірку засвоєння матеріалу, робота в складі малих груп тощо. Для ефективності проведення міні-лекцій доцільним є використання презентацій. Успішна презентація вимагає від ведучого:

заздалегідь організувати всі необхідні умови для проведення презентації (підготувати робоче місце, засоби наочності – плакати, слайди, демонстраційну апаратуру, технічні засоби тощо);

в ході роботи періодично запитувати аудиторію щодо зрозумілості нової інформації, підтримувати постійний зворотний зв'язок;

виявляти гнучкість, бути готовим до непередбачуваних обставин, адже презентована нова інформація для когось може виявитися такою, що заперечує його усталеним поглядам [361].

Представлення презентації може здійснюватися мікрогрупою. Це така форма представлення матеріалу, коли кілька (трое або більше) осіб разом (по черзі) повідомляють інформацію аудиторії. Згідно із вказівками ведучого, який регулює черговість виступів, кожний презентуючий робить доповідь певної тривалості (зазвичай до 15-20 хвилин). Як правило, кожне повідомлення присвячене якомусь одному з кількох аспектів (вимірів, поглядів) одної теми. Здебільшого наприкінці колективних презентацій передбачаються запитання аудиторії кожному доповідачеві [363].

Бесіда – метод словесного обговорення матеріалу, що вивчається, – найпоширеніша в навчанні. Її завдання полягає в тому, щоб, по-перше, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати відомі студентам (учням) знання, по-друге, досягти засвоєння ними нових знань шляхом самостійних обмірковувань, узагальнень та інших розумових операцій [363; 438].

Основні різновиди навчальної бесіди:

- вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи з метою з'ясувати розуміння майбутніми вчителями запланованих навчальних заходів і перевірити їхню готовність до певних навчально-пізнавальних дій);
- бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо);
- бесіда-повторення (проводиться для закріплення навчального матеріалу);
- контрольна (використовується для перевірки засвоєних знань);
- репродуктивна (використовується для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше);
- катехізисна (спрямована на відтворення відповідей, які вимагають тренування пам'яті);

- евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує студентів (учнів) на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічних обґрунтувань на основі наявних знань і досвіду) [362; 363].

Метод бесіди використовується, коли проблеми, які слід обговорити, є надмірно складними й студенти не в змозі їх зрозуміти самостійно та під час проведення занять іншими методами. Бесіду можна застосовувати як окремий прийом навчання під час лекції для більш зрозумілого пояснення або після лекції для поглиблення знань, які вимагають додаткової самостійної роботи, а також з метою обговорення і контролю рівня опанування матеріалу.

Результативність бесіди безпосередньо залежить від уміння педагога правильно сформулювати запитання. К.Д. Ушинський писав: «Уміння ставити питання і поступово підсилювати складність відповідей є однією з головних і необхідних педагогічних звичок». Зміст запитань повинен «зачіпати» емоційно-мотиваційну сферу тих, хто навчається [420, с.36].

Завдання даних методів:

- розвиток комунікативних навичок;
- розвиток уявлення про людину, здатність до емпатії, співпереживання, створення у студентів відчуття, що їх розуміють і приймають;
- розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- усвідомлення своєї позиції у спілкуванні зі студентами, колегами;
- розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;
- оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);
- навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насилля;

- формування й розвиток, здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;
- формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими;
- розвиток уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них [368; 370].

Ми переконані, що психолого-педагогічна цінність бесіди залежить не тільки від змісту й уміння ставити запитання, але й від змісту і способу формулювання відповідей. Тому викладач має уважно стежити за відповідями студентів, за їх повнотою, правильністю, обґрунтованістю й емоційною забарвленістю. Коли відповідь є помилковою, педагог не повинен говорити про це прямо.

Досить ефективним вступне слово ведучого може бути у формі сократичної бесіди. Цей метод спрямований на формування навичок та вмінь творчого мислення, дає змогу виявити певні прогалини в знаннях студентів, підвищує інтерес до професійної діяльності чи певного навчального предмета, сприяє активному набуттю знань, формує навички творчого мислення і самостійної роботи, розвиває критичне мислення та вміння аргументовано відстоювати власну думку, вчить полемізувати. Сократична бесіда здійснюється шляхом постановки педагогом перед студентами (учнями) певних запитань у чіткій логічній послідовності. Вона передбачає ґрунтовну підготовку студентів (учнів) до заняття, але педагог так формулює запитання, що вони повинні давати не готові відповіді, а аналізувати певні факти і явища та водночас висловлювати власні погляди [369].

Ведучий може використати інтелектуальну розминку. Цей прийом можна застосовувати з метою спрямування учасників програми в активний «стартовий» стан за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності [369; 375].



Психолого-педагогічна цінність методу полягає в тому, що він сприяє повторенню у швидкому темпі досить великого за обсягом і глибиною навчального матеріалу, дає можливість здійснити контроль за ходом та ефективністю навчальних занять, допомагає актуалізувати знання студентів і формує позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

## **2.Тренінгова вправа.**

Важливою складовою кожного блоку авторської програми є комплекс тренінгових вправ, який передбачає забезпечення психологічних умов, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів (учнів).

Варто враховувати вимоги до діяльності учасників тренінгових вправ: давати можливість повністю висловлюватися іншим; уважно слухати учасників; уникати бурхливих реакцій; бути спокійними і впевненими в собі; зберігати відкритість для будь-якої інформації; творчо осмислювати відповіді учасників; давати можливість захищати особисту думку інших [64; 285; 391].

Алгоритм упровадження тренінг-комплексу: 1) базовими методами є групова дискусія та рольова гра в різних модифікаціях та сполученнях; 2) чисельність групи – від 7 до 15 чоловік; тривалість циклу занять – декілька днів із повтором через півроку, рік чи декілька років; 3) зустрічі учасників можуть бути щоденними або раз на тиждень; тривалість однієї зустрічі від півтори і більше годин [63; 64].

Важливим є врахування основних етапів:

1)чітке визначення проблеми або теми для обговорення;

2)вибір того, хто вестиме обговорення і заохочуватиме появу нових ідей;

3)для збільшення появи нових ідей, можливо оголосити паузу після декількох хвилин і потім розпочинати знову;

4)правилами проведення є:

➤ жодної критики;

➤ запозичення інших ідей не є поганим;

➤ значна кількість ідей;

5)щоби покращити якість ідей, можливо на початку дати час учасникам, щоб вони записали свої ідеї індивідуально;

6)представлення ідей циклічно, коли окремі учасники або групи розповідають про одну ідею по черзі й ідеї не повторюються;

7)обговорення може бути проведене у двох групах – тоді кожна група розширює список, який базується на ідеях попередньої групи. Зміна оточення може певною мірою збільшити появу нових ідей [64].

Вправи можуть передбачати використання арт-терапевтичних засобів, що базуються на мистецтві та творчості.

### **3) Ділова гра.**

Це метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. Елементи ділової гри: розподіл за ролями, змагання, особливі правила і т.д. Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навиків прийняття рішень в різних педагогічних ситуаціях.

До формальної частини гри відносять:

- мету гри;
- спосіб оцінки ступеня досягнення мети;
- формальні правила гри;
- мету модельованих підсистем.

До неформальної частини гри автори відносять такі елементи:

- учасників гри;
- неформальні правила гри;
- круг ділової гри [69; 70].

Основні блоки ділової гри:

- цілеспрямованість (для чого проводиться гра);
- об'єктивно-ситуаційний блок (що моделює);
- ігровий блок (хто грає);
- рольовий (як імітується діяльність в рамках одного ігрового етапу);

➤ блок результатів (що досягається при завершенні гри).

Ділова гра передбачає аналіз педагогічних ситуацій, представлених групі для інтерпретації. Особливості аналізу педагогічних ситуацій виявляються в тому, що:

- учасникам роздаються друковані матеріали з описом обраної ситуації;
- можна наприкінці опису визначити питання для аналізу або запропонувати учасникам відповідні інструкції на початку роботи. Часто буває доцільно застосувати обидва прийоми разом;
- учасники мають відокремити суттєві факти від несуттєвих, зробити висновки і ухвалити рішення на підставі цих висновків;
- учасники мають пов'язати аналіз педагогічної ситуації з матеріалами, які були вивчені раніше;
- аналіз ситуаційних вправ зручно виконувати у складі малих груп, а згодом малі групи можуть представляти свої висновки всій групі для подальшого обговорення [57; 80; 93].

Науковці стверджують, що основним критерієм, який з'ясовує правильність використання ділових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде здійснюватися навчальна діяльність. Формулюванню цілей гри треба надавати велике значення. Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб служити орієнтиром усім учасникам гри, включаючи самих гравців. Доцільним є виділення чотирьох цілей, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри:

- загальне знайомство з предметом;
- засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень у відповідності з відомими фактами;
- уміння застосовувати знання у практичній діяльності;
- аналіз отриманих результатів з метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [104; 117].

Що ж стосується змістового аспекту розвитку толерантності студентів (учнів) за допомогою ділових ігор, то можна виділити такі моменти:

- підвищення інтересу до навчальних занять і взагалі до тих проблем, які розглядаються в їх процесі;
- зростає пізнавальність у процесі навчання, яка характеризується тим, що студенти засвоюють та утримують більшу кількість інформації, яка базується на прикладах конкретної діяльності, що сприяє отриманню учасниками гри навичок прийняття рішень;
- ділові ігри позитивно впливають на відношення студентів (учнів) до навчального процесу та інших форм занять;
- змінюється відношення студентів до конкретних педагогічних ситуацій;
- змінюється самооцінка студентів, вона стає більш об'єктивною, змінюються іноді й оцінки можливостей людського фактора;
- змінюються у кращий бік взаємини студентів і викладачів. Це стосується не тільки тих викладачів, які проводять ці ігри, а й тих з інших дисциплін, знання яких допомагають успішній участі в грі [117; 120].

Незалежно від різновидів ділової гри, їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей та завдань гри; визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей та визначення функціональних обов'язків учасників гри; забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); єдність взаємодії студентів у ході виконання ролей.

Ділова імітаційна гра включає такі етапи: а) підготовка; б) безпосередньо сама гра; в) аналіз та підбиття підсумків гри. За типом ділові ігри бувають «жорсткі» та «вільні». У «жорстких» іграх детермінуються зміст, функції та обов'язки учнів – виконавців ролей. У «вільних» іграх визначаються лише основні напрями дій.

Тут більшою мірою допускаються самостійність і творчість у реалізації основної ідеї та змісту ділової гри. Підготовка ділової гри передбачає озброєння студентів теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками з теми гри; підготовку студентів (учнів) – «активних» і «пасивних» учасників гри.

«Активні» учасники гри – це студенти (учні), які виконують конкретні ролі у процесі гри; «пасивні» – це слухачі, які спостерігають і реагують на процес її протікання. Сам процес гри залежить від особливостей її різновидів. Аналіз підбиття підсумків гри включає: оцінку змісту ділової гри, тобто оцінку актуальності теми, правильності постановки та досягнення мети, доцільності постановки проміжних цілей і завдань, дотримання процедури проведення ділової гри, оцінку імітаційної діяльності учнів у процесі виконання рольових функцій, такту та етики спілкування [100; 120].

У процесі спостереження та аналізу заняття, що проводиться у формі ділової гри, слід зосередити увагу на таких параметрах:

- доцільність вибору теми для проведення ділової гри;
- правильність постановки та реалізації цілей і завдань ділової гри;
- реалізація змісту та оптимального обсягу навчального матеріалу з теми гри;
- правильність розподілу ролей та функціональних обов'язків їх виконавців;
- якість підготовки «пасивних» учасників гри (психологічний настрій на специфічний вид навчальної діяльності, підготовка змісту гри, озброєння критеріями та способами оцінки рольової діяльності «активних» учасників гри, етика спілкування у процесі навчальної гри);
- оцінка імітаційної діяльності з виконання ролей учасниками гри; оцінка ефективності ділової гри, тобто співставлення її результатів з поставленими цілями та завданнями. Параметри

кожного з описаних видів ділової гри можуть бути використані при розробці технологічної картки їх спостереження, аналізу й оцінки ефективності діяльності [139; 265].

Для розвитку толерантності студентів (учнів) можна застосувати різні види навчальної дискусії. Доцільним є використання: багаторазової дискусії (студенти, учні спочатку вивчають і розглядають проблему в малих групах, а потім дискутують всією групою); лімітованої дискусії (в групах із 5-7 осіб протягом 5-10 хвилин обговорюються певні психолого-педагогічні проблеми); конференційної дискусії (вимагає всебічної підготовленості кожного учасника і тому відбувається, як правило, тільки в навчальних колективах з відповідною підготовкою [264].

Доцільними є такі типи групових дискусій.

- тематичні дискусії, спрямовані на обговорення питань і проблем, які є значущими для всіх учасників групи. Тематика може не плануватися заздалегідь, група сама шукає проблеми й обговорює їх. Тема може бути заздалегідь обрана керівником або групою, і всі учасники готуються взяти участь в обговоренні цієї проблеми;
- дискусії, орієнтовані на інтеракцію. Вони спрямовані на групову динаміку, на те, що відбувається між членами групи, які між ними стосунки, взаємні реакції. На цих дискусіях значною мірою реалізується принцип «тут і зараз» [15; 115; 147].

Навчальні дискусії можуть викликати інтерес до предмета тільки за умови вмілої їх організації. Попередня підготовка викладача полягає у визначенні дидактичної проблеми (а звідси й теми дискусії), її поділу на питання для обговорення. Підготовка студентів уключає ознайомлення з різноманітними інформаційними джерелами на тему дискусії.

**4.Рубрика «Чи знаєте, Ви, що?...»** зацікавлює студентів (учнів) вивченням проблеми толерантності, знайомить із цікавими жит-



тевими випадками. Завдяки цьому формується бачення себе невід'ємною частинкою природи, розвивається природничо-наукове мислення, підвищується рівень розвитку толерантності.

Таким чином, обґрунтовано можливості формування і розвитку толерантності студентів (учнів). Вони полягають у створенні навчально-виховного середовища, що забезпечує специфічні психологічні та педагогічні засоби, які сприяють мотивації до прояву толерантності. Найбільший потенціал для створення такого середовища має система «освітній процес у ЗВО – психологічна та педагогічна практика у ЗСО».

