

РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-245-9-6>

4.1 РАЦІОНАЛЬНО-СУГЕСТИВНЕ НАВЧАННЯ У ТЕОРІЇ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ НОВИХ ДІЙ (Моргун В. Ф.)

Прискорений розвиток суспільства, науки, техніки та культури ставить перед педагогікою завдання побудови сучасної теорії навчання, що базується на системному підході. Для вирішення цього завдання необхідно звернутися до цілого комплексу наук: соціології, психології, загальної теорії управління та ін. Вони спираються на гештальтпсихологію, біхевіоризм, асоціативно-рефлекторну теорію, теорію установки, генетичну психологію, теорію діяльності, але основне загальне питання, що виникає при цьому, полягає в наступному: яка психологічна теорія найбільш повно і адекватно описує і дозволяє цілеспрямовано будувати процес навчання? Нам видається, що такою теорією в даний час є теорія поетапного формування нових дій та понять (Гальперін, 1954, 1959, 1962, 1975 [9; 10; 12; 13]; Тализіна, 1975, 1984 [48; 49] та ін.), розроблена на засадах вітчизняної психології – діяльності, інтеріоризації та соціального походження психіки людини.

Подібна загальна теорія повинна вміти інтерпретувати і ті методичні прийоми та експериментальні факти, які розробляються та накопичуються іншими напрямками, інакше ця теорія буде вузько обмеженою. У цій роботі таке завдання ставиться щодо теоретичних принципів «сугестопедії», запропонованої болгарським педагогом і психотерапевтом Г. Лозановим (1971, 1973, 1975 [27; 29; 30] та ін.) та її емпіричних результатів, які дозволяють її автору говорити про неї не просто як про систему прискореного навчання, а й як про «новий напрямок у педагогіці» [27, с. 69]. (Див. також: Бухбіндер, Китайгородська, 1988 [21]; Востриков, 1992 [4]; Зязюн, 2015 [19]; Моргун, 1978, 1980 [38; 58]; Пальчевський, 2005 [43]).

Завданнями даного теоретико-методичного дослідження є:

- 1) проаналізувати проблему синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії;
- 2) здійснити спробу інтеграції психологічних теорій діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості;
- 3) обґрунтувати можливості раціонально-сугестивного навчання на основі теорії поетапного формування нових дій.

4.1.1 Сугестологія і сугестопедія та проблема синтезу свідомого і підсвідомого в педагогічній психології

Як предмет дослідження в сугестології пропонуються «неусвідомлювані, а звідти і сугестивні моменти в активності особистості», які «можна шукати не тільки в інстинктивних переживаннях або в багатому розмаїтті субсенсорних перцепцій, але також і в уявній міцності свідомої активності – логічно аргументованому і мотивованому слові» [27, с. 56]. Сугестивність сприймається як навіюваність, а сугестивне – як «неусвідомлюване в активності особистості» [27, с. 55-56].

Таким чином, сугестологія виходить із того, що в будь-якій людській діяльності має деяка «неусвідомлювана активність». Основними методами вивчення сугестивних явищ виступають псевдопасивність, релаксація, гіпноз тощо.

У цілому сугестологія малює наступну картину психічної активності особистості у її взаємодії із зовнішнім світом: інформація ззовні проникає у внутрішній світ особистості двома каналами – свідомому («логічно аргументоване і мотивоване слово») і неусвідомлюваному («темні інстинктивні тенденції, «вторинні автоматизовані діяльності» та «навіювання», тобто власне «сугестія»).

Сама сугестія реалізується трьома основними шляхами: «інтуїтивним», «емотивним» та «субсенсорним». Саме несвідоме і розглядається як основне джерело «резервних можливостей психіки», які можуть бути навіть підраховані для кожної людини, виходячи з її «сугестивного феномену» та «сугестивної норми суспільства». Використовувати ці «плюс-резерви особистості» і покликаний «сугестопедичний напрямок у педагогіці» [27].

Зупинимося тепер більш докладно на співвідношенні усвідомлюваної та несвідомої активності особистості в навчанні у

світлі «діяльнісного підходу», взагалі, і «теорії поетапного формування нових дій та понять», зокрема.

Складність критики полягає у тому, що, визнаючи наявність неусвідомлюваних моментів на усіх рівнях людської діяльності, ми можемо у педагогіці орієнтуватися лише на ці моменти. Досягнення сугестології, що розкривають резерви особистості, не вичерпують всіх можливостей особистості. Отже, сама сугестопедія може розумітися двоюко: або як педагогіка, заснована лише на сугестології, або як педагогіка, яка використовує досягнення сугестології для оптимізації процесу навчання та виховання. В останньому випадку називати таку педагогіку сугестопедією було б, очевидно, однобоко.

Оскільки сугестологія займається неусвідомлюваною активністю, то перше, зазначене вище розуміння сугестопедії означало б відмову від вивчення свідомості як вищої форми відображення дійсності. Теоретично в сугестопедії ми не знаходимо з цього приводу однозначного роз'яснення: з одного боку, визнається, що для мобілізації резервної активності людини важливі не сугестивні фактори («псевдопасивність», релаксація, гіпноз тощо) самі по собі, а «вирішальне значення має авторитет мотивації, яку вони несуть» [27, с. 62]. Із іншого ж – стверджується, що «ідеальним випадком спрямування сугестивного потоку на неусвідомлювану психічну активність був би шлях субсенсорної стимуляції» [27, с. 64], що, звичайно, відразу знімає питання про будь-яку свідому діяльність.

Але навіть якщо відволіктися від цих міркувань, виникає низка інших труднощів, що ставлять під сумнів можливості «сугестивної» педагогіки.