Програма розрахована на розвиток таких якостей особистості, як самосвідомість, терпимість, самостійність, сміливість, рішучість, працелюбність, наполегливість, зацікавленість, допитливість, інтуїція, захопленість, гнучкість тощо; такі вміння, як уміння аналізувати, синтезувати, проводити аналогії і порівняння, вміння сміливо будувати і висловлювати думки, висловлювати одну і ту ж думку в різних мовних формах (мовна варіативність), доносити свої думки до розуміння інших, враховуючи думку оточуючих, виділяти в інформації, процесах і явищах суттєві ознаки, узагальнювати і диференціювати предмети і явища, дії і процеси, вчинки і відношення, робити висновки та вибирати найкращі, найбільш раціональні напрямки діяльності. Для студента (учня) ці якості набувають особливого значення для розвитку його толерантності [438].

### **10.3. Психолого-педагогічні і тренінгові засоби формування та розвитку толерантності особистості**

Розглянемо зміст занять передбачених програмою.

#### **Заняття 1. «Що таке толерантність?»**

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту толерантності, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

### *Міні-лекція на тему «Толерантність»*

Притча про аксакала «Помирає в одному поселенні старий аксакал. Прийшли до нього люди попроситися, і говорять: «Скажи нам, мудрий старий, як вдалося тобі створити такий порядок у сім'ї, що усі сини та невістки, дочки й зяті жили разом в мирі і злагоді?» Не може вже говорити старий — подають йому папір, олівець, і він довго пише. Коли випав з рук вмираючого аркуш, дуже здивувалися всі – там 100 разів було написано одне слово – терпимість!» [353].

Толерантність – це здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних. Основою толерантності є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда та поцінування прав та свобод людини. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно-терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього, наприклад до порушення прав людини чи маніпуляцій та спекуляцій. Те що порушує загальнолюдську мораль не повинно сприйматись толерантно [354].

Основні риси характеру толерантної особистості, за М. Олпортом: орієнтація на особистісну незалежність, власні судження;

визнання різноманіття світу, поглядів, життєвих принципів; здатність до емпатії; розвинене почуття відповідальності; вільна людина [254].

Отже, толерантність є доволі тонкою категорією, якої безумовно потрібно дотримуватись, оскільки вона визначає моральний, суспільний і демократичний розвиток суспільства.

### ***Вправа «Толерантність та особистісний розвиток»***

*I. Дайте відповіді на питання:*

1. Як ви розумієте зміст поняття толерантності?
2. Назвіть найголовніші фактори, що мотивують Вас до прояву толерантності.
3. Чи завжди існує необхідність студенту (учню) відчувати особистісну відповідальність?
4. Чи вважаєте Ви себе толерантною людиною?
5. Назвіть приклади, коли толерантність не варто проявляти.

*II. Гра «Асоціативна квітка».*

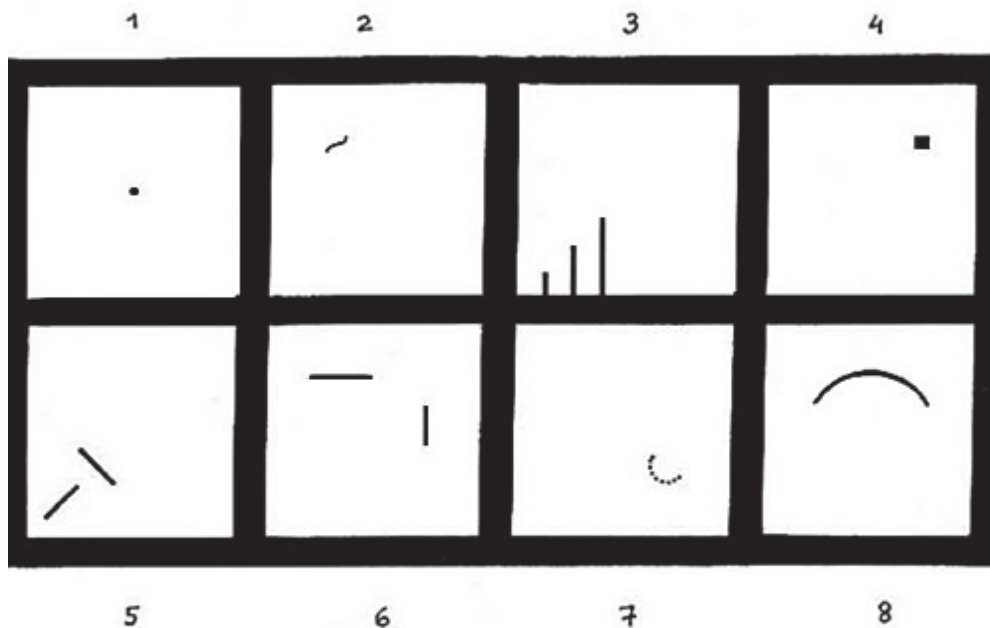


Спробуємо заповнити асоціативну квітку толерантності. Назвати рису характеру, притаманну толерантній людині. На дошці студенти (учні) малюють квітку, по черзі називають рису характеру і виходять записувати її.

*III. Проведення тесту Вартега.*

Автор тесту – німецький психолог Ерік Вартегг. Сам тест являє собою лист А4, поділений товстими чорними лініями на 8 рівних квадратів. У кожному квадраті міститься строго певний малюнок, який потрібно продовжити. Ви можете самостійно зробити бланк для тесту, роздрукувавши цю таблицю у форматі А4:

## VARTEG - TEST



\* Выполнять карандашом

\* Подписать рисунки

Пол: \_\_\_\_\_

Возраст: \_\_\_\_\_

Дата: \_\_\_\_\_

Завдання: продовжите малюнок у кожному квадраті так, щоб у ньому вийшла закінчена картина. Ви можете заповнювати квадрати в будь-якій послідовності і використовувати різні кольори.

### Інтерпретація тесту Вартегга

При інтерпретації тесту Вартегга враховуються такі показники:

- смисловий зміст малюнка;
- особливості графіки (натиск, штрихування, розташування);
- порядок заповнення квадратів.

Малюнок у кожному квадраті активізує певний аспект особистості, тобто є несвідомим символом для певної частини психіки. Квадрати № 1, 2, 7 і 8 – це емоційні реакції, світ почуттів. Зазвичай тут розташовується живе: природа, люди, тварини.

Квадрати № 3, 4, 5 і 6 – це раціональні реакції, світ логіки. Зазвичай тут розташовуються неживі предмети, створені людиною. Якщо ви помітили відхилення від цього правила – шукайте в цьому квадраті (темі) проблему.

Квадрат №1: символічно крапка означає початок, а в даному випадку – самого себе, тобто уявлення про себе і своє місце у світі.

Квадрат №2: хвиляста лінія – це зародок, а простір навколо – світ людей. Таким чином, цей квадрат показує характер взаємин з оточуючими.

Квадрат №3: три висхідні лінії символізують ріст і розвиток. В даному випадку вони відображають мотивацію, плани на майбутнє, амбітність.

Квадрат №4: чорний квадрат – це символ небезпеки, страху, провини. Цей квадрат покаже ставлення до життєвих перешкод, небезпек, труднощів, психологічних тягарів, який несе людина.

Квадрат №5: дві перпендикулярні лінії означають опір, перешкоду на шляху. За цим малюнком можна побачити, як людина справляється з труднощами, чи переважає стратегія досягнення успіху або уникнення невдач. Передбачається, що малюнок буде направлений вправо вгору.

Квадрат №6: дві лінії протилежні початку, що йдуть у різних напрямках, але вимагають перетину. В даному випадку це відносини з близькими людьми: зближення або видалення від них. Передбачається, що лінії будуть з'єднані в рамку або іншу цілісність.

Квадрат №7: крапки символізують чутливість, інтуїцію, сприйнятливність до зовнішніх і внутрішніх подразників. Цей малюнок відображає чутливість, тактовність, вразливість або, навпаки, «товстошкірність».

Квадрат №8: дуга – символ гармонії і захисту. У малюнку позначає почуття задоволеності, захищеності, джерело сил. Закриті предмети – відхід у себе в якості захисту.

Особливості графіки:

Щоб оцінити натиск, потрібно перевернути малюнок. Тоді з виворітного боку будуть добре видні області сильного і зовсім слабого натиску: саме ці питання (кварати) викликають найбільшу напругу у того, хто малює, тобто є проблемними, важкими, проте вказують на його рішучість і бойовий настрій. Занадто слабкий натиск може вказувати на невпевненість, слабкість, пригніченість в цьому аспекті (квадраті).

Розташування малюнка у верхній частині квадрата вказує на зайву самовпевненість, перебільшення своїх можливостей, в нижній частині – на невпевненість і применшення здібностей, збоку – залежність і пошук підтримки, в центрі – адекватну самооцінку та впевненість у собі.

Переважаючі лінії: горизонтальні – слабкість, вертикальні – рішучість, штрихування – тривожність.

Розмір малюнка: надвеликі – демонстративність, бурхлива емоційність, зовсім маленькі – пригніченість, скромність.

Ставлення до вихідних даних: «ліній і крапочок»:

- малює ігнорує їх, тобто його малюнок не пов'язаний з ними – зосередженість на собі, своєму «Я», заглибленість в «свій світ»;
- малює їх у своєму малюнку, але не повністю – винахідливість;
- враховує всі – концентрація на конкретному, важливому, суттєвому;
- створює цілісні цікаві образи – творчі здібності.

Порядок заповнення квадратів: людина зазвичай починає з тих квадратів, які йому «подобаються», «легкі», «зрозумілі», тобто з тих тем, які для нього найбільш актуальні, важливі. А квадрати, які «не подобаються», «якісь незрозумілі», «складні» залишає на потім, тобто ті теми, в яких вона відчуває труднощі [353; 438].

Підведення підсумків.

*Вправа «Вольові зусилля та досягнення мети».*



Мета: створити психологічні умови для мотивації до досягнення мети, використовуючи максимум вольових зусиль.

*I. Дайте відповіді на питання:*

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату у навчально-виховному процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) необхідні для саморозвитку?

4) Які вольові якості потрібні толерантній особистості?

*II. Арт-терапевтична техніка «Шлях до успіху»*

Завдання: намалюй (зліпи, побудуй) шлях до мети для свого героя з безліччю перешкод. Героєм може бути сам студент (учень), інша людина або казковий персонаж. У героя обов'язково повинна бути мета – навіщо він долає всі ці труднощі (скарби, будинок, друг)? Шлях героя зазвичай пролягає через весь лист, і чим більше ви намалюєте перешкод – тим краще! Коли малюнок закінчено, важливо обговорити кожен перешкоду: як саме герой зможе її подолати. Важливо, щоб герой сам долав їх (ліз, стрибав, плив, бився) і не користувався казковими способами начебто чарівної палички або шапки-невидимки. Добре, якщо студенти (учні) зможуть придумати 2-3 способи подолання кожної перешкоди.

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

***Рубрика «Чи знаєте Ви, що.....»***

Поняття «толерантність» у різних мовах має різні відтінки. Розглянемо деякі з них. В англійській мові – це готовність і здатність без протесту сприймати особистість або подію. У французькій – повага свободи іншого, його способи думки, поведінки, політичних і релігійних поглядів. У китайській – уміння дозволяти, допускати, проявляти терпимість до інших. В арабській – прощення, поблажливість,

схильність до інших. У перській – терпіння, витривалість, готовність до примирення.

*Підведення підсумків до заняття 1.*

### **Заняття 3. «Позитивно мислимо»**

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту позитивного мислення, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

#### ***Міні-лекція «Позитивне мислення».***

Позитивне мислення – необхідна умова досягнення успіху в будь-якій діяльності. В той же час ми інколи зустрічаємося з невмінням, а частенько і з небажанням мислити позитивно. Як навчитися позитивному мисленню? Що таке позитивне мислення?

У 1905 році англійський психолог Уільям Джемс робить унікальне відкриття, згідно з яким зміна психологічної установки робить вплив на життєві обставини людини. Він стверджує, що для того, щоб змінити зовнішній світ, потрібно змінити самого себе. Згідно його теорії, існує закон тяжіння, по якому ми впливаємо на хід нашого життя як магніт. При цьому, залежно від спрямованості думки людина сама притягує як позитивні, так і негативні

ситуації. Тяжіння це тим більше, чим більший емоційний заряд несуть ці думки.

***Вправа «Проти конфліктів, насильства та дискримінації».***

*I. Дайте відповіді на питання:*

- 1) Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють конфлікти у суспільстві.
- 2) Яке Ваше ставлення до конфліктів?
- 3) Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють насильство у суспільстві.
- 4) Назвіть найголовніші фактори, що обумовлюють дискримінацію у суспільстві.

*II. Арт-терапевтична вправа «Уникнення конфліктів, насильства та дискримінації».*

На листі паперу студенти (учні) по мікрогрупах мають намалювати конфлікт, насильство, дискримінацію у вигляді «мішеней» та по три фактори, що їх «розбивають» на мізерні частини. Після чого кожна мікрогрупа має обґрунтувати свої малюнки.

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

***Вправа «Долаємо стереотипи».***

Завдання. Студентам (учням) пропонуються малюнки чи фото незнайомих. Кожен з них має розповісти про особистість: хто вона, чим займається, чи були у неї проблеми із законом, тощо.

***Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».***

Шляхи врегулювання конфліктів. У багатонаціональних країнах (наприклад, США) існують служби, які орієнтовані на розв'язання етнічних конфліктів.

Виділяють три основних шляхи розв'язання етнічних конфліктів:

- 1) застосування правових механізмів (за допомогою зміни законодавства, зміни соціальної структури);

2) переговори – основна форма участі психологів у конфліктологічній службі – посередництво під час проведення переговорів з суб'єктами конфліктів;

3) інформаційний шлях, який передбачає:

а) взаємний обмін інформацією між групами за дотримання умов, які сприятимуть зміні ситуації. Психологи повинні брати участь у виборі способів подачі інформації у ЗМІ при висвітленні гострих конфліктів;

б) підвищення психологічної компетентності представників конфліктуючих груп за допомогою ознайомлення з соціально-психологічною інформацією, що сприяє появі таких уявлень про процеси, які зумовлюють вплив на міжетнічні відносини; психологічне розуміння конфлікту;

в) передача інформації про схоже та відмінне між різними культурами та їх представниками;

г) цілеспрямований показ фільмів з позитивним героєм-представником конфліктуючої сторони [354; 438].

*Підведення підсумків до заняття 2.*

### **Заняття 3. «Саморегуляція та копінг-дії».**

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту саморегуляції та копінг-дій, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

**Міні-лекція «Саморегуляція та копінг-дії».**

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і домагатися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, вміння володіти собою. Саморегуляція має структуру, єдину для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція. Саморегуляція – це здатність індивіда створити програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу учня, озброює навичками самостійно виконувати завдання, закладає основи вміння вчитися.

Роботи, присвячені вивченню феномена копінг-поведінки, з'являються в зарубіжній психології з другої половини ХХ століття. У роботі німецьких авторів використовується термін «*bewältigung*» (подолання). Вітчизняні дослідники поняття «Копінг-поведінка» інтерпретують як психологічне подолання стресу. Копінг-поведінка має на увазі індивідуальний спосіб виходу людини зі скрутної ситуації відповідно до її значимості в житті [354; 438].

**Вправа «Я володію емпатією».**

Завдання:

*I. Перегляньте фрагмент відеофільму про прояв емпатії. Прокоментуйте. Висловіть своє ставлення.*

*II. Дайте відповіді на питання:*

1. Що таке емпатія?

2. Чи володієте Ви емпатією?

3. Які фактори впливають на формування та розвиток емпатії?  
Підведення підсумків.

Вправа «Проти агресії, заздрощів».

Дайте відповіді на питання:

1. Чи заздрите Ви?

2. Чи заважає заздрість, в окремих випадках, проявляти толерантність до оточуючих?

3. Як боротися із власними заздрощами?

4. Як уникнути прояву агресії з власного боку та зі сторони оточуючих?

Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».

Тома Аквінський, один з найвизначніших та найвпливовіших філософів і теологів в історії, визначив заздрість як «смуток через добро іншого». Він зазначав, що ми не заздримо людям, далеким від нас місцем, в часі, чи статусі, але лише тим, хто близько нас і кого ми сподіваємося перевершити чи суперничати з ним. Люди найбільш схильні до заздрості є з одного боку амбіційними, а з іншого – боягузами, що роблять кротячі горби і думають про себе, що вони кращі в будь-якому добрі в стосунку до інших. Бути обуреним через те, що ми думаємо, що людина не варта такого матеріального добра, через те, що це добро перевершує наше власне, є заздрістю і завжди хибним. Любов добротинства радіє добром наших ближніх, а заздрість є пригніченою [354; 438; 441].

Філософ Джон Ролз зазначає, що головним психологічним джерелом схильності до заздрості є відсутність впевненості у власній значимості, поєднане з почуттям безсилля [441].

Петтер Куттер, німецький психоаналітик, професор, член Німецької психоаналітичної спільноти (DPV), визначає заздрість як почуття, яке можна зарахувати до пристрастей, оскільки воно являє собою особливий рід пристрасті і приносить страждання. Автор стверджує, що значення заздрості не можна недооцінювати, але не варто його і переоцінювати. Своєчасно помічена заздрість



може бути подолана, що дозволить людям уникнути багатьох неприємностей [441].

Підведення підсумків до заняття 3.

**Заняття 4. «Консолідуємось в європейському і світовому просторі».**

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту поняття консолідованого суспільства, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

**Міні-лекція «Культурні універсали».**

У процесі дослідження культур науковці виокремлюють не лише відмінності, але й культурні універсали, тобто ті риси культури, які притаманні всім народам. Наприклад, у всіх народів існують релігійні обряди, спільна праця, танці, освіта, спорт, привітання тощо. Форми прояву цих культурних універсалів відрізняються і заслуговують на розуміння і повагу. І. Грель під поняттям «культури» розумів сукупність ідеалів, символів, норм, засад, надбань, цінностей, організації та спроб людської діяльності в духовній і матеріальній сферах, що створені, осягнуті та засвоєні нацією упродовж всієї своєї історії. Е. Сепір визначив культуру як цивілізацію з власним національним духом.

На думку Д. Мацумото, культура – це динамічна система експліцитних та імпліцитних правил, встановлених групами з метою забезпечення власного виживання, яка містить установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, що є спільними для групи, однак реалізуються кожним специфічним об'єднанням всередині групи за допомогою різних способів, передаються від покоління до покоління та є відносно стійкими, тобто можуть незначною мірою змінюватися з часом [438].

### ***Вправа «Культура миру».***

*Дайте відповідь на питання:*

Згідно документів ООН і ЮНЕСКО, навчання культурі миру означає побудову і розвиток соціальних відносин, в основі яких свобода, справедливість, терпимість, солідарність, відмова від насилля, а усі конфлікти вирішуються шляхом діалогу і ведення переговорів. Тож які основні п'ять позицій, на Вашу думку, є показниками культури миру? (відповіді можуть бути від мікрогруп).



### ***Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».***

Поради для успішної консолідації в європейському і світовому просторі:

- будьте готові до того, що всі люди різні – не кращі й не гірші, а просто різні;
- навчіться сприймати людей такими, якими вони є, не намагайтесь змінити в них те, що нам не подобається;
- цінуйте в кожній людині особистість і поважайте її думки, почуття, переконання, незалежно від того, чи збігаються вони з вашими;
- зберігайте «своє обличчя», знайдіть себе і за будь-яких обставин залишайтеся самим собою.

Підведення підсумків.

## *Заняття 5. «Міжособистісна, соціальна, міжкультурна взаємодія»*

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту міжособистісної, соціальної та міжкультурної взаємодії, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

*Міні-лекція на тему «Міжособистісна, соціальна та міжкультурна взаємодія».*

Спілкування – складний процес встановлення контакту між людьми, що виникає на основі потреб і спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого. Спілкування – це взаємодія суб'єктів через знакові засоби, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значимі зміни стану, поведінки партнера.

У широкому розумінні спілкування – це сторона людської діяльності, що вказує на зв'язок та взаємодію людей у процесі матеріального виробництва та духовного життя, спосіб реалізації со-

ціальних відносин, який здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі соціальної життєдіяльності.

Функції спілкування:

1. Комунікативна функція передбачає зв'язок людини зі світом в усіх формах діяльності.

2. Інформаційна виявляється у відображенні засобів оточуючого світу. У процесі спілкування забезпечується отримання, зберігання та передача інформації.

3. Когнітивна функція полягає в усвідомленні сприйнятих значень завдяки мисленню, відображенню, фантазії.

4. Емотивна полягає у переживанні людиною своїх стосунків з оточуючим світом.

5. Конативна пов'язана з індивідуальним прагненням людини до тих чи інших об'єктів, які виступають у формі спонукальних сил.

6. Креативна пов'язана з творчим перетворенням дійсності.

Головними ознаками міжособистісної взаємодії є:

- предметність (наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій суб'єктів для її досягнення),
- ситуативність або її регламентованість конкретними обставинами, тривалістю, інтенсивністю, нормами та впливами взаємодії. Характер взаємодії змінюється залежно від умов, складу учасників, структури групи.
- рефлексивність (рефлексивна багатозначність) – взаємодія може бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі у груповій діяльності;
- експлікованість, тобто спостереження конкретних дій суб'єктів взаємодії.

Соціальна взаємодія – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; система взаємообумовлених соціальних дій, зв'я-

заних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших суб'єктів. Об'єктивною основою соціальної взаємодії є спільність чи розбіжність інтересів, близьких чи віддалених цілей, поглядів. Її посередниками, проміжними її ланками, наприклад у сфері праці, є знаряддя і предмети праці, матеріальні й духовні блага та досвід.

Міжкультурна комунікація – комунікація між представниками окремих культур, коли один учасник виявляє культурну різницю іншого. Це обмін інформацією, почуттями, думками представників різних культур. Має місце в бізнесі, туризмі, спорті, особистих контактах, науковому та освітньому світі тощо [353; 438].

***Вправа «Правила толерантного спілкування».***

***Завдання.***

Сформуйте «Банк правил толерантного спілкування» доповнюючи пропоновані правила:

- бути завжди уважним;
- бути терпимим в спорі і аргументувати свою думку;
- ставитись до співрозмовника так, як Ви б хотіли, щоб ставились до Вас оточуючі;
- бути гуманним і милосердним;
- не лише слухати, а й чути співрозмовника;
- не ображати співбесідника.

Підведення підсумків.

***Вправа «Кожен з нас особистість».***

***Завдання:***

*I. Дайте відповіді на питання:*

1. Як Ви розумієте поняття «особистість» та «індивідуальність»?

2. Які риси особистості здатної до толерантного спілкування?

*II. Арт-терапевтична техніка «Колаж» з мікрогрупами студентів (учнів).*

Колажування є одним з найефективніших методів роботи з особистістю, який не викликає напруги. Матеріалом для створення колажу можуть служити ілюстрації журналів, природні матеріали, особисті фотографії і авторські малюнки. Тема колажу «Особистість, що володіє толерантним спілкуванням».

Інструкція: підберіть картинки для заданої теми і оформіть їх у цілісну композицію. З елементами дозволяється робити абсолютно все, що заманеться, роботу можна доповнювати коментарями і написами, домальовувати елементи, зафарбовувати, декорувати, тощо.

*Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?».*

Окрім вербального (мовного) міжособистісного спілкування варто враховувати особливості невербального спілкування (міміка, пантоміма, вокальна міміка (висота та тембр голосу, інтонація, паузи, темп мовлення), жести і пози, вираз очей, моторні дії (рухи диригента хору), обмін речами (вручення подарунків, квітів), просторово-часова характеристика організації спілкування). Іноді жести більш експресивні, ніж саме мовлення. Деякі психологи стверджують, що 60% інформації передається саме жестами. Рукам, за твердженням відомого дослідника А. Піза, доступні близько 700 різних рухів і позицій. Наприклад, за допомогою пальців можна висловити заперечення, заборону, відмову, згоду, прохання, попередження. Невербальні засоби використовуються для спрямування і підсилення мовленнєвого висловлювання.

Основні засоби впливу людей один на одного:

- переконання – процес психологічного впливу за допомогою логічного обґрунтування якого-небудь судження й умовиводу з метою переконання співрозмовника з висловлю вальною точкою зору;
- навіювання – процес, розрахований на некритичне сприйняття повідомлень, в яких щось стверджується або заперечується без доказів;



- особистий приклад – такий вплив, при якому звертається увага на себе, демонструючи у своїй поведінці бажані якості особистості для наслідування.

Невербальні сигнали людиною не усвідомлюються і тому виявляються для людини важливим джерелом достовірної інформації, необхідної для вибору правильної стратегії спілкування з конкретною аудиторією. Невербальні засоби поділяють на: оптико-кінестетичні (жести, міміка, пантоміма); паралінгвістичні (якість голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичні (паузи, плач, сміх); просторово-часові (взаєморозміщення партнерів, тимчасові затримки початку спілкування) [354; 438].

*Підведення підсумків до заняття 5.*

***Заняття 6. «Від розуміння та співпереживання до дій!..».***

Мета: створити психологічні умови для розуміння змісту толерантності, змотивувати студентів (учнів) до прояву толерантності.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вступне слово ведучого.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації заняття: активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

***Вправа «Допоможи іншому словом та ділом».***

Завдання.

*I. Візьміть участь в конкурсі «Слово підтримки».*

Запрошуються мікрогрупи, які обирають собі конверт з літерами. Літери розподіляються між членами команди, які за короткий час повинні вишикуватися так, щоб утворилося слово (наприклад: найкращий). Кожна команда пропонує по п'ять слів.

*II. Візьміть участь в конкурсі «Дії в підтримку».*

Запрошуються представники від мікрогруп студентів (учнів). Їм пропонують побудувати з повітряних кульок домівки для безпритульних тварин із закритими очима (вдягають затемнену маску). Інші члени команди мають допомагати представникам конкуруючої команди. Питання в тому, як будуть діяти представники конкуруючих груп?

Підведення підсумків.

## ГЛОСАРІЙ

---

### **Творчість**

**Геніальність** – найвищий ступінь розвитку здібностей, що виявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення.

**Дивергентне мислення** визначається як «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках». Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів.

**Задатки** людини вроджені й зумовлені лише анатомо-фізіологічними особливостями організму; вони лежать в основі розвитку здібностей.

**Здібності** розвиваються в ході якоїсь практичної чи теоретичної діяльності.

**Здібності загальні** – це здібності до навчання і праці.

**Здібності спеціальні** – це різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху.

**Здібності творчі** – це інтелектуально-евристичні здібності: здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового, творчого продукту.

**Конвергентне мислення** актуалізується в тому випадку, коли людині, яка вирішує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине правильне рішення.

**Креативність** – творча, новаторська діяльність; творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять до структури обдарованості в якості незалежного фактора.

**Латеральне мислення** важливе для: створення нових ідей; вирішення проблемних ситуацій, що потребують не лише великого обсягу інформації, а й певної інтуїтивної роботи; переоцінки даних мислення: будь-яка особиста точка зору на що-небудь – це лише один із багатьох можливих поглядів.

**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.

**Метод генетико-креативний** 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.

**Метод генетико-моделюючий** має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається.

**Метод експериментально-генетичний** – 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.

**Нужда** – суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості.

**Обдарованість** – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку.

**Особистість** – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

**Суб'єктні цінності** – це особливі поєднання високозначимих моральнісних і діяльнісних цінностей, що тісно корелюють між собою і завдяки цьому утворюють внутрішню самодостатню, самодетерміновану основу для регуляції діяльності і саморозвитку особистості, оскільки містять в собі і ціннісно-сміслові, і інструментально-діяльнісні характеристики, які дозволяють задовольняти основні особистісні потреби.

**Талант** – високий рівень обдарованості, природний хист людини до певного виду діяльності; видатні природні здібності людини до діяльності в якійсь галузі та вміння, які розвиваються з набуттям навичок і досвіду. Талант обумовлює високий рівень розвитку спеціальних здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну діяльність. Така сукупність здібностей дає змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості і суспільною значимістю.

**Творча особистість** – це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі. Людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили попередники. Вона володіє мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість.

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

**Творчість** – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

**Творчість** – це діяльність, яка породжує щось нове, раніше не відоме на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій умінь, продуктів пізнання.

**Творчість ігрова** спрямована на участь суб'єкта в грі, де потрібні зміни, нововведення, відгадка, пошук результату. Це може бути й гра маленького дошкільника, який імпровізує з лялькою, і гра професійного актора.

**Творчість комунікативна** пов'язана з міжособистісною взаємодією і може проявлятися у різних видах спілкування людей.

**Творчість літературна, образотворча та музична** пов'язані з новими досягненнями в кожній із цих галузей (наприклад, зі створенням скульптури, написанням твору, віршованих рядків, опери, тощо).

**Творчість навчальна** включає всі види навчальної діяльності із засвоєння нових знань, умінь та навичок, виконання нових завдань.

**Творчість наукова** пов'язана з діяльністю людини в певній галузі науки, наприклад у біології, математиці, фізиці, хімії, тощо. Специфіка наукової творчості полягає у домінуванні теоретичного та теоретико-практичного мислення.

**Творчість технічна** спрямована на створення нових механізмів, пристроїв, деталей і зміни їхніх функцій. Це винахідництво, конструювання, архітектура, конструювання пристроїв і раціоналізація процесів, пов'язаних із технічними засобами.