Перша проблема: чи не надто перебільшується роль субсенсорних впливів? Адже субсенсорна стимуляція, що підвищує відсоток слів, що запам'ятовуються в експерименті [31], здійснювалася після свідомого їх заучування, тобто була пов'язана з діяльністю в стані бадьорості та залежала від продуктивності цієї діяльності. У майбутньому, можливо, відкриється шлях «директного» впливу на мозок людини і можна буде «записувати» в ньому необхідну інформацію субсенсорно, але до сугестології (і психології) це вже не матиме безпосереднього відношення. («Директний» вплив характеризується тим, що «інформація

потрапляє прямо в функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності» [27, с. 63]].

Друга складність «чисто сугестивного» підходу до навчання пов'язана з проблемою співвідношення усвідомлюваного та неусвідомлюваного в гіпнозі. І тут, де, здавалося б, провідна роль неусвідомлюваних моментів у поведінці безперечна, з'являються дані, що ставлять таку думку під сумнів. Вже давно було показано, що сомнамбули не виконують навіювання гіпнотизера, які суперечать їх моральним переконанням.

Більше того, у роботі О. К. Тихомирова, В. Л. Райкова, Н. А. Березанської [50] з дослідження «творчого мислення» та «навчання творчої діяльності (малювання)» під гіпнозом констатувалося:

1) «відтворення конкретних знань *лімітується* (курсив наш, – В. М.) як характером навіюного образу, так і минулим досвідом самого випробуваного» [50, с. 186], отже, «умовою зміни особистості (системи цінностей, мотивів) є наявність відомої системи знань досліджуваного про навіюваний образ», причому «якщо цих знань недостатньо, то його поведінка стає пасивною, настороженою, розгубленою... Якщо ж знань достатньо, то випробуваний перебуває у станах підйому, діє активно, емоційно» [50, з. 196];

2) вплив «збиваючого» гіпнотичного навіювання лише уповільнює пошук правильного розв'язання задачі в постгіпнотичній фазі, і «зрештою результати власної дослідницької діяльності надають *сильніший регулюючий вплив* (курсив наш, – В. М.), ніж навіяні оцінки дій...» [50, с. 188];

3) вивчення продуктивності дивергентного мислення в акторів «в ролі творчих особистостей» і в сомнамбул (в гіпнозі) виявляє її підвищення (у останніх – більш значне), причому «всі актори «в ролі» або повторювали свої попередні відповіді (які вони давали в звичайному стані, – В. М.), або просили експериментатора обов'язково врахувати їх, але жоден з акторів «не здогадався» відмовитися від своїх попередніх відповідей», хоча саме «це виявилось у всіх загіпнотизованих сомнамбул» [50, с. 192].

На основі цих даних можна дійти висновку, що гіпнотичне навіювання посилює можливість реалізації не просто «резервів психічної активності», а вже наявного в людини запасу знань і умінь, властивих образу, що навіюється. Отже, гіпноз постає як вторинний стимулятор «активного творчого процесу навчання», який надає як

позитивний, і негативний впливи на особистість через те, що він не тільки розкриває можливості самої особистості, але й пригнічує їх, компенсуючи, щоправда, досить багатими можливостями навюваної (іншої) особи. Останнє ж таїть у собі небезпеку «конформістського» розуміння навчання, проти чого виступають і сугестопедія, і теорія поетапного формування нових дій і понять. «...Жодний конформізм не може призвести до розгортання функціональних резервів психіки» [27, с. 63].

Теорія поетапного формування надає вирішальне значення свідомості навчання «не тільки в сенсі ставлення до своїх понять і дій із погляду інших людей, а й вищої свідомості з погляду об'єктивного становища та руху самих речей, чим би ці речі не були, чим би вони ні здавалися і хоч би якої думки трималися про них інші люди» (Гальперін, 1966 [11, с. 272]). (Це також стосується і участі волі, на проблеми вирішення якої справедливо вказує П. В. Симонов [47]).

Третя проблема «чисто сугестивного підходу» пов'язані з участю «темних інстинктивних тенденцій» у навчанні. (Щодо людини, поняття «інстинкту» стосується лише з приставкою «квазі», бо навіть у тварин інстинкти грають допоміжну роль (Гальперін, 1975 [9]; Холлічер, 1975 [53]). Навіть погодившись із наявністю в людини таких тенденцій, неможливо відводити їм скільки-небудь значне місце у психічному житті культурної людини, оскільки поява свідомості та виготовлення знарядь на певному етапі біологічної еволюції призвели до того, що інстинкти «втрачають свої пристосувальні функції»; виникає «соціальна форма успадкування» і саме вона «стала формувати біологію людини» (Дубинін, 1978 [15]).

Четверта проблема обумовлена роллю сугестії у «вторинно автоматизованих процесах». По-перше, такі дії до автоматизації проходять стадію свідомих дій. По-друге, навіть будучи автоматизованими, вони свідомо керуються вищим рівнем («Цей рівень визначається як ведучий для даного руху» і «незалежно від висоти усвідомлюється (курсив наш, – В. М.) лише... провідний рівень», – стверджував щодо «рівневої побудови рухів» М. О. Бернштейн [3], тим більше, ці положення справедливі для «власне психічних дій»).

П'ята проблема «чисто сугестивного» підходу пов'язана з поняттям «установки» як цілісного психофізіологічного утворення, визначального «модусу особистості» (за Д. М. Узнадзе, 1966 [51] та ін.). У роботах, присвячених аналізу складніших соціальних

установок («attitude», на відміну від «set»), показано, що соціальні установки людини займають провідний «особистісний» рівень стосовно установок типу «set» (Надірнашвілі, 1974 [42]) і співвіднесені з його цілеспрямованою свідомою діяльністю (Асмолов, 1979 [2]; Жигайло, 2007 [17]). Разом із тим, у контексті загальної теорії свідомості та несвідомого психічного два зазначених типу установок розглядаються як принцип інтеркореляції між цими двома взаємовиключними самими собою проявами людської психіки на рівні особистісних відносин (Шерозія, 1969, 1973 [54; 55]).

Шоста трудність такого розуміння сугестопедії пов'язана з проблемою інтуїції як «неусвідомлюваного каналу зв'язку між особистістю та навколишнім світом». Інтуїція визначається як «вторинно автоматизована дія», як «випадкове перенесення рішення» [22; 33], як «інсайт», «осяння», тобто вищий прояв людського духу, його творчого початку. Але у всіх цих уявленнях суттєво одне спільне для них: людська інтуїція – це певна вторинне утворення стосовно тієї свідомої діяльності, яка її формує, виховує, готує. (У теорії поетапного формування «чистої інтуїції» відповідає вищому етапу становлення дії – розумової дії, «чистої думки» (Гальперін, 1976 [8]).

І, нарешті, остання, сьома складність «чисто сугестивного» підходу до навчання пов'язана з емоційно-мотиваційними впливами на особистість. По-перше, саме собою підвищення мотивації не має бути самоціллю, може йтися лише про оптимум мотивації тієї чи іншої діяльності. (Згідно з законом Йеркса-Додсона та з вченням про «адаптаційний синдром» Сельє, надмірне підвищення мотивації згубно відбивається як на продуктивності діяльності, так і на самопочутті людини (Сельє, 1972 [46]; Фресс, 1975 [52]). По-друге, можливе різне розуміння мотиву: 1) як деякого «стану» (саме він усвідомлюється) чи 2) як людського почуття, «определеної потреби», тобто не просто «приємне (чи неприємне) переживання», а «переживання з приводу чогось». Саме в цьому полягає вирішення проблеми єдності інтелектуальної та афективної сфер особистості: у знаходженні «особистісного сенсу», який забезпечує справжню свідомість виконуваної діяльності (О. М. Леонтьєв, 1947 [26]), реалізує її «ціннісні орієнтації»: «...Розуму, знанням можна навчитися, а з неправильною

установкою, неправильною ідеологічною, соціальною, науковою орієнтацією жити не можна» (О. М. Леонт'єв, 1975 [25, с. 2]).

Отже, коротко зупинившись на всіх цих «неусвідомлюваних каналах зв'язку особистість-довкілля», доводиться констатувати, що вони не такі вже й неусвідомлювані. І впливає звідси не тільки те, що неусвідомлювані явища треба досліджувати в єдності з усвідомлюваними, а й те, що доводиться задуматися над питаннями: який генезис неусвідомлюваних явищ у поведінці людини і яка структура та взаємозв'язки цього «усвідомлено-неусвідомлюваного» єдності. Тільки усвідомивши становлення та співвідношення того й іншого в діяльності, можна говорити про їх роль у процесі навчання.

Виходячи з вищесказаного, слід констатувати: 1) за своїм походженням неусвідомлювані психічні процеси людини вторинні та похідні від соціальної діяльності у реальному світі; 2) актуальне функціонування неусвідомлюваних явищ пов'язане або безпосередньо, або опосередковано (наприклад, розв'язання завдання уві сні тощо) зі свідомою діяльністю особистості. Таким чином, сугестопедія навіть у її вузькому розумінні (як педагогіка, що спирається тільки на «неусвідомлювані канали зв'язку особистість-довкілля») описуватиме навчальний процес далеко не повністю і більше того, спираючись на засоби, які самі є продуктом навчання як свідомого присвоєння («соціального наслідування») людської культури (Виготський, 1960 [6]). І тим більше неадекватним було б розуміння сугестопедії у широкому сенсі – як педагогіки, яка використовує сугестивні моменти в навчанні (ще раз наголошуємо, що наша критика належить не до сугестології як такої, а до її «пансугестивного» перенесення на педагогіку), бо тоді самим цим терміном перекреслюється та єдність усвідомлюваного і неусвідомлюваного, яке так обстоює сугестологія і випинається його «сугестивний компонент». Виправдати його можна хіба що міркуваннями реклами: щоб привернути увагу педагогів до сугестивних впливів у навчанні (А. А. Леонт'єв, 1975 [23]).

Як було зазначено, практика сугестопедії реалізує останнє уявлення про навчальний процес (Китайгородська, Бухбіндер, 1988 [21]). У лабораторних експериментах (Лозанов, 1971 [29]), щодо іноземних мов (Лозанов, Новаков, 1973 [31], під час навчання учнів усім предметам у звичайній школі (Лозанов, 1973 [30] – завжди було отримано обнадійливі результати і за швидкістю, і з ефективності, і

з мотивації навчання. Разом із тим, попри фактичний стан речей, продовжує стверджуватись наступне: «Суггестопедія уникає поведінкової псевдоактивності, яка, з одного боку, втомлює, а з іншого – не прискорює засвоєння нового матеріалу. Вона розрахована на внутрішню активність, на активність, яка походить від добре мотивованого позитивного ставлення до конкретного навчального процесу» [27, с. 69]. Не применшуючи значення знахідок, пов'язаних із псевдопасивністю, слід застерегти від зведення до них досягнень «суггестопедії», бо ефективність методики (особливо під час навчання іноземної мови [31]) обумовлена навіть не стільки феноменом відпочинку, скільки різноманітною організацією діяльності у навчальній групі. І якщо говорити про сугестію як про один із факторів навчання, то вирішальним джерелом її, зокрема при навчанні іноземної мови, є та чи інша організація групового та попарного мовного спілкування на заняттях, а «сеанс псевдопасивності», знімаючи втому, надає лише додатковий мотивуючий вплив.

Незважаючи на теоретичну тезу про єдність усвідомлюваного і неусвідомлюваного в психіці і практичну його реалізацію при навчанні, в «суггестопедії» свідомість характеризується суто негативно: як «уявна міцність усвідомлюваної активності» [27, с. 56], як «антисуггестивні бар'єри», що перешкоджають «директному» (прямому) проникненню в психіку суггестивних впливів тощо. Причому як «антисуггестивні бар'єри» розглядається «свідоме критичне мислення» і «етичні принципи особистості» [27, с. 64]. Щоправда, визнається, що «подолання бар'єрів насправді означає відповідність бар'єрам...» [27, с. 64], але це мало змінює загальний контекст.