**Творчість художня** – самореалізація людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом.

**Творчість військова й управлінська** спрямовані на керівництво колективами людей і їхньою діяльністю, прийняття рішень у гострих умовах бою, міжособистісних конфліктів, надзвичайних ситуаціях тощо.

**Творчість побутова («домашня»)** пов'язана з вихованням дітей, розподілом бюджету, готуванням їжі, організацією відпочинку тощо. Відіграє досить важливе значення у житті кожної людини



**Ціннісна свідомість особистості** – сукупність уявлень, у яких відображено особистісні цінності людини, що можуть мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу.

**Ціннісний обмін** – це інтеракційний механізм розвитку ціннісної свідомості особистості, який оснований на ситуаційній рефлексії особистісних якостей і вмінь, взаємному визнанні досягнень і ціннісній ампліфікації, що забезпечують всім учасникам міжособистісної взаємодії ціннісно-мотиваційне взаємопідкріплення активності, спрямованої на підтримання дефіцитних компонентів здібностей безпосередньо в процесі діяльності.

**Ціннісна підтримка** – це різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктних цінностей людини, їхню актуалізацію чи видозміну з метою розвитку здібностей і саморозвитку особистості в процесі вирішення ситуаційних чи життєвих завдань.

### **Толерантність**

**Відповідальність** – загальносоціологічна категорія, яка виражає свідоме ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення суті та значення діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку, вчинків особи з погляду інтересів суспільства або певної групи.

**Гуманізм** – течія в західноєвропейській культурі епохи Відродження, яка визнає людину найвищою цінністю у світі, де здійснюється повага до гідності та розуму людини, право на щастя в житті, вільний вияв природних почуттів і здібностей.

**Доброзичливість** – відношення до людини, орієнтоване на сприяння її благу, на здійснення добра.

**Імідж** – штучна імітація або подання зовнішньої форми будь-якого об'єкта, особливо особи.

**Заздрість** – прояв мотивації досягнення, при якій чиїсь реальні або уявлювані переваги в придбанні соціальних благ – матеріальних

цінностей, успіху, статусу, особистих якостей тощо – сприймаються суб'єктом як загроза цінності свого Я і супроводжуються афективними переживаннями. Психологічна основа заздрості – несформоване в індивіда моральне почуття гуманності (ставлення до іншого як до самого себе) і відсутність почуття радості його успіхам.

**Екологічна свідомість** – вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія щодо місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція даного відображення. Екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини взагалі з тією лише різницею, що вона ініційована екологічним змістом.

**Емпатія** (співпереживання) – розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання.

**Етика** – наука, що вивчає мораль. Філософська дисципліна, яка вивчає мораль, суспільні норми поведінки, звичаї. Термін також часто вживається як визначення норм поведінки, сукупності моральних правил певної суспільної чи професійної групи.

**Етнопсихологія** – галузь психологічної науки, що вивчає психологічні особливості різних народів і культур, буквально «вивчення народного духу». Наука про психічну своєрідність людей, які належать до різних етнічних об'єднань (родоплемінних спільнот, народностей, націй), закономірності формування і функціонування національної свідомості, етнічних стереотипів.

**Консенсус** – загальна згода у спірних питаннях, до якої приходять учасники переговорів, з'їздів, конференцій, яка характеризується відсутністю серйозних заперечень по суттєвих питаннях у більшості зацікавлених сторін та досягається в результаті процедури, спрямованої на врахування думки всіх сторін та зближення розбіжних поглядів.

**Конфлікт** – зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до

активних дій, ускладнень, боротьби, що супроводжуються складними колізіями.

**Ксенофобія** – поняття, що позначає нав'язливий страх стосовно чужинців чи просто чогось незнайомого, чужоземного або страх перед чужоземцями та ненависть до них.

**Культура** (лат. *culture* – «обробіток», «обробляти») – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації.

**Культурні універсалії** – це норми, правила, традиції, що властиві всім культурам, незалежно від географічного місця, історичного часу.

**Менталітет** – система переконань, уявлень і поглядів індивідууму або суспільної групи, відтворення сукупного досвіду попередніх поколінь. Ключовими словами в визначенні менталітету є картина світу, набір духовних цінностей, не завжди усвідомлена система життєвих координат та підсвідомих стереотипів. Найчастіше слово вживається в контексті саме соціальної спільності (нація, народ, етнос).

**Ментальність** – це колективне несвідоме, явище критичного осмислення, нерerefлексоване етнічним загалом, який здебільшого вчинково діє й соціально утверджується за звичками, канонізованими віруваннями; притаманний даній нації варіант світосприймання, поведінки, який реалізується на спільній мовній, культурній і морально-етичній основі.

**Милосердя** – діяльне прагнення допомогти кожному, хто має в цьому потребу. Це є втіленням високої любові до ближніх. У християнському віровченні обов'язком кожної людини визначено такі милосердні вчинки: голодного нагодувати, спраглого напоїти, голого одягнути, недужого відвідати, померлого поховати. Вияв духовного милосердя – це добра порада. Милосердя ґрунтується на таких якостях, як чуйність, уважність, доброзичливість і несумісне з пихою, байдужістю, брутальністю. Цей термін,

що вживається для опису м'якості, поблажливості або співчуття, виявленого однією особою в стосунку до іншої. Це – одна з підставових чеснот лицарства і християнської етики, милосердя також відноситься до концепцій справедливості та моральності в поведінці між людьми.

**Національна свідомість** – це сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, в яких виявляються особливості життєдіяльності націй та етносів.

**Повага, пошана** – абстрактна соціальна категорія, що відображає оцінку почуття гідності, вищості, більшої ідеальності того, на кого направлена дана оцінка. Вона базується на визнанні високих якостей кого-небудь, чи чого-небудь, відносно яких проводиться ця соціальна оцінка.

**Расизм** – політичні теорії і практичні дії, що ґрунтуються на расовій дискримінації, на поділі людей на біологічно різні групи на основі видимих особливостей зовнішнього вигляду, як-от: колір шкіри, структура та колір волосся, риси обличчя, будова тіла тощо, тобто на раси, і різному ставленні до людей та їхніх спільнот залежно від приналежності до цих груп (рас). Згідно з расистськими теоріями, люди різних рас розрізняються за соціально-біологічною поведінкою.

**Рефлексія** – філософський метод, за якого об'єктом пізнання може бути сам спосіб пізнання (гносеологія) чи знання, думка, вчинок (епістемологія).

**Особистість** – відображення соціальної природи людини, розгляду її як індивідуальності, та суб'єкта соціокультурного життя, що розкривається в контекстах соціальних відносин, спілкування і предметної діяльності, соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

**Саморегуляція** – це завчасно усвідомлений і організований вплив суб'єкта на власну психіку для зміни її характеристик у потрібному й очікуваному напрямку.

**Свобода** – можливість чинити вибір відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей на основі знання об'єктивної дійсності. Відсутність вибору, варіантів розходження події рівносильна відсутністю свободи, неволі, рабству. Свобода є одним з проявів випадковості, керованої свободою волі (навмисність волі, усвідомлена свобода) або стохастичним законом (непередбачуваність витоку події, неусвідомлена свобода). У цьому значенні, поняття «свобода» протилежно поняттю «необхідність».

**Терпимість** – здатність терпимо, поблажливо ставитися до чужих звичок, звичаїв, поглядів тощо.

**Толерантність** – у загальному значенні ослаблення чи відсутність можливості реакції на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності суспільств, особливо тих, які не є гомогенними ні у релігійному, ні в етнічному, ні в інших соціальних вимірах.

**Цінність** – будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого вона живе.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ТА РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

---

1. Алейников А. Г. Креативная педагогика. *Вестник высшей школы*. 1992. № 1. С. 35–40.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студ., аспір. та молодих викладачів навч. закладів. К. : Либідь, 1998. 560 с.
3. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Москва : Сов. радио, 1979. 175 с.
4. Амельченко Т. В. Профессиональная компетентность будущего специалиста: теоретические основы. Чита : ЧитГУ, 2006. 286 с.
5. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
6. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя. Київ : Освіта, 1991. 111 с.
7. Ананьев Б. Г. Экспериментальная и прикладная психология : сб. ст. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1971. 158 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : Изд-во Казанс. ун-та, 1988. 228 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов. Москва : Аспект Пресс, 1996. 376 с.
10. Андрієвська В. В. Психологія творчої праці вчителя. *Творчість учителя іноземної мови*. Київ, 1978. С. 27–36.
11. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. Москва : Ось-89, 1997. 224 с.
12. Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии* / под ред. Е. В. Шороховой. Москва, 1969. С. 57–117.



13. Атаманчук Н. М. Арт-терапія як засіб вивчення та подолання бар'єрів у спілкуванні підлітків. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 3. С. 12–16.

14. Аристов В. И. Об активизации некоторых психологических аспектов изобретательского творчества. *Обдарована дитина*. 2008. № 2. С. 60–64.

15. Архипова С. П. Якість освіти у контексті вимог сучасності. *Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки»*. 2008. Вип. 135. С. 11–14.

16. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности. *Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова*. Москва : МГУ, 1981. С. 54–73.

17. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.

18. Бабій М. Ф. Моделювання як засіб формування наукових понять. Луцьк, 1994. 105 с.

19. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. Москва : ИЦПКПС, 2006. 71 с. (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).

20. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : монографія. Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2020. 496 с.

21. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. зб.* Київ, 1994. С. 98–100.

22. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти : кн. для вчителя. Київ; Рівне, 1996. 128 с.

23. Баррет С. Тайны мозга. Как развить свои умственные способности. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 160 с.

24. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология : учеб. пособ. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 416 с.
25. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1972. 321 с.
26. Белоновская И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт : монография. Москва : ИРПО, 2005. 351 с.
27. Беляева Ж. С., Стровский Л. Е. К вопросу о реализации компетентностного подхода в системе многоуровневого образования. *Вестник УГТУ – УПИ. Сер. : Экономика и управление.* 2008. № 1. С. 98–100.
28. Бергсон А. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 : Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Москва : Московский клуб, 1992. 327 с.
29. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиология активности. Москва : Медицина, 1966. 349 с.
30. Бермус А. Г. Методологические основания модернизации практики высшего профессионального образования. *Преподаватель высшей школы в XXI веке : труды 8-й междунар. науч.-практ. конф. : сб. 8, ч. 1.* Ростов н/Д, 2010. С. 3–8.
31. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
32. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ : Віпол, 1987. 96 с.
33. Бибикина Н. В. Арт-терапия как технология социальной реадaptации людей с ограниченными возможностями. *Современные проблемы науки и образования. Социологические науки.* 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14301>
34. Блінов О. А. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод психологічної хірургії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Київ, 2016. Вип. 4 (29). С. 6–11.

35. Библер В. С. Школа диалога культур. *Искусство в школе*. 1992. № 2. С. 34–38.
36. Біла І. М. Аналогія як засіб розвитку творчої діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С.Костюка АПН України. Київ, 2002. Т. IV, ч.3.
37. Білотіл А. Самоосвіта вчителя – запорука педагогічної творчості. *Завуч*. 2008. № 10. С. 15–19.
38. Білоус О. С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання (на матеріалі музичних дисциплін) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Волин. держ. ун-т. Луцьк, 2005. 20 с.
39. Блиева Ж. М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Владикавказ : СОГУ, 2008. 175 с.
40. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2005. 186 с.
41. Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07. Москва, 1989. 23 с.
42. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. Зарубежные исследования психологии творчества : Постгилдофордовский период : ч. 2. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 4. С. 94–102.
43. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека. *Педагогика*. 1995. № 3. С. 19–23.
44. Бодрова Е. В., Князева О. Л., Кудрявцев В. Т. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 174–176.
45. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. 208 с.

46. Бойправ М. Д. Учебный эксперимент как психологическое условие формирования научных понятий (на материале ботаники) : автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Киев, 1982. 24 с.
47. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. Київ : Компас, 1997. 64 с.
48. Бондар С. Методи навчання : традиції та інновації. *Біологія і хімія в школі*. 2000. № 5. С. 13–16.
49. Бондаревская Е. В. Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания. *Известия Российской академии образования*. 1999. № 3. С. 23–32.
50. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. Київ : Наук. світ, 2008. 318 с.
51. Боно Э. Латеральное мышление. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 320 с.
52. Бордовская Н. В., Реан А.А. Педагогика : учебник. Санкт-Петербург : Дельта, 2000. 678 с.
53. Борисова Н. В., Кузов В. Б. Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования : эксперимент. учеб. авт. прогр. Москва : ИЦПКПС, 2006. 18 с.
54. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ, 2000. 63 с.
55. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. №3. С. 26–33.
56. Бочаров В. М. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2005. Вып. 40. С. 76–82.
57. Братанич О. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 9–52.
58. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. Москва : Менеджер, 1994. 60 с.

59. Бружукова Н. М. Система подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому творчеству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Грозный, 1993. 185 с.
60. Брунер Дж. Психология познания. Москва : Прогресс, 1977. 413 с.
61. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. Москва : Знание, 1983. 96 с.
62. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. Москва : Педагогич. поиск, 2000. 144 с.
63. Валковська Т. І. Систематизація педагогічних інновацій. Моніторинг як експертна система. *Рідна школа*. 2002. № 11. С. 46–48.
64. Вачков Й. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособ. Москва : Ось-89, 2000. 224 с.
65. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : в 3 т. Т. 3 : підруч. для педагогів. Київ : Школяр, 1999. 385 с.
66. Бесчастная Л., Курганская Т., Щербюк А. ВЗЛЕТные техники арт-коучинга. Техники для работы с МАК. Киев : Кравченко Я.О., 2018. 78 с.
67. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого успіху. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н Софій (голова) та ін. Київ, 2000. С. 114-121.
68. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : пер. с англ. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.
69. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
70. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству. Москва : Просвещение, 1982. 136 с.
71. Волобуєва О. Ф. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 4. Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf)

72. Волощук І., Лукашевич С. Вчитель обдарованих дітей. *Світло*. 1997. № 4. С. 27–29.
73. Воображение в творческой деятельности человека // *Обдарована дитина*. 2004. № 7. С. 35–39.
74. Вопросы психологии познавательной деятельности : межвуз. сб. науч. труд. Москва : МГПИ, 1984. 195 с.
75. Воспитание детей в школе : новые подходы и новые технологии. Москва : Новая школа, 1998. 205 с.
76. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва : Наука, 1989. 261 с.
77. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики*. Москва, 1983. С. 5–328.
78. Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 114–123.
79. Гавреева Г. С. Социально-психологические условия творчества. *Инновации в образовании*. 2007. № 4. С. 93–108.
80. Галатюк Ю. Творча функція навчання. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 34–37.
81. Галин А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды. Новосибирск, 1989. 127 с.
82. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Система освіти в Україні. *Педагогіка: теорія та історія* : навч. посіб. Київ, 1995. С. 27–36.
83. Галь Н. В. Формування в учнів системи знань на основі системно-структурного підходу. *Педагогіка* : наук.-метод. зб. Київ, 1978. Вип. 17. С. 14–21.
84. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : МГУ, 1976. 150 с.
85. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1986. 272 с.
86. Гафитулин М. Тактика творческой деятельности. *Школьные технологии*. 2007. № 3. С. 82–85.



87. Гегель Г. Ф. Феноменология духа. Москва : Наука, 1992. 444 с.
88. Геращенко И. Г. Педагогическое творчество и формализм. *Школа*. 2000. № 1. С. 2–5.
89. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965. С. 433–456.
90. Гиргинов Г. Наука и творчество. Москва : Прогресс, 1979. 364 с.
91. Гликман И. З. Обучение собственно-творческой деятельности. *Школьные технологии*. 2006. № 4. С. 91–96.
92. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 256–269.
93. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
94. Горбатков А. А. Две модели динамики связей положительных и отрицательных эмоций. *Вопросы психологии*. 2004. № 3. С. 51–64.
95. Горбачева Е. И. Психологический анализ феномена предметной избирательности процессов мышления. *Психология и школа*. 2003. № 1. С. 3–19.
96. Горячова М. В. Информационная компетентность как важнейшая часть профессионализма : высшее образование. *Научные проблемы гуманитарного исследования*. 2008. Вып. 3. С. 47–51.
97. Грабовський П. П. Інформаційна компетентність учителя середньої школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2008. № 37. С. 118–123.
98. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург : ОМС, 1994. 179 с.
99. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра (теоретико-методичний аспект). Харків : Фоліо, 1997. 256 с.

100. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования.. *Квалиметрия в образовании: методология и практика* : материалы 10-го симпозиума. Кн. 6. Москва : ИЦПКПС, 2002.
101. Грузенберг С. О. Психология творчества. Введение в психологию и теорию творчества Т. 1. Минск : Белтрестпечать, 1923.
102. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 7. С. 10–14 ; № 8. С. 9–12.
103. Гуреева А. В. Критический анализ прагматической эстетики Д. Дьюи. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 56 с.
104. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., доповн. Київ : Стислос, 2001. 256 с.
105. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности. *Вопросы психологии*. 1991. № 6. С. 14.
106. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976. 367 с.
107. Давиденко А. А. Логіка і психологія у творчій діяльності людини. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3. С. 79–86.
108. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. *Вопросы психологии*. 2003. № 2. С. 42–50.
109. Давидова Г. А. Творчество и диалектика. Москва : Наука, 1976. 175 с.
110. Джеймс У. Психология. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
111. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів. *Рідна школа*. 2002. № 6. С. 18–20.
112. Декарт Р. Избранные произведения. Москва : ГИПЛ, 1950. 710 с.

113. Демчук Л. В. Виховання творчої особистості. *Психологічна газета*. 2007. № 16. С. 22–31.
114. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
115. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / В. В. Андрієвська та ін. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
116. Дидактика современной школы : пособ. для учителя / под ред. В. А. Онищука. Київ : Рад. шк., 1987. 351 с.
117. Дмитрик И. О., Б. Д. Красовский, Шевченко П. И. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. Киев, 1992. 148 с.
118. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
119. Донченко Т. К. Развитие эмоционально-эстетической сферы школьников, их потреб и интересов как условия формирования национальной самосвідомості. *Гуманітарна освіта як важливий фактор формування національної самосвідомості студентів та учнів* : матеріали Всеукр. наук. конф. Полтава, 1995. С. 130–132.
120. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти* : наук. зб. Київ, 2008. Вип. 57. С. 44–48.
121. Дроб'язко П. І. Творчі групи вчителів. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 150–154.
122. Дригус М. Т. Характеристика взаємозв'язків у системі «самоефективність – самодетермінація» особистості. *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості*: монографія. Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, 2018. 192 с.
123. Дружинин В. Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. № 5. С. 101–109.
124. Дусавицкий О. К. Формула интереса. Москва : Педагогика, 1989. 172 с.

125. Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р. В. Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы. Красноярск : Красноярский писатель, 2010. 360 с.
126. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. Москва : Интор, 1998. 112 с.
127. Энгельмейер П. Теория творчества. С предисловиями проф. Д. Н. Овсяннико-Куликовского и Эрнста Маха. Санкт-Петербург : Образование, 1910. 206 с.
128. Єрмаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності і проектний підхід. *Метод проектів і традиції, перспективи, життєві результати* : практ.-зорієнтов. зб. Київ, 2003. С. 15–29.
129. Жукова О. А. Теория творчества и современное образование. *Искусство и образование*. 2006. № 3. С. 4–25.
130. Заброцький М. М. Педагогічна психологія : курс лекцій. Київ : МАУП, 2001. 100 с.
131. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1987. 159 с.
132. Зайчук В. О. Дидактичні основи творчого потенціалу праці. Київ : Навч. кн., 2003. 80 с.
133. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1990. 418 с.
134. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
135. Зевина Л. В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя. *Школьные технологии*. 2002. № 2. С. 16–19.
136. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании. Москва : ИЦПКПС, 2004. 38 с.
137. Зимичева А. Воображение в творческой деятельности человека. *Обдарована дитина*. 2004. № 7. С. 35–39.
138. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Москва : Тривола, 1994. 300 с.

139. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов. *Мир образования – образование в мире*. 2005. № 1. С. 142–149.
140. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. 2-е вид., допов. і перероб. Київ : Вища шк., 2004. 422 с.
141. Иванников В. А. Анализ потребностно-мотивационной сферы с позиции теории деятельности. *Мир психологии*. 2003. № 2. С. 139–145.
142. Иванов В. Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами : кн. для старшеклассников. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.
143. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство. Киев. : Наук. думка, 1977. 251 с.
144. Ільїна Н. М. Психологія творчості та обдарованості : навч. посіб. 2-ге вид., виправл., переробл. Суми : Університетська книга, 2020. 234 с.
145. Ильенков. Э. В. Собрание сочинений в 10 т. Т. 3. Идеал. Москва : Канон-плюс, 2019. 511 с.
146. Казанцева І. Творча діяльність як засіб формування міцності знань школярів. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 26–28.
147. Канбекова Р. М. Интенсификация профессии : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1990. 256 с.
148. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
149. Кант І. Критика практичного розуму. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
150. Каплунович И. Я. О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами. *Вопросы психологии*. 2003. № 3. С. 66–77.
151. Каптель Н. Метод сопоставления как способ развития творчества учащихся. *Відкритий урок*. 2003. № 5–6. С. 62–63.

152. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
153. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентноздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями. *Освіта і управління*. 2004. Т. 7, № 1. С. 82–91.
154. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. 512 с.
155. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія: онтологічне обґрунтування персонального життя. *Психологічні науки: проблеми і здобутки* : зб. наук. праць. Київ, 2010. С. 95–111.
156. Карпенко З. С. Дидактичні моделі психології особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Київ; Кіровоград, 2009. Т. X, вип. 13. С. 418–429.
157. Кедров Б. М. День одного великого открития. Об откритии Д. И. Менделеевым периодического закона. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 640 с.
158. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика. Измаил, 1992. 53 с.
159. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 96 с.
160. Кларін М. В. Організація навчального процесу за моделлю «Навчальна дискусія – діалог». *Завуч*. 1999. № 9. С. 3.
161. Клепко С. Ф. Національне виховання і здоровий глузд : практич. посіб. для класних керівників. *Шкільний світ*. 1999. № 15–16. С. 2–4.
162. Клименко В. В. Етапи розвитку творчості. *Психологічна газета*. 2007. № 2. С. 24–29.
163. Клименко В. В. Механізми розвитку творчості. *Обдарована дитина*. 2003. № 1. С. 2–11.
164. Клименко В. В. Механізм творчості : чим його розвинути. *Шкільний світ*. 2001. № 25–28. С. 3–94.



165. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2006. 480 с.
166. Климов Е. А. Введение в психологию труда. Москва : МГУ, 1988. 199 с.
167. Книга практического психолога. Ч. 1 / А. Н. Беседин и др. – Харьков : Оригинал, 1996. 424 с.
168. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. Москва : Когито-Центр, 2014. 197 с.
169. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.
170. Ковчин Н. Інтеграція та диференціація під час формування творчих здібностей у старшокласників. *Імідж сучасного педагога*. 2002. № 10. С. 20–24.
171. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Ч. I : Психологія суб'єкта діяльності. Київ : КНЕУ, 1999. 244 с.
172. Козырева О. А. Феноменология профессиональной компетентности учителя. *Образовательные технологии и общество* : электрон. журн. 2008. Т. 11, № 2. С. 361–364. URL : <https://readera.org/fenomenologija-professionalnoj-kompetentnosti-uchitelja-14062167>
173. Колесніченко Л. А. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. Київ : КНЕУ, 2002. 157 с.
174. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. Київ : МАУП, 1996. 176 с.
175. Комаренко Н. Г. Форми організації методичної роботи в гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1997. 24 с.
176. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1955. 651 с.

177. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
178. Кондратова Н. Визнач свій стиль мислення. *Психолог*. 2004. № 6. С. 3–6.
179. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку творчої особистості. *Рідна школа*. 2000. №12. С. 29–30.
180. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. Москва : КСП, 1997. 224 с.
181. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
182. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособ. для педвузов.– Москва : Перемена, 2002. 163 с.
183. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.
184. Кранівець Т. Розвиток творчих здібностей учнів. *Шкільний світ*. 2002. № 15. С. 5–6.
185. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко. 2-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.
186. Кудояр Л. М. Психологические особенности формирования природоведческих понятий у младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1988. 18 с.
187. Кульчицкая Е. И. Эмоциональное поведение. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 1. С. 1–3.
188. Ларин А. Е. Обучение, воспитание, творчество. Москва : Высш. шк., 1977. 256 с.
189. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 272 с.
190. Левитов Н. Д. Психотехника и профессиональная пригодность: проблемы и методы. Москва : Мосздравот, 1928. 264 с.

191. Левицкая И. Б., Турчак С. Т. Развитие креативности школьников. *Педагогика*. 2007. № 4. С. 112–114.
192. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Минск, 1992. 19 с.
193. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. Москва : Педагогика, 1971. 286 с.
194. Леонова А. Б., Чернишева О. Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы : учеб. пособ. Москва : Радикс, 1995. 448 с.
195. Леонтьев А. Н. О системном анализе в психологии. *Психологический журнал*. 1991. № 4. С. 117–120.
196. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
197. Липова Л., Ренський С., Кушнір М. Технології індивідуалізованого навчання. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 16–18.
198. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 170 с.
199. Ложкин Г. В. Психологический климат трудового коллектива. Киев : Знання, 1988. 67 с.
200. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
201. Локалова М. П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 130–141.
202. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избр. труды. Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. 624 с.
203. Лопатина И. А. Роль эмоций в творчестве. *Одаренный ребенок*. 2008. № 4. С. 13–19.
204. Лосев О. Ф. До питання про виникнення середньовічної діалектики на основі номіналізму. *Філософська думка*. 1970. № 3. С. 39-49.

205. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе. Ташкент, 1986. 102 с.
206. Лук А. Н. Психология творчества. Москва : Наука, 1978. 126 с
207. Лукьянова М. И. Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности : учеб. пособ. Ульяновск : УИПК ПРО, 2008. 264 с.
208. Мамардашвілі М. К. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ : Абрис, 2002. С. 359.
209. Макаренко А. С. Книга для родителей. Москва : Педагогика, 1983. 160 с.
210. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання. *Психологія*. 1988. Вип. 31. С. 3–10.
211. Максименко С. Д. Проблема метода в возрастной и педагогической психологии. *Вопросы психологии*. 1989. № 4. С. 31–39.
212. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2007. 296 с.
213. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. Київ, 2007. Т. X, вип. 2. С. 7–23.
214. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Слово, 2013. 592 с.
215. Максименко С.Д., Орап М. Psycholinguistic Predictors of Health. *Psycholinguistics*. 2018. № 24 (1). P. 252-268.
216. Максименко Д. С. Різнокольорове дитинство: ігротерапія, казкотерапія, ізотерапія, музикотерапія. *Практична психологія*. Київ : ЦУЛ, 2018. 192 с.
217. Мілорадова Н. Э., Попова Г. В. Особливості проведення психологічного дебрифінгу із застосуванням МАК (метафоричних асоціативних карт) з представниками силових структур після

кризисної ситуації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 6 (43). С. 334–340.

218. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога : полное руководство. Одесса : Ин-т проект. карт, 2013. 116 с.

219. Малихіна О. В., Москалюк Л. В. Навчальна мотивація. Експериментальні дослідження : наук.-метод. посіб. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2007. 115 с.

220. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2010. 168 с.

221. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога. *Школьные технологии*. 2002. № 5. С. 33–42.

222. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : ИНФРА-М, 1996. 354 с.

223. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. URL : <https://smekni.com/a/204675/professionalnoe-vygoranie-kak-lyudi-spravlyayutsya/>.

224. Маслова С. Е. К вопросу о творческих качествах личности. *Высшее образование сегодня*. 2007. № 3. С. 58–61.

225. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 352 с.

226. Массен П. Развитие личности ребенка. Москва : Просвещение, 1987. 223 с.

227. Машталір А. М. Проблеми питання формування творчої особистості. *Проблеми освіти*. 2004. Вип. 1. С. 83–89.

228. Медведєва Н. Виявлення творчого потенціалу реалізації задуму. *Психолог*. 2006. № 40. С. 12–15.

229. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Основы культуры мышления. Москва : Школьные технологии, 1997. 200 с.

230. Мельников А. Творчість: від проблеми до дії. *Шкільний світ*. 2002. № 14. С. 2–3.

231. Мей Л. А. Полное собрание сочинений Льва Александровича Мея. Т. 2. Лирические стихотворения. Санкт-Петербург : Н.Г. Мартынов, 1887. 349 с.

232. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / відп. ред. М. Ф. Степко. Київ, 2004. 24 с.
233. Міщиха Л. П. Психологія творчості : навч. посіб. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 448 с.
234. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.
235. Моляко В. О. Психологія рішення школьниками творчих задач. Київ : Рад. шк., 1983. 95 с.
236. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
237. Моляко В. О., Музика О. Л. Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості. *Духовність як основа консолідації суспільства* : міжвід. наук зб. Київ : Ін-т «Проблеми людини», 1999. Т. 16. С. 131–136.
238. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості* : зб. наук. пр. Житомир, 2007. Т. 12. Вип. 2. С. 6–12.
239. Момот Л. Л. Дидактические условия формирования в учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1977. 169 с.
240. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Москва : Моск. Центр Монтессори, 1993. 203 с.
241. Моргун В. Ф. Психодіагностика особистості підлітка : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2013. 136 с.
242. Морен Е. Новий тип мислення. *Кур'єр ЮНЕСКО*. 1996. № 1. С. 8–12.
243. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості* : зб. наук. пр. Житомир, 2007. Т. 12, вип. 2. С.142–148.



244. Музика О. Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості. *Стратегії творчої діяльності: школа В.В.О. Моляко*. Київ : Освіта України, 2008. С. 458–500.
245. Музика О. Л. Organizationally Pedagogical and Psychological Principles of the Students' Valued Support with the Low Level of Academic Progress. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 67. С. 58-64.
246. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества : проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 3–26.
247. Нікітін Б. П. Сходинки творчості, або Розвиваючі ігри. Київ : Рад. шк., 1991. 160 с.
248. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 2 : Е – М. Москва : Мысль, 2000. 634 с.
249. Образование компетентного профессионала / под ред. А. В. Дьяченко. Волгоград, 2008. 322 с.
250. Обухова Н. П. Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1990. 17 с.
251. Общая психология : учеб. пособ. / под ред В. В.Богославского и др. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1981. 383 с.
252. Общая психология : учеб. пособ. / под ред. С. Д. Максименко. Москва : Ваклер, 2004. 523 с.
253. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс. Москва : ЦИППО, 2004. 70 с.
254. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. Москва : КСП, 1998. 345 с.
255. Осадченко І. Проблема стимулювання творчої активності школярів. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 54–55.
256. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 255 с.

257. Основи педагогічної творчості вчителя : навч.-тематич. план і програма курсу для пед. спец. вищих навч. закладів / уклад. : С. О. Сисоєва та ін. Київ, 1991. 32 с.
258. Основи психології : підруч. / ред. О. В. Киричук, В. А. Роменець. Київ : Либідь, 1995. 632 с.
259. Паламарчук В. Ф. Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Завуч*. 2001. № 8. С. 2–3.
260. Папуча М. В. Проблеми психології переживання : монографія. Ніжин : НДУ ім. Миколи Гоголя, 2019. 191 с.
261. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Сер. : Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 25. С. 3–9.
262. Педагогіка : учеб. пособ. / ред. Ю. К. Бабанский. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 478 с.
263. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко та ін. – Київ, 2008. Вип. 21. 337 с.
264. Педагогіка школи : учеб. пособ. / под ред. Г. И. Щукиной. Москва : Просвещение, 1977. 384 с.
265. Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Полтава, 4 – 6 берез. 2002 р.). Полтава : ПДПУ, 2002. – 336 с.
266. Педагогічні технології: наука – практиці : навч.-метод. щорічник / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. 281 с.
267. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. : И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва. : Сов. энциклопедия, 1965. Т. 2. 912 столб.
268. Пескун С. П. Творчість школярів у навчальному процесі. *Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища : XI Карішинські читання* : зб. наук. пр. міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 27–28 трав. 2004 р.). Полтава : ПДПУ, 2004. С. 423–424.
269. Пескун С. П. Технологічна компетентність викладача сучасного вищого навчального закладу. *Соціально-психологічні,*

фізичні, юридичні та медичні проблеми підготовки фахівців у сучасних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава, 2007. С. 65–67.

270. Пескун С. П. Формування творчості старшокласників у процесі вивчення курсу «Біологія 10-12». Система «Дидакто-сервіс» : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2005. 170 с.

271. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва : МГУ, 1989. 216 с.

272. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва : МГУ, 1982. 168 с.

273. Петровский А. В., Ярошевський М. Г. Основы теоретической психологии : учеб. пособ. Москва : ИНФА-М, 1998. 528 с.

274. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.

275. Пивоварова О. Латеральне мислення та методи його розвитку. *Філософія освіти*. 2006. № 1. С. 24–34.

276. Пивоварова О. В. Методи розвитку творчого мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 2. С. 52–54.

277. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості. Київ : Наук. думка, 1991. 164 с.

278. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.

279. Платонова Т. И. Творчество исследователя : достижимый рубеж или «синяя птица»? *Химия*. 2008. № 20. С. 1–6.

280. Подгорных Е. Соотношение сознательного и несознательного в творческой деятельности школьников. *Искусство и образование*. 2003. № 1. С. 16–20.

281. Подмазін С. Проблема змісту особистісно зорієнтованої освіти. *Завуч*. 2001. № 11. С. 2–3.

282. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою : конспект лекцій. URL : <https://www.psyh.kiev.ua/>

283. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва : Педагогика, 1976. 280 с.
284. Порох Л., Максимова Н. Развитие творческой личности школьника как психолого-педагогическая проблема современности. *Рідна школа*. 2002. № 11. С. 42–44.
285. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань : Университетское, 1989. 206 с.
286. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособ. для учителя. Київ : Рад. шк., 1988. 187 с.
287. Прісняков В. Моделирование состояния творческой личности. *Психология і суспільство*. 2004. № 1. С. 83–89.
288. Про особистостей та події / <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Заголовок з екрану.
289. Пронина Е. В. К проблеме психической регуляции творческой деятельности детей и учащейся молодежи. *Прикладная психология и психоанализ*. 2007. № 2. С. 8–17.
290. Психологічні основи підготовки творчого вчителя : наук.-метод. посіб. / ред. Л. М. Король. Житомир : ЖДШ, 1996. 83 с.
291. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища шк., 1982. 215 с.
292. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова и др. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.
293. Психологический словарь / под ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
294. Психологический словарь / под общей ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д : Феникс, 2003. 640 с.
295. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
296. Психологія : навч. посіб. / за наук. ред. О. В. Винославської. Київ : Фірма «ІНКОС», 2005. 352 с.
297. Психологія : підруч. для вузів / за ред. Ю. Л. Трофімова. 4-е вид. К. : Либідь, 2003. 558 с.

298. Психологія : підруч. для студ. ВНЗ / під ред. Ю. Л. Трофімова. 3-є вид. К. : Либідь, 2001. 560 с.
299. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. Київ, 1996. 792 с.
300. Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. Москва : Наука, 1990. 350 с.
301. Психолого-педагогический словарь / автор-сост. В. А. Межериллов. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 544 с.
302. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.
303. Радзиховский Л. А. Логический анализ и проблема понимания в психологии. *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 99–106.
304. Реан А. А., Бордоская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : учеб. для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.
305. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
306. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв В. В., 2009. 575 с.
307. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 164–168.
308. Рогов Е. И. Психология познания. Москва : Владос, 1998. 76 с.
309. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
310. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.
311. Рувинский Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. Москва : Знание, 1983. 158 с.
312. Русских Г. А. Структурирование и типологизация содержания образования как условие эффективности обучения технологии. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2005. № 4. С. 15.
313. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Москва : Просвещение, 1991. 128 с.

314. Савенков А. И. Психология творчества и современное образование. *Одаренный ребенок*. 2007. № 3. С. 6–33.
315. Самохвалова В. И. Творчество и энергии самоутверждения. *Вопросы философии*. 2006. № 5. С. 34–47.
316. Саннікова О. П. Актуальні проблеми професійної підготовки психологічних кадрів. *Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології*. 2002. Т. 4. С. 323–328.
317. Сборник тестов. Тесты способностей. URL : <http://www.azps.ru/tests/indexpf.htm>.
318. Селиванов В. И. Дискуссионные вопросы психологии воли. *Психологический журнал*. 1986. № 6. С. 110–122.
319. Селюч М. Г. Современные теоретико-методологические подходы к изучению творческого Я личности. *Мир психологии*. 2007. № 3. С. 152–164.
320. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ, 2004. 335 с.
321. Семиченко В. А., Дикань В. С. Рефлексивный подход в теории и практике высшей школы. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 78–85.
322. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя. *Рідна школа*. 2001. № 5. С. 55–57.
323. Сикорский И. И. *Большая советская энциклопедия*. Т. 23. 3-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1976. 702 с.
324. Сисоєва С. О. Основы педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. Київ : ІСДОУ, 1994. 112 с.
325. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки. Київ : Педагогічна думка, 1998. 255 с.
326. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія. К. : Каравела, 1998. 150 с.
327. Скрипченко О. В. Загальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ. Київ : Либідь, 2005. 465 с.



328. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Москва : Школа Пресс, 1995. 383 с.
329. Словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцури та ін. 3-є вид. Київ : Міленіум, 2005. 352 с.
330. Солодухов В.Л. Казка як один з методів активного соціально-психологічного пізнання. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 139 с.
331. Смит Г. К. Тренинг прогнозування поведінки. Тренинг сенситивності. СанктПетербург : Речь, 2001. 256 с.
332. Смольська Л. М. Західні підходи в дослідженнях творчості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 3. С. 62–66.
333. Смульсон М. Л. Психология развития интеллекта : монография. Киев : Ин-т психологии, 2001. 276 с.
334. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СанктПетербург : Речь, 2005. 624 с.
335. Сохань Л. В. Поэзия жизнетворчества. Размышления о таинствах души и превратностях человеческой жизни. Стихи, афоризмы, максимы, сентенции, психологические эссе. 3-е изд., доп. Киев : Изд. Дом Дмитрия Бураго, 2009. 400 с.
336. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / Н. В. Чепелева та ін. Київ : Педагогічна думка, 2008. 255 с.
337. Спиноза Б. Избранные произведения : в 2 т. Т. 1. Москва : Госполитиздат, 1957. 1366 с.
338. Спиркин А. Г. Основы философии : учеб. пособ. Москва : Политиздат, 1988. 592 с.
339. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основы психології і педагогіки : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 502 с.
340. Степанов С. Ю., Варламова Е. П. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 60–68.

341. Степоносова О. В. Современные представления об интуиции. *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 133–143.
342. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. Ростов н/Д : Феникс, 2001. 512 с.
343. Струтинська Г. В. Обдарованість і творчість : орієнтири взаємодії. *Психологічна газета*. 2007. № 14. С. 20–23.
344. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Київ : Рад. шк., 1984. 256 с.
345. Тализына Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд., доп. и испр. Москва : МГУ, 1984. 344 с.
346. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии : шкатулка мастера : учеб.-метод. пособ. 5-е изд., доп. Киев : Астамир-В, 2019. 224 с.
347. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навч. посіб. Київ : Слово, 2016. 128 с.
348. Теплов Борис Михайлович. *Большая советская энциклопедия*. Т. 26. 3-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1977. 712 с.
349. Тімець О. В. Гуманізація природничої освіти як одне з головних завдань сучасної педагогіки. *Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2001. Ч. 4. С. 98–100.
350. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 21–23.
351. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. Москва : МГУ, 1984. 270 с.
352. Томаков В. И. Модель специалиста в контексте профессиональных компетенций и качеств личности. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. Воронеж, 2006. Т. 2, № 10. С. 98–102.
353. Толерантність. *Вікіпедія – Вільна енциклопедія*. URL : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Толерантність>.

354. Толерантність. *Урядовий сайт для юних громадян*. URL: <http://children.kmu.gov.ua/school/1246.html>
355. Torrance Tests of Creative Thinking. *Scholastic Testing Service*. URL : <https://www.ststesting.com/gift/>
356. Третяк Т. М. Психологічна готовність особистості до розв'язування творчих задач. *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 46–49.
357. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
358. Тутолмин А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2009. 42 с.
359. Ушаков Д. В. Психология одаренности и проблема субъекта. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва : Академ. проект, 2000. С. 212-226.
360. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 1. 489 с.
361. Файзуллина Л. Ю. Учить творчеству. *Изобразительное искусство в школе*. 2008. № 2. С. 52–55.
362. Федотова Т. В. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 9. С. 60–64.
363. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2001. 528 с.
364. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 453 с.
365. Фром Е. Психоанализ и этика. Москва : АСТ, 1998. 568 с.
366. Фурман А. В., Клокар М. І., Сергієнко В. В. Психодіагностиці моделі диференціації навчання. *Рідна школа*. 1994. № 12. С. 51–57.
367. Хайкин В. А. Активность и деятельность. *Мир психологии*. 2000. № 4. С. 248–252.
368. Хайруліна Т. Г. Активні методи навчання та виховання. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2001. № 2. С. 72–76.

369. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Высш. шк., 1990. 575 с.
370. Харченко А. С. Психологічні основи диференційованого навчання школярів. *Актуальні проблеми психології навчання* : зб. наук. пр. Харків, 1995. С. 62–68.
371. Хомский Н. Язык и мышление : монография. Москва : МГУ, 1972. 126 с.
372. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. И. Гиппенрейтер, Б. В. Петухова. Москва : МГУ, 1981. 400 с.
373. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. 2-е изд., перераб. Москва : Высш. шк., 2007. 639 с.
374. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы). Кишинев : Штиинца, 1989. 148 с.
375. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. Київ : Професіонал, 2004. 304 с.
376. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. Москва : Интерпракс, 1995. 288 с.
377. Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчості. *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 4–10.
378. Чорна Л. Особливості виявлення креативності індивіда в малій групі. *Соціальний педагог*. 2007. № 12. С. 52–59.
379. Чорна Л. Г. Творче становлення особистості: природа, структура, функції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 3. С. 66–72.
380. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. Москва : Педагогика, 1981. 208 с.
381. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. Москва : Знание, 1985. 80 с.
382. Шаров А. С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены. *Мир психологии*. 2004. № 1. С. 214–226.

383. Швалб Ю. М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 32 с.

384. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 154–166.

385. Шинкарева А. А. Диагностика профессионально-личностной компетентности студентов педуниверситета. *Вестник Псковского государственного педагогического университета*. 2007. Вып. 1. С. 199–201.

386. Шинкарук В. И. Философия и мировоззрение. *Человек и мир человека. Категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения*. Киев, 1977. С. 7–26.

387. Шрагина Л. И. Оригинальность и творчество. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 3. С. 38–40.

388. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся. Москва : Знание, 1988. 80 с.

389. Шулдик Г. О., Шулдик Н. В. Психологічні особливості творчої діяльності студента та педагога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 3. С. 72–73.

390. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Школа Культурной Политики, 1995. 800 с.

391. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1981. 196 с.

392. Юнг К. Г. Психологические типы. Москва : Госиздат, 1924. 96 с.

393. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособ. Москва : Академия, 2007. 144 с.

394. Яковицька Л. С. Ціннісні орієнтації як складові процесу самореалізації особистості у науково-технічній сфері. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія : зб. наук. пр. Харків*, 2010. № 902. Вип. 43. С. 332–336.

395. Яланська С. П. Взаємозв'язок розвитку творчості вчителя та учнів при вивченні курсу біології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»* : зб. наук. пр. Харків, 2010. № 902, вип. 43. С. 337–342.
396. Яланська С. П. Опанування майбутніми вчителями біології методикою розвитку творчості старшокласників. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Т. X, вип. 16. С. 645–654.
397. Яланська С. П., Оніпко В. В. Організація самостійної та індивідуальної роботи майбутніх учителів біології. Ідеї В. О. Сухомлинського. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць Полтава : ПДПУ, 2009. Вип. 6. С. 72–75.
398. Яланська С. П. Педагогічна творчість в галузі опанування біології. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Т. 12, ч. 4. С. 471–480.
399. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія. Полтава ПДПУ, 2010. 332 с.
400. Яланська С. П. Психолого-педагогічна модель «Банк розвитку творчості майбутнього вчителя біології». *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»* : зб. наук. пр. Миколаїв, 2010. Т. 2, вип. 4. С. 295–301.
401. Яланська С. П. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2018. 180 с.
402. Яланська С. П., Атаманчук Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта*. 2017. № 1. С. 71-75.
403. Ярошевский М. Г. История психологии. 2-е изд., перераб. Москва : Мысль, 1976. 463 с.



404. Яценко Т., Чобітько М., Доцевич Т. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків). Черкаси : Брама, 2003. 216 с.
405. Яценко Т. С. Діагностико-корекційні особливості глибиннопсихологічної практики. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. № 29 (53). С. 30-35.
406. Arambula-Greenfield T. Implementing Problem-Based Learning in a College Science Class. *Journal of College Science Teaching*. 1996. № 26. P. 26–30
407. Bondarenko A. F., Fedko S. L. Socio-cultural competence of a present-day counselor: current prospects and future challenges. *Психолінгвістика*. 2017. № 21 (1). С. 23-40.
408. Bonwell C. C., Eison J. A. Active Learning, Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. Washington : George Washington University, 1991. No. 1.
409. Innovative technologies of pedagogical diagnostics as a means of improving the quality of future specialists' education / L.A. Savchenko, K. Yu. Savchenko, A. A. Marchenko, R. A. Pyl'nik. *Revista ESPACIOS*. 2018. Vol. 39 (Nº 49). URL : <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p20.pdf>
410. Coleman E. Science as a Performing Art: Another Perspective on the Teaching of Science. *NCSSMST Journal*. 1996. № 2 (1). P. 3–6.
411. Francisco J., Nicoll G., Trautmann M. SIntegrating Multiple Teaching Methods into a General Chemistry Classroom. *Journal of Chemical Education*. 1998. № 75. P. 210–213.
412. Frey J. T. Homestudy Assignments: An Experiment in Promoting Active Learning in Introductory Chemistry. *Journal of College Science Teaching*. 1997. № 26 (4). P. 281–282.

413. Gahre F. Concept Maps for the 21st Century. *Journal of Cooperation and Colaboration in College Teaching*. 2000. Vol. 10, No.1. P. 13–16.
414. Goodwin A. Wonder and the Teaching and Learning of Science. *Education in Science*. 1994. № 159. P. 8–9.
415. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe : report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Walo Hutmacher ; Council for Cultural Cooperation (CDCC). *Secondary Education for Europe Strasburg*. 1997. P. 11.
416. Hinde R. J. Kovac J. J. *Journal of Chemical Education*. 2001. № 78. P. 933–999.
417. Holme T. Using Interactive Anonymous Quizzes in Large General Chemistry Lecture Courses. *Journal of Chemical Education*. 1998. №75. P. 474–576.
418. Holliday W. G., Yore L. D. , Alvermann D. E. The Reading-Science Learning-Writing Connection: Breakthroughs, Barriers, an Promises. *Journal of Research in Science Teaching*. 1994. № 31. P. 877–893.
419. Horton P. B., McConney A. A., Gallo M. An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping as an Instructional Tool. *Science Education*. 1993. № 77. P. 95–111.
420. Jensen M. Each Year I Teach Less and Less. *Journal of College Science Teaching*. 2000. № 30. P. 206–208.
421. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. Active Learning: Cooperation in the College Chemistry Classroom Interaction. Edina, Minnesota : Book Co, 1991. 140 p.
422. Marbach-Ad G., Seal O., Sokolove P. Student Attitudes and Recommendations on Active Learning. *Journal of College Science Teaching*. 2001. № 30. P. 434–438.
423. Mazur E. ConcepTests. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1996.
424. McConnell J. Active and Group Learning Techniques for Computer Science Education. *SIGCSE Bulletin*. 1997. № 29(1). P. 398.

425. McConnell J. Active learning and its use in Computer Science. *SIGCSE bulletin*. 1996. Special Edition. P. 52.
426. McNeal A. P. Death of the Talking Heads: Participatory Workshops for Curricular Reform. *College Teaching*. 1999. № 46 (3). P. 90–92.
427. Meltzer D. E., Manivannan K. Promoting Interactivity in Physics Lecture Classes. *The Physics Teacher*. 1996. № 34. P. 72–76.
428. Nicoll G., Francisco J. S. An Investigation of the Factors Effect Influencing Student Performance in Physical Chemistry. *Journal of Chemical Education*. 2001. № 78. P. 99–102.
429. Novak J. Concept Mapping: A Useful Tool for Science Education. *Journal of Research in Science Teaching*. 1990. № 27. P. 937–949.
430. Novak J. Clarify with Concept Maps. *The Science Teacher*. 1991. № 58. P. 44–49.
431. Noyd R. K. A Primer on Concept Maps. *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*. 2000. V. 10, No.1. P. 9–11.
432. Maksimenko S.D., Serdiuk L.Z. Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare: interdisciplinary approach*. Vol 1, No 6. 2016. P.92-100.
433. Maksimenko S.D. Genesis of Personality existence : Monograph. Montreal : Accent Graphics Communications, 2015. 368 p.
434. Motivation of freshmen of high educational establishments: psychological resource of art practice / N. Atamanchuk, S. Yalanska, V. Onipko, V. Ishchenko. *Sustainable development under the conditions of european integration* : collective monograph. Part I. Ljubljana : Ljubljana school of business, 2019. P. 89-102
435. Junge M.B., Asawa P.P. A History of Art Therapy in the United States. Mundelein, IL : The American Art Therapy Association. 1994. 131 p.
436. Waller D. Becoming a Profession. The History of Art Therapy from 1940-1982. London and New York : Routledge, 1991. 304 p.
437. Osborn A. Your Creative Power : how to Use Imagination. New York : C. Scribner's Sons, 1948 p. 396 p.

438. Tolerance, Volunteerism and Leadership : textbook / Inga Kapustian, Svitlana Yalanska, Tetiana Nikolashina et.al. Poltava : Simon, 2016. 50 p.

439. Yalanska S. P., Moskalenko O. A., Marchenko V. O. Psychodidactic Aspects of Future Teachers' Creative Competence Formation. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 11-15.

440. Yalanska S.P., Mamon O.V., Sribna Yu.A. The pedagogical and psychological value of artistic practices in post-secondary education classrooms. *Espacios*. 2020. Vol. 41, № 23. P. 12-20.

441. Yacenko T. The phenomenon of «implicit order» of in-depth cognition of the psyche. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 2 , № 5 (16). 2017. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2017\\_2\\_5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2017_2_5_8)

## ДОДАТКИ

---

### Додаток А

#### Афоризми про творчість

Відмовитися від ризику – означає відмовитися від творчості.

А. Макаренко

\*\*\*

Процес творчості характерний тим, що творець самою своєю роботою і її результатами здійснює величезний вплив на тих, хто знаходиться поруч з ним.

В. Сухомлинський

\*\*\*

Поезія має різноманітні обличчя. У ній є все, точніше – все повинно бути. І кожен знаходить в ній те, що шукає.

Е. Лец

\*\*\*

Вважай нещасним той день чи той час, в який ти не засвоїв нічого нового і нічого не додав до своєї освіти.

Я. Коменський

\*\*\*

Немає нічого прекраснішого краси! Немає нічого складнішого простоти!

В. Моляко

\*\*\*

У житті два невичерпних джерела щастя – любов і творчість.

І. Шевельов

\*\*\*

Все прекрасне рідкісне.

М. Цицерон

\*\*\*

Завжди знайдуться дурні, які знайдуть сенс там, де його немає.

Е. Лец

\*\*\*

Головна мета художника, яку він сам може і не усвідомлювати, – пробудити в людях добро і почуття краси.

В. Борисов

\*\*\*

Чого немає в творця, не може бути і в творінні.

О. Уайльд

\*\*\*

Я переконаний лише в одному: натхнення приходить під час праці.

Н. Островський

\*\*\*

Що стосується складу, то чим він простіше, тим буде краще ...  
Головне: істина, щирість.

О. Пушкін

\*\*\*

Слід бути легким як птах, але не як пір'їнка.

Поль Валері

\*\*\*

Люди, що роблять мистецтво своїм бізнесом, здебільшого шахраї.

П. Пікассо

\*\*\*

Будь-яке мистецтво є наслідування природі.

Сенека

\*\*\*

Безпомилкова ознака того, що щось не є мистецтвом або хтось не розуміє мистецтва, – це нудьга ... Мистецтво має бути засобом виховання, але мета його – задоволення.

Б. Брехт

\*\*\*

Коли, захоплюючись картиною, ми забуваємо про художника, це для нього сама витончена похвала.

Ф. Шиллер

\*\*\*

Багато потрібно для мистецтва, але головне – вогонь!

Л. Толстой

\*\*\*

Художник – коханець природи: від того він її раб і її повелитель.



Р. Тагор

\*\*\*

Мистецтво заповнює недоліки природи.

Дж. Бруно

\*\*\*

Смутно пишуть про те, що смутно собі уявляють.

М. Ломоносов

\*\*\*

Камені – безмовні вчителі, вони роблять безмовними тих, хто за ними спостерігає, і краще, чому від них можна навчитися, неможливо повідомити іншому.

І. Гете

\*\*\*

Природа ніколи не помиляється ... ненависних природі всяка підробка, і всього краще буває те, що не спотворено ні наукою, ні мистецтвом.

Е. Роттердамський

\*\*\*

Всесвіт поступово вимальовується скоріше як велика думка, ніж як велика машина.

Д. Джинс

\*\*\*

У дитинстві я часто складав дурниці тільки для того щоб викликати здивування оточуючих.

Ч. Дарвін

\*\*\*

Природа завжди права. Помилки походять від людей.

І. Гете

\*\*\*

Зітри випадкові риси. І ти побачиш: світ прекрасний.

А. Блок

\*\*\*

Зі спілкування з природою ви винесете стільки світла, скільки ви захочете, і стільки мужності і сили, скільки вам потрібно.

І. Зейме

\*\*\*

Благо, що дарується нам мистецтвом, – не в тому, чому ми навчимося, а в тому, якими ми, завдяки йому, стаємо.

О. Уайльд

\*\*\*

Природа так про все подбала, що всюди ти знаходиш, чому вчитися.

Леонардо Да Вінчі

Нове й оригінальне народиться саме собою, без того, щоб творець про це думав.

Л. Бетховен

\*\*\*

Ні творчості без самовіддачі і без страждання.

Г. Лансон

\*\*\*

Творити: це значить – «виставляти» з себе щось, робити себе більш люблячим.

Ф. Ніцше

\*\*\*

Все, що викликає перехід з небуття в буття, – творчість.

Платон

\*\*\*

Завжди залишатися незадоволеним: в цьому суть творчості.

Ж. Ренар

\*\*\*

Творити є ніщо інше, як вірити.

Р. Роллан

\*\*\*

Процес творчості забезпечує радість творця, плоди творчості – радість іншим.

І. Шевельов

\*\*\*

Створи – сконструюй і вдихни життя. Якщо зумієш.

Е. Єрмолова

\*\*\*

Здатність до творчості є великий дар природи.

В. Белінський

\*\*\*

Страждання може бути гірким і солодким. Творчість – страждання солодке.

І. Шевельов

\*\*\*

Свобода виражається в творчості.

С. Булгаков

\*\*\*

Робити легко те, що для інших важко, – це талант; робити те, що для таланту неможливо, – це геній.

А. Ам'єль

\*\*\*

Великі таланти чужі дріб'язковості.

О. Бальзак

\*\*\*

Якщо талант не має в собі достатньої сили стати в рівень зі своїми прагненнями, він виробляє тільки пустоцвіт, коли ви чекаєте від нього плодів.

В. Белінський

\*\*\*

Ніхто не знає, які його сили, поки їх не використовує.

І. Гете

\*\*\*

Чи є вища з насолод, як насолода творити?

М. Гоголь

\*\*\*

Людські обдарування подібні деревах: кожне володіє особливими властивостями і приносить лише йому притаманні плоди.

Ф. Ларошфуко

\*\*\*

Я стою на тому, що погана голова, володіючи допоміжними перевагами і вправляючи їх, може перевершити найкращу, подібно до того, як дитина може провести по лінійці лінію краще, ніж видатний майстер від руки.

Г. Лейбніц

## **ДОДАТОК В**

### ***Різномірні тестові завдання з психології творчості***

#### **ВАРІАНТ 1**

**1. Під психічними змінами, що відбуваються внаслідок розвитку людини, розуміють:**

- а) появу новоутворень;
- б) поглиблення взаємозв'язків різних властивостей особистості;
- в) морфологічні зміни;
- г) біохімічні зміни.

**2. Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості:**

- а) довільна діяльність, самопізнання;
- б) моральні, естетичні та інтелектуальні почуття;
- в) ускладнюються й удосконалюються психічні процеси;
- г) всі відповіді правильні.

**3. Складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію – це:**

- а) творчий ріст;
- б) розвиток;
- в) психічні зміни, що приводять до творчого злету;
- г) кількісні зміни психіки.

**4. За яких умов розвиток творчості буде не успішним:**

- а) процес навчання свідомо буде зорієнтований на актуалізацію творчого потенціалу студента;
- б) процес навчання свідомо буде зорієнтований на формування в студента рис, що забезпечують його повноцінну реалізацію в подальшій професійній діяльності;
- в) процес навчання буде дезорієнтований на актуалізацію творчого потенціалу студента;
- г) правильна відповідь відсутня.