Полярність раціональної педагогіки і суггестопедії живиться і більш фундаментальними розривами між теоріями в історії психології. Так, наприклад, Д. і С. Шульци, аналізуючи розвиток наукових шкіл у психології, стверджують, що «структурна психологія», «функціональна психологія», «гештальтпсихологія», «психоаналіз» і «гуманістична психологія» не витримали конкурентної методологічної боротьби і в результаті критичного взаємовиключення припинили своє автономне існування ще до кінця ХХ сторіччя. Видатний український історик психології В. А. Роменець також не уникає крайніх оцінок. У його капітальній праці «Історія психології ХХ сторіччя» (у співавторстві з І. П. Манохой) зустрічаємо глави з такими апокаліптичними

назвами, як «Крах психоаналізу» або «Кінець ідеї інтеріоризації» тощо. Ті ж Шульци вважають, що тільки дві школи психології – «біхевіоризм» і «когнітивна психологія», рухаючись паралельними курсами, перетнули рубіж XXI століття і мають види на «довгожителство» [34].

Отже, проблема інтеграції психологічних підходів, концепцій і теорій актуальна не лише для педагогічної, але також і для загальної психології.

4.1.2 Спроба інтеграції психологічних теорій діяльності, установки і вчинку на основі багатомірної концепції особистості

Загальнопсихологічна теорія діяльності (Г. О. Балл, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, А. К. Дусаविцький, А. В. Запорожець, П. І. Зінченко, В. П. Зінченко, О. Ф. Іванова, Г. С. Костюк, О. М. Лактіонов, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, А. В. Петровський, К. В. Седих, Г. К. Середа, Н. Ф. Талізін, Т. Б. Хомуленко та ін.), загальнопсихологічна теорія установки (Д. Н. Узнадзе, його наукова школа – А. С. Прангішвілі, Ш. А. Надірашвілі та ін.), загальнопсихологічна теорія вчинку (В. А. Роменець, його послідовники – І. П. Маноха, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.) – є методологічними вершинами вітчизняної та світової психології. Їх сучасний розвиток відбувається, на наш погляд, за трьома сценаріями, реалізацію яких можна знайти в психологічній літературі: критичне взаємовиключення; ігноруюча альтернативність; взаємозбагачувальне доповнення.

Імена А. Маслоу, К. Роджерса, їх психологічна спадщина є яскравим прикладом реалізації третього сценарію розвитку наукових шкіл, в якому домінує принцип додатковості, бо їм вдалося в гуманістичній парадигмі інтегрувати як психоаналіз, так і академічну психологію. С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Анан'єв, Р. Ассаджолі, Г. О. Балл йдуть у цьому ж напрямку і роблять продуктивні спроби побудови цілісного «світу людини» (Рубінштейн), «нового синтетичного людинознавства» (Анан'єв), «психосинтезу Я» (Ассаджолі) та інтеграції «раціо-гуманістичної психології» (Балл).

У процесі розбудови психологічної теорії особистості виділяють два діаметрально протилежні напрями – ідіографічний, тобто унікально-описовий, розуміючий, художній (В. Дільтей, К. Роджерс

та ін.), і номотетичний, або нормативний, мірний, науковий (Г. Олпорт, В. Штерн, О. Ф. Лазурський). Крайнощі цих двох напрямів певним чином долає еклектичний підхід (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм та ін.).

Утім, зняття суперечності між указаними напрямками можливе на основі діалектичного методу сходження від абстрактного до конкретного, який поступово складається у дослідженнях вітчизняних психологів – Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, Б. Г. Ананьєва, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, К. К. Платонова [44], В. А. Роменця, В. В. Рибалка, Т. С. Яценко [56] та ін. За цим методом, теорія особистості має виводитися з однієї категорії, з вихідної «засадово-межової» абстракції, або «клітинки» аналізу, яка під час її конкретизації допоможе дати розгорнуте психологічне уявлення про особистість, її сутнісний зміст, структуру зв'язків і розвиток». Водночас номотетичний та ідіографічний напрями стають полюсами єдиного наукового підходу у вивченні особистості. Характеристика останньої на шляху сходження від абстрактного номотетичного розуміння до конкретного ідіографічного опису поступово «збагачується безліччю якостей, характеристик, параметрів (межово-безкінечного, тобто унікального)».

У запропонованій автором теорії багатовимірного розвитку особистості проаналізовано три етапи, або кроки, сходження від абстрактного до конкретного (позначимо їх як I, II, III).

I. На першому етапі такого сходження вихідною «клітинкою», або одиницею аналізу, обирається категорія «діяльна особистість». Діяльність особистості тлумачиться значно ширше, аніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме – як система людської життєдіяльності.

II. За системного методологічного розуміння особистості наступний, другий, крок конкретизації на шляху сходження від обраної абстрактної одиниці аналізу до більш конкретної її характеристики має здійснюватися відповідно до трьох принципів: а) онтологізації структури особистості; б) становлення зв'язків (внутрішніх і зовнішніх) у цій структурі; в) детермінації розвитку особистості.

A. Онтологізація структури особистості передбачає визначення таких п'яти інваріантів, як: 1) просторово-часові орієнтації (на минуле, сучасне, майбутнє); 2) потребо-вольові естетичні

переживання, пристрасність, небезсторонність (негативні, амбівалентні, позитивні); 3) змістовні спрямованості особистості (ділова: на предмет-засіб-продукт; комунікативна: на спілкування з іншою людиною; ігрова: на процес; самодіяльна: на самого себе); 4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, пізнання, творчості); 5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, мовленнєво-розумова).

Б. П'ять зазначених інваріантів утворюють жмуток векторів, які перетинаються в одній точці, «вузлі» (за О.М. Леонтєвим), або «хронотопі» (за М.М. Бахтіним), що представлено нижче на рис. 1).

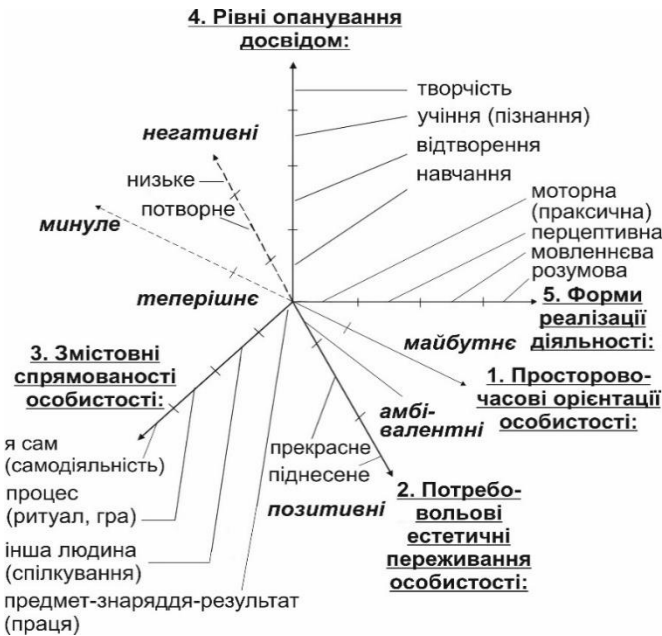


Рис. 1. Схематичне зображення багатовимірної структури особистості (за В. Ф. Моргуном [34, с. 197])

В. Детермінація розвитку індивіда в особистість здійснюється, за даною теорією, на основі вирішення «головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як «родової» (суспільної)

істоти)». З іншого боку, через свою певну обмеженість людина не у змозі стати тотожною всій сукупності суспільних відносин і реалізувати відповідну до масштабу цієї сукупності суспільну сутність. Тому виникає необхідність відобразити цей бік особистості у понятті *індивідуальності*, тобто унікальності людини як у природному, так і в суспільно-особистісному аспектах.

ІІІ. Третій етап (крок) сходження від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвитку виокремлених на другому кроці п'яти інваріантів онтологізації структури діяльної особистості.

Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, можна виділити конкретні їх характеристики і суперечності, що задають кожен з них:

1) просторово-часові орієнтації особистості «складаються зі співвідношення локалізації особистості у минулому, сучасному й майбутньому» і визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості – геному, тіла людини, тих, хто її знав, її діянь і творінь;

2) потребо-вольові переживання особистості виявляються в емоціях та естетичних почуттях, за якими стоять наявні й напружені потреби, мотиви, особистісні сенси, цілі, настанови. Структура потребо-вольових переживань представлена у вигляді певного співвідношення негативних (негідне, спотворене), амбівалентних (трагічне, комічне) і позитивних (прекрасне, піднесене) почуттів. Означені переживання задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму із середовищем)»;

3) змістовна спрямованість діяльності особистості відповідає усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності й складається за змістом із наступних її видів: а) спрямованість на предметно-знаряддево-результативне перетворення природи (праця у вузькому розумінні); б) спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання та вплив на інших людей (спілкування); в) спрямованість на перетворення способів власної активності (гра, ритуал); г) спрямованість на пізнання та перетворення самого себе («самодіяльність» за терміном С. Л. Рубінштейна, але ширше, бо включає не тільки творче самовдосконалення, саморозвиток – за В. М. Бехтеревим, О. Ф. Лазурським, С. Б. Кузіковою – людини, але і можливу самостагнацію чи самодеградацію).

Змістова спрямованість як інваріант особистості задається вирішенням суперечності «рід-природа», внаслідок чого людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб, використовуючи знаряддя і свідому, ідеально-знакову кооперацію із суспільством;

4) рівні оволодіння досвідом шикуються в таку ієрархію: а) вчення (передача досвіду від вчителя до учня); б) відтворення досвіду діяльності особистістю; в) пізнання як «теоретична установка» (за Ш. А. Надірашвілі), «надситуативна активність» (за В. А. Петровським); г) творчість як вищий рівень оволодіння діяльністю. Зазначені рівні задаються розв'язанням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду;

5) форми реалізації особистістю діяльності представлені таким чином: а) моторна (або матеріальна за П. Я. Гальперіним); б) перцептивна (за Н. Ф. Талізінюю); в) мовленнєва; г) розумова (рефлексивна). Вони задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини.

На підставі конкретно-психологічного аналізу п'яти розглянутих інваріантів, формулюємо наступне визначення особистості:

Особистість – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [34, с.198]. Дане визначення особистості може бути стисло представлене у вигляді символічної формули як функція (f) вищезазначених п'яти інваріантів її структури:

$$\text{Особистість} = f(\text{О} \cdot \text{П} \cdot \text{С} \cdot \text{Р} \cdot \text{Ф}),$$

де: О – просторово-часові *орієнтації* особистості; П – *потребо-вольові емоційні переживання*; С – *змістовні спрямованості*; Р – *рівні опанування досвідом*; Ф – *форми реалізації діяльності*.

Вчинковий підхід видатного українського психолога В. А. Роменця не слід вважати альтернативою діяльнісному підходу,

бо в такому випадку відбувається прихована синонімія (або взаємопідміна цих категорій). *Вчинок* не є синонімом будь-якої дії. Він передбачає момент вибору серед альтернатив (за І. П. Манохою), вольові зусилля для подолання перешкод (за Т. М. Титаренко), а також моральну самооцінку суб'єктного вибору особистості (за В. О. Татенком).