**5. Хто є автором концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності?**

- а) Гілфорд;
- б) Терстоун;
- в) Енгельс;
- г) Медник.

**6. Хто є автором перших чотирьох основних параметрів креативності:**

- а) Гілфорд;
- б) Терстоун;
- в) Енгельс;
- г) Медник.

**7. Оригінальність, за Дж. Гілфордом – це:**

а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;

г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

**8. Дивергентне мислення визначається як:**

а) «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках»;

б) «тип мислення, який іде в одному напрямку»;

в) «тип мислення, який іде в ногу з часом»;

г) «тип мислення, який стоїть на місці».

**9. Хто одним із перших звернув увагу на розходження творчих здібностей й інтелекту?**

- а) Гілфорд;
- б) Терстоун;
- в) Енгельс;
- г) Медник.

**10. За С.Д. Максименком, особистість – це:**

а) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, проте не має свого унікального і неповторного внутрішнього світу;

б) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, не здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції;

в) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, проте без саморегуляції;

г) форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

**11. Які існують підходи до вивчення творчості?**

**12. Яким є зміст розвитку творчої компетентності?**

**13. Охарактеризуйте основні параметри креативності за Дж. Гілфордом.**

### ***ВАРІАНТ 2***

**1. Семантична гнучкість, за Дж. Гілфордом – це:**

а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;

г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

**2. Хто вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові?**

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Медник.



**3. Сутність «теорії інвестування» полягає в тому, що:**

а) креативні люди здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою»;

б) креативні люди здатні «купувати ідеї за високою ціною і продавати за низькою»;

в) креативні люди не здатні «купувати ідеї»;

г) креативні люди не здатні «продавати ідеї».

**4. Кому належать слова: «Теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності»?**

а) Гілфорду;

б) Терстоуну;

в) Давидову;

г) Виготському.

**5. Особистісні кореляти креативності, за О.Ф. Волобуєвою:**

а) сприйняття і увага;

б) рефлексія і мислення;

в) пам'ять і сприйняття;

г) сприйняття, рефлексія, мислення і пам'ять.

**6. За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються такими основними чинниками:**

а) інтелектом як здібністю;

б) знаннями;

в) стилем мислення;

г) всі відповіді правильні.

**7. Хто з психологів вважав, що «... обидва фактори – інтелектуальний та емоційний – є в рівній мірі необхідними для акту творчості. Почуття, як і думки, спрямовують творчість людини»?**

а) Гілфорд;

б) Терстоун;

в) Енгельс;

г) Виготський.

**8. Найхарактернішими компонентами особистості є:**

а) світогляд;

б) ідеали і переконання;

- в) духовні потреби та інтереси;
- г) всі відповіді правильні.

**9. Концепція креативності – так звана «теорія інвестування» запропонована:**

- а) Гілфордом;
- б) Терстоуном;
- в) Енгельсом;
- г) Стернбергом і Лавертом.

**10. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту:**

- а) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості;
- б) аналітична здібність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки;
- в) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»);
- г) всі відповіді правильні.

**11. Охарактеризуйте компетентнісний підхід до творчої діяльності в контексті розгляду творчої компетентності як найвищого рівня розвитку професійної компетентності особистості.**

**12. Розкрийте суть концепції креативності – так званої «теорії інвестування».**

**13. Обґрунтуйте основні чинники, якими детермінуються творчі прояви (за Р. Стернбергом).**

### ***ВАРІАНТ 3***

**1. Образно-адаптивна гнучкість, за Дж. Гілфордом – це:**

- а) здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- б) спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- в) продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації;
- г) спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді.

**2. Що вважав Дж. Гілфорд основою креативності як загальної творчої здібності?**

- а) операцію удосконалення об'єкта, додаючи деталі;
- б) операцію дивергентності;
- в) операцію конвергентності;
- г) правильна відповідь відсутня.

**3. Терстоун відзначив, що у творчій активності важливу роль відіграють такі чинники:**

- а) особливості темпераменту;
- б) здатність швидко засвоювати і породжувати ідеї (а не критично ставитися до них);
- в) творчі рішення, що приходять у момент релаксації, розсіювання уваги;
- г) всі відповіді правильні.

**4. Суть якої теорії полягає в тому, що процес вирішення творчих задач виглядає наступним чином: поверхове ознайомлення з умовами; безпорадні спроби; багаторазове повернення до відхилених способів; рішення як інсайт, прояснення?**

- а) теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять;
- б) теорії інвестування;
- в) теорії креативності;
- г) правильна відповідь відсутня.

**5. Хто вважав, що творчість – здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду?**

- а) Гілфорд;
- б) Терстоун;
- в) Адлер;
- г) Фром.

**6. Хто із психологів наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком?**

- а) Бердяєв;
- б) Терстоун;
- в) Адлер;
- г) Фром.

**7. Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на таких основних структурних компонентах професійної компетентності:**

- а) особистісно-розвивальному;
- б) діяльнісно-розвивальному;
- в) комунікативному, фаховому, опануванні досвіду;
- г) всі відповіді правильні.

**8. Під психічними змінами, що відбуваються внаслідок розвитку людини, розуміють:**

- а) появу новоутворень;
- б) поглиблення взаємозв'язків різних властивостей особистості;
- в) морфологічні зміни;
- г) біохімічні зміни.

**9. Під час розвитку виникають і розвиваються нові якості особистості:**

- а) довільна діяльність, самопізнання;
- б) моральні, естетичні та інтелектуальні почуття;
- в) ускладнюються й удосконалюються психічні процеси;
- г) всі відповіді правильні.

**10. Складне динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати творчі здібності особистості, активну громадянську позицію – це:**

- а) творчий ріст;
- б) розвиток;
- в) психічні зміни, що приводять до творчого злету;
- г) кількісні зміни психіки.

**11. Обґрунтуйте думку про те, що для творчості майбутнього вчителя необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу.**

**12. Чи погоджуєтесь Ви з думкою дослідника проблем педагогічної психології В.В. Давидова, який пише, що «теоретичне мислення лежить в основі творчого ставлення людини до дійсності»? 13. Розкрийте суть оригінальності як одного з параметрів креативності.**

## ДОДАТОК С

### Комплекс тренінгових вправ програми розвитку творчої компетентності майбутніх учителів

#### *Тренінгова вправа*

#### *«Мотивація самостійного творчого пошуку»*

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку мотиваційної компетенції – показника розвитку творчої компетентності майбутніх учителів.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Дайте відповіді на питання:*

- 1) Назвіть найголовніші фактори, що мотивують вас до творчості у навчально-виховному процесі.
- 2) Які чинники блокують Вашу творчість у навчальному процесі? Чому?
- 3) Чи існує необхідність майбутньому вчителю постійно перебувати у творчому пошуку?
- 4) У Вас особисто сформована позитивна стійка мотивація до процесу навчання?

5) Чи знаєте Ви приклади негативної мотивації до майбутньої творчої діяльності серед Ваших однокурсників? Чим вона обумовлена?

6) Мотивація теперішнього. Яку роль вона відіграє у Вашій підготовці як майбутнього фахівця?

7) Мотивація майбутнього. Яку роль відіграє вона у Вашій підготовці як майбутнього фахівця?

8) Існують змістові якості мотивів, пов'язані з характером навчальної діяльності (усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість, домінування в загальній структурі мотивацій, ступінь поширення на декілька навчальних предметів); які з них домінують у Вас?

9) Існують динамічні якості мотивів, пов'язані з психофізіологічними особливостями людини (стійкість мотиву, його сила й вираженість, здатність переключитися з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення мотивів). А які особливості Ваших якостей?

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова вправа***

#### ***«Вольові зусилля та творча діяльність майбутнього вчителя»***

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку показників діяльнісно-розвивального компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.



*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової справи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Дайте відповіді на питання:*

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату у навчально-виховному процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) допомагають Вам творчо розвиватись?

4) Чи кожен вольовий студент творчий? І навпаки.

5) Які вольові якості потрібні майбутньому вчителю, щоб він міг творчо розвиватись?

6) Робота волі є специфічною надбудовою над предметно-перетворювальною діяльністю, визначає її спрямованість і підтримує психічну активність суб'єкта з метою її успішного творчого завершення. Чи згодні Ви з цим твердженням?

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової справи щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова справа***

#### ***«Банк ідей – я володію творчими здібностями»***

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, а саме, забезпечити відповідний рівень показників особистісно-розвивального компоненту.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* картки з педагогічними ситуаціями, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Дайте відповіді на питання:*

1) Як особисто Ви, як майбутній учитель, розумієте зміст поняття «творча компетентність»?

2) Як Ви вважаєте, чи достатньо часто вирішуєте творчі завдання у навчально-виховному процесі? Наведіть приклад.

3) Пригадайте педагогічну ситуацію, в якій Ви найбільш вдало творчо розв'язали завдання? Чому так сталося?

4) Пригадайте педагогічну ситуацію, в якій була найбільш невдала спроба творчо вирішити завдання?

5) Що розвиває Вашу педагогічну творчість?

6) Що заважає Вам творчо мислити?

7) Чи можете Ви творчо мислити під примусом?

8) Ви творчо компетентна особистість? Якщо так, то чому?

9) Чи вважаєте Ви себе психологічно готовими до творчої педагогічної діяльності?

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгу щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова вправа***

#### ***«Діалогічне спілкування майбутнього вчителя»***

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку показників комунікативного компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Проаналізуйте розповідь жителя м. Карлівки Н. (з дефектом мовлення). Який прояв вольових зусиль вчителя та учня необхідний у даному випадку для досягнення позитивного результату?

«У шкільні роки мене дуже цікавили наукові відкриття, нові творчі погляди на вже звичні для всіх питання. Дуже багато читав наукової та художньої літератури. Після нещасного випадку я почав заїкатися. Це дуже вплинуло на моє навчання в школі. На кожному уроці, особливо в перші місяці після нещастя, мені зовсім не вдавалося творчо осмислювати питання навчального матеріалу. Найбільш прикро мені за невдачі з біології, адже це мій найулюбленіший предмет. Я втратив віру в себе, боявся висловлювати свої думки, замкнувся у своєму світі. У мене не вистачило сили волі боротися зі своїм горем. На той час мене ніхто не підтримав, і зараз я дуже жалкую про це...».

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова вправа***

#### ***«Банк ідей – я хороший співрозмовник»***

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку педагогічного спілкування майбутніх учителів.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Дайте відповіді на питання:*

1) Яка роль спілкування в розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя?

2) Наведіть приклад, коли Ваша комунікабельність допомогла в творчій діяльності.

3) Чи були випадки, коли Ваші комунікативні здібності завадили творчому вирішенню завдання?

4) Відкритість і замкнутість. Чи повинен учитель володіти такими рисами?

5) Чи можна говорити, що творчий вчитель – комунікабельна особистість?

6) Чи можна стверджувати, що комунікабельний вчитель – творча особистість?

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова вправа***

#### ***«Розвиток фахової підготовки»***

*Мета:* створити психологічні умови для розвитку спрямованості майбутніх учителів на предметну (фахову) працю на творчому рівні. *Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Поясніть зміст умови:*

Система засобів активізації навчання студентів забезпечує організацію навчання мотивуючого, цілеспрямованого процесу, якщо вона:

- збуджує і розвиває внутрішні мотиви навчання студентів на всіх його етапах;
- стимулює механізм орієнтування студентів, що забезпечує цілеспрямованість та планування попередньої діяльності з фаху;
- забезпечує формування навчальних та інтелектуальних умінь майбутніх учителів;
- стимулює до володіння основними фаховими поняттями;
- забезпечує самооцінку навчально-пізнавальної діяльності на основі самоконтролю.

Чи забезпечуються всі ці умови для Вас у навчально-виховному процесі?

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

### ***Тренінгова вправа***

#### ***«Банк ідей – я самовдосконалююся»***

*Мета:* створити психологічні умови для опанування педагогічного досвіду на творчому рівні.

*Необхідний час:* в залежності від педагогічної ситуації.

*Матеріали:* папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

*Вироблення та прийняття правил роботи.*

*Орієнтовні правила:* кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

*Очікування учасників:* на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

*Принципи успішної організації тренінгової вправи:* активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

*Дайте відповіді на питання:*

1) Чи вважаєте Ви себе творчо компетентним майбутнім учителем?

2) Як Ви оцінюєте можливості самовдосконалення за компонентами професійної компетентності? Наведіть приклади щодо кожного компоненту:

- особистісно-розвивального;
- діяльнісно-розвивального;
- комунікативного;
- фахового;
- опанування досвіду.

*Підведення підсумків.* Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань.

Варто враховувати вимоги до діяльності учасників тренінгових вправ: давати можливість повністю висловлюватися іншим; уважно слухати учасників; уникати бурхливих реакцій; бути спокійними і впевненими в собі; зберігати відкритість для будь-якої інформації; творчо осмислювати відповіді учасників; давати можливість захищати особисту думку інших.



Алгоритм упровадження тренінг-комплексу: 1) базовими методами є групова дискусія та рольова гра в різних модифікаціях та сполученнях; 2) чисельність групи – від 7 до 15 чоловік; тривалість циклу занять – декілька днів із повтором через півроку, рік чи декілька років; 3) зустрічі учасників можуть бути щоденними або раз на тиждень; тривалість однієї зустрічі від півтори і більше годин.

Важливим є врахування основних етапів:

1)чітке визначення проблеми або теми для обговорення;

2)вибір того, хто вестиме обговорення і заохочуватиме появу нових ідей;

3)для збільшення появи нових ідей, можливо оголосити паузу після декількох хвилин і потім розпочинати знову;

4)правилами проведення є:

- жодної критики;
- запозичення інших ідей не є поганим;
- значна кількість ідей;

5)щоби покращити якість ідей, можливо на початку дати час учасникам, щоб вони записали свої ідеї індивідуально;

6)представлення ідей циклічно, коли окремі учасники або групи розповідають про одну ідею по черзі й ідеї не повторюються;

7)обговорення може бути проведене у двох групах – тоді кожна група розширює список, який базується на ідеях попередньої групи. Зміна оточення може певною мірою збільшити появу нових ідей.

*Наукове видання*

**Сергій Дмитрович Максименко,  
Світлана Павлівна Яланська**

**Монографія**

**ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД:  
ДІЯЛЬНІСНЕ ОПОСЕРЕДКУВАННЯ  
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

Редактор – Максименко С. Д., Яланська С.П.

Комп'ютерна верстка – Чалчинська Л.І.

*Мова українська*

Підписано до друку 16.04.2021. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.  
Умов. друк. арк. 32,5. Наклад 500. Зам. 139.

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