У традиційних відповідностях між джерелом активності особистості та її видом (за О. М. Леонтьєвим [25]) первинна та вторинна установки (за *теорією установки* Д. М. Узнадзе [51]) лежать в основі й укладають відому ієрархічну структуру індивідуальної діяльності Леонтьєва, а *вчинок* (за В. А. Роменцем), на наш погляд, повинен заповнити існуючий пробіл у центральній ланці, бо є конгруентним ключовій категорії діяльнісного підходу – категорії «особистісного сенсу» (див. нижче табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення психологічних категорій, що характеризують структуру діяльності в теоріях діяльності, вчинку та установки (за О. М. Леонтьєвим, у модифікації В. Ф. Моргуна [34, с 200])

Потреба (<i>індивідуально-практична первинна установка</i> , за Д. М. Узнадзе; <i>потреба</i> , за С. Д. Максименком)	<i>Поведінка</i> (за Б. Ф. Скіннером)
Мотив (як опредметнена потреба, за О. М. Леонтьєвим)	Діяльність
<i>Особистісний сенс</i> (як співвідношення реальнодіючого мотиву і мети)	<i>Вчинок</i> (як дія, що потребує вибору, волі та моральної оцінки, за В. А. Роменцем)
Мета	Дія
<i>Вторинна «фіксована установка»</i> (за Д. М. Узнадзе [33])	Операція

Вторинні соціально сформовані установки, набуваючи спонукальної сили, що перевершує за своєю потужністю первинні вітальні установки, стають «сублімованими потребами» (за З. Фрейдом) [39], «квазіпотребами» (за К. Левіном), «ціннісними орієнтаціями» (за М. Рокічем), «спрямованостями особистості» (за О. М. Леонтьєвим), «нуждами» (за С. Д. Максименком [32]).

Отже, у розвиток відповідних ідей Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе, С. Д. Максименка на

основі багатовимірної теорії особистості набуває подальшої конкретизації структура («морфологія») індивідуальної, особливої діяльності. Така конкретизація й модифікація індивідуальної діяльності особистості може бути представлена нижче у таблиці 2.

Дана структура дає змогу здійснювати аналіз і конструювання конкретних видів діяльності, що особливо важливо для педагогічної психології та психології праці. Як бачимо, в досить традиційній для вітчизняної психології особистісно-діяльнісній парадигмі маємо низку інноваційних надбань.

Таблиця 2

Психологічна структура індивідуальної діяльності особистості
(за В. Ф. Моргуном [34, с. 201])

Джерело активності особистості	Форма активності	Об'єкт активності
Потреба (потреба), первинна установка	Поведінка	Природне й соціальне довкілля
Мотив	Діяльність	Предмет
Сенс	Вчинок	Завдання
Мета	Дія	Продукт
Вторинна установка	Операція	Результат (за стандартних умов)

По-перше, уточнено номенклатуру основних видів людської діяльності та їх послідовності як провідних у онтогенезі. Бо в психологічних наукових школах не було загально прийнятої номенклатури основних видів людської діяльності ні за кількістю, ні за змістом.

Наприклад, лідер Санкт-Петербурзької школи Б. Г. Ананьєв виходив із такого їх переліку: *гра* – спілкування – пізнання – *праця*. Лідер однієї з Московських психологічних шкіл О. М. Леонтьєв обстоював дещо інший: *гра* – навчання – *праця* (з імплікованим спілкуванням, яке було присутнім у кожному з трьох основних видів діяльності). Як видно, два корифеї психології знайшли консенсус тільки стосовно *гри* і *праці*, що виділені курсивом.

Багатовимірною теорією особистості уточнює кількість, зміст і послідовність основних видів діяльності особистості в онтогенезі: *праця* – спілкування – *гра* – самодіяльність.

Перетворення в ході життя основних діяльностей у провідні можна підсумувати за допомогою такої схеми:

праця – спілкування – гра – самодіяльність;

спілкування – гра – самодіяльність – праця;

гра – самодіяльність – праця – спілкування;

самодіяльність – праця – спілкування – гра.

Предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому онтогенезі є первинним видом *праці*. Ще М. Я. Басов у своїй блискучій «Педології» (1932) розглядав гру і дитячу працю як два споріднених типи діяльності дитини. К. Коффа (1934), досліджуючи основну функцію дитинства на рівні навчання, прийшов до такого висновку: «Якщо ми приймемо, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства, протягом якого обсяг та інтенсивність навчання (праці – за Коффою, – В.М.) далеко перевищує всі пізніші періоди». Система виховання сліпоглухонімих дітей також доводить пріоритет трудової діяльності, співпраці (самообслуговування, догляд, прибирання, володіння знаряддями тощо) у розвитку психіки і особистості (Мещеряков, 1974). Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна пропонує починати навчання в будь-якому віці з моторної форми дії, тобто – з реального перетворення предметів або їх моделей, що характерно саме для праці.

З моменту «комплексу пожвавлення» дитина з предметного світу виділяє найближчу людину; спрямованість на людей у подальшому стане головною у мотивації *спілкування*.

Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через *ігрову* діяльність продовжують удосконалювати себе у *процесах* праці (ділові ігри), у *процесах* спілкування (рольові ігри, соціодрами – за Дж. Морено), упрощаючи *самодіяльності* (психодраматичні ігри – за Морено, сценаристом, режисером і співвиконавцем яких виступає сама людина). Є вчені, що наполягають на домінуванні гри протягом усього життєвого шляху. Ф. Бартлетт, наприклад, дав своїй монографії, присвяченій психології дорослого життя, красномовну назву: «Психіка людини у праці та грі» (1959). Але й вони не заперечують ні проти праці (Бартлетт), ні проти існування «щирих (неігрових)» стосунків між людьми (Е. Берн, «Ігри, в які грають люди», 1988), ні проти «серйозних» видів діяльності (І. Хейзінга, «Людина, що грає», 1992) [35].

Заміна навчання (за О. М. Леоньєвим), або пізнання (за Б. Г. Ананьєвим) на самодіяльність є ще однією інновацією багатовимірної теорії особистості. Але вона ніяк не применшує

ролі навчання в житті людини. Навпаки, *навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість*, складаючи окремий четвертий інваріант в структурі особистості – *рівнів опанування досвідом* – стають дотичними до кожного з основних видів діяльності протягом усього життя людини, а не тільки однією з них – навчальною діяльністю, характерною переважно для школярсько-студентського віку [37].

Отже, спроба методологічної інтеграції психологічних теорій діяльності, вчинку та установки, поєднавши свідомі та підсвідомі форми психічної діяльності, дозволяє поєднати і такі категорії педагогічної психології як раціонально-свідома педагогіка і сугестопедія.

4.1.3 Раціонально-сугестивне навчання на основі теорії поетапного формування нових дій

Проблема побудови «конкретного навчального процесу» і «сугестивна мотивація позитивного до нього ставлення» – це хоч і пов'язані, але все-таки різні завдання. І можливості сугестології не скасовують проблеми побудови раціонально-сугестивної психологічної теорії навчання і, що особливо важливо, не замінюють її. Спробуємо далі довести, що такою, інтегруючою раціонально-свідомі впливи і сугестивно-підсвідомі, є теорія поетапного формування нових дій, яка на теренах України більш відома під назвою «розвивального навчання» (Дусавицький, Максименко, Моргун та ін.).

Зупинимося на аналізі сугестопедичних принципів у контексті цієї теорії.

Основні принципи:

1. Принцип радості та ненапруженості.
2. Принцип єдності: усвідомлене-неусвідомлене.
3. Принцип сугестивного взаємозв'язку (вчитель-учень).

Додаткові принципи:

1. Послідовність навчання та повторення наприкінці року.
2. Мотивація важливості предмета до навчання.
3. Колективна відповідальність класу за знання кожного (від цього залежить час навчання всього класу).
4. Додаткові індивідуальні заняття.
5. Індивідуалізовані домашні завдання.
6. Можливість кількох перездавань на кращу оцінку.

7. Естетичне виховання шляхом безпосереднього вживання у художній твір.

8. Можливість творчої ініціативи перед колективом.

9. Стимуляція позитивної ініціативи (за відсутності страху покарання) (Лозанов, 1973, [30]).

Слід сказати, що ці основні принципи сугестопедії реалізуються й у теорії поетапного формування нових дій. Принципи додаткові відповідають вимогам сучасної теорії управління навчанням далеко не повно, а деякі суперечать їй (що буде показано нижче).

Наріжним каменем теорії поетапного формування є положення про мимовільне засвоєння нового в навчанні: «Знання формуються без попереднього заучування, у процесі застосування для вирішення навчальних завдань» (Гальперін, 1966 [11, с. 262]; Зінченко, 1961 [18]). Саме таке засвоєння насамперед і реалізує «єдність усвідомлюваного та неусвідомлюваного» у діяльності. Далі, теоретична та експериментальна розробка III типу начання, що передбачає «самостійне» складання учнями максимально узагальненої (і абстрактної) та якомога повнішої орієнтувальної основи дії, послідовно реалізує як принцип «радості та ненапруженості», так і принцип «сугестивного взаємозв'язку» (Гальперін, 1962 [10]; Габай, 1988 [10]; Голу, 1965 [14]; Моргун, 2020 [41]).

Якщо до традиційної структури етапів додати два нових – *діагностичний* і *перцептивної форми дії*, а два мовленнєвих – зовнішнього і внутрішнього мовлення – об'єднати в один мовленнєвий, то отримаємо таку планомірну послідовність етапів навчання: 1) діагностичний, 2) мотиваційний, 3) складання орієнтувальної основи дії, 4) матеріальної (практичної, моторної) форми дії, 5) перцептивної форми дії, 6) мовленнєвої форми дії (включаючи письмову мову, зовнішньо-комунікативне та внутрішнє мовлення «про себе») і, нарешті, 7) етап розумової форми дії («чистої думки», інтуїції).

Орієнтувальна основа дії (у вигляді тексту та схеми) грає роль «шпартгалки», яка складена учнем і зрозуміла учневі. (Порівняємо це із Вальдорфською педагогікою Р. Штайнера, де дітям не роздають готових підручників, свої підручники вони пишуть самі під керівництвом учителя). І тут Гальперін застерігає учасників педагогічного процесу від ототожнення *розуміння* навчального матеріалу та *засвоєння* навчального матеріалу! Коли студентів під час лекції питають – чому вони не конспектують, часто можна

почути таке пояснення: лектор так дохідливо викладає, що все й так зрозуміло – навіщо конспектувати (!). Отже, коли учень розуміє матеріал, у нього може виникнути *ілюзія засвоєння, за хибною формулою: якщо зрозумів, то вже й засвоїв* (!). Гальперін категорично застерігає від такої ілюзії і для надійного засвоєння нового матеріалу пропонує ще чотири етапи навчання, яких об'єднує те, що вони передбачають розв'язання навчальних задач, але – у різних формах дії (матеріальної, перцептивної, мовленнєвої, розумової). Автор пропонує цю **ілюзію ототожнення засвоєння і розуміння** назвати іменем видатного українського психолога – **«феномен Гальперіна»** [40].

Перейдемо тепер до розгляду додаткових принципів сугестопедії з погляду теорії поетапного формування і насамперед зауважимо прикру логічну непослідовність самих принципів: у пункті «9» постулюється вимога «відсутності страху покарання», а в пункті «3» фактично передбачається покарання «подовженням терміну занять», а, отже, і страх перед ним (що суперечить і основному принципу «радості та ненапруженості»).

1. «Послідовність навчання». Тут це – послідовність навчання всередині одного предмета, хоча можливе й інше розуміння: послідовне (на відміну паралельного) вивчення предметів (Лозанов, 1975 [28]). (Слід визнати важливість останнього для автоматизації засвоєного, але загалом воно, як і завжди, виправдано). Послідовність навчання в теорії поетапного формування парадоксальна, оскільки повна узагальнена орієнтовна основа дії дозволяє робити стрибки на шкалі «від простого до складного» і, як наслідок, прискорює навчання, робить його цікавішим, проблемно-мобілізуєчим.

2. «Мотивація значущості предмета» здійснюється на мотиваційному етапі, що передує навчанню, і продовжується надалі. (Див. докладніше: [13; 14; 36; 41]).

3. «Колективна відповідальність класу за знання кожного» забезпечується не просто острахом учнів бути вимушеними довше займатися через неуспішних однокашників, а різними колективними формами роботи («мозковий штурм», рольові ігри, взаємоконтроль тощо) як на етапі «самостійного» складання схеми орієнтування, і на етапах інтеріоризації шляхом розв'язання навчальних завдань у моторно-практичній, наочно-перцептивній, мовленнєвих та розумових формах дії.

4. «Додаткові індивідуальні заняття» прагнуть звести до мінімуму, чому також сприяє повне орієнтування у предметі.

5. «Індивідуалізовані домашні завдання» з погляду сучасної теорії управління взагалі недоречні (принаймні до вищих етапів інтеріоризації), бо вони (1) роблять навчання в домашніх умовах некерованим, (2) забирають багато вільного часу, яке так необхідно для всебічного розвитку дітей будь-якого віку.

6. «Можливість кількох перескладань на кращу оцінку» також суперечить принципам «сугестопедії» (невдача не приносить радості) і теорії поетапного формування. По-перше, сама оцінка як традиційна «шкільна цінність» ставиться під сумнів (Амонашвілі, 1991 [1]). По-друге, якщо вже без оцінки обійтися не можна, то вона має бути гарною. Теорія поетапного формування забезпечує безпомилкове виконання навчального завдання з першого разу (не враховуючи випадкових помилок, які не залежать від системи навчання). Такий успіх досить сильно мотивує учня і, заодно, позбавляє «необхідності кількох перескладань на кращу оцінку» за непотрібністю (хоча «юридично», зрозуміло, таку можливість необхідно залишити).

7. «Естетичне виховання шляхом безпосереднього вживання у художній твір», мабуть, слід розуміти як «співпереживання» або «входження в образ». Це прекрасно, але саме по собі ще недостатньо, бо крім «вживання» необхідно навчити хлопців лінгвістичного та літературознавчого аналізу художнього твору (такі вимоги теорії поетапного формування, а результати заснованого на ній навчання дозволяють учням складати вірші, писати оповідання тощо).

8. «Можливість творчих ініціатив перед колективом» під час поетапного формування не обмежується рамками уроку: школярі самі виявляють ці ініціативи по дорозі додому і вдома, на подив (а іноді навіть занепокоєння) батьків: «Дитині нічого не задали додому, а вона вчить !?» [40; 45].

9. «Стимуляція позитивних ініціатив» не повинна зводитися лише до «зовнішньої» (заохочення-покарання) або «змагальної» (з іншими, з собою) мотивації. Справжньою цінністю навчання є формування «внутрішньої безкорисливої пізнавальної потреби і, як уже згадувалося, III-й тип вчення в теорії поетапного формування забезпечує такі умови, за яких «побудова та динаміка об'єкта засвоєння виявляються як поле вільної діяльності особистості та досягається стійкий інтерес до навчання» (Гальперін, 1962 [13, с. 28]).

Теорія поетапного формування не вичерпується цими принципами, тут було важливо лише констатувати, що вона реалізує їх послідовніше та відповідніше до вимог психології (у тому числі – сугестології), сучасної педагогіки та загальної теорії управління (див. докладніше: Гальперін [8-13] та ін).

Звернемося тепер до того, які ж результати навчання, що передбачаються сугестопедією і теорією поетапного формування, та які характеристики мають дії учнів після навчання?

У сугестопедії виділяють п'ять таких «особливостей сугестивних явищ».

1. Директність («інформація потрапляє прямо в функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності»).

2. Автоматизованість («швидка, дуже часто навіть раптова автоматизація, включаючи запам'ятовування величезного обсягу матеріалу»).

3. Точність.

4. Швидкість (наслідок директності, автоматизації та скорочення «за формулами»).

5. Економічність (наслідок чотирьох перших), що призводить до «одного з основних псевдопарадоксальних явищ у сугестопедії – це надзапам'ятовування без будь-якої втоми, навіть при явно присутньому ефекті відпочинку» (Лозанов, 1973 [27, с. 63]).

Строго кажучи, «директність» випадає з даної класифікації, тому що, якщо 2-5 «особливості» є власне характеристиками дій учня, то директність відноситься до «підсистеми інтеріоризації» (що організує перехід дії з плану «інтерсихічного», спільної з учителем взаємодії в план дії «інтрапсихічної», самостійної).

У поняттях теорії поетапного формування директність можна визначити як пред'явлення (1) певної схеми орієнтування (2) у готовому вигляді (3) на рівні розумової дії (минаючи всі попередні етапи його становлення: матеріального (матеріалізованого), перцептивного, зовнішньо- і внутрішньомовного). Припустимо, що вся «підсистема інтеріоризації» вичерпується «директністю», і подивимося, яку дію ми отримуємо на виході? Ніякої – якщо дія абсолютно нова; «папугайську» – якщо вона такою не є (тут доречно навести випадок із практики Пенфільда, коли той порушив мозкові центри хворої, вона раптом «заговорила» іноземною мовою, нічого, проте, не розуміючи в ній). Навіть із огляду на те, що в ході вивчення

іноземної мови таких явищ не буває, слід визнати обмеженість директності як способу несвідомої інтеріоризації. («Мова – є знак спілкування свідомостей», – зазначав Виготський (1968 [5, с. 194]).

Більше того, директність не слід вважати основним сугестором, бо без попередньої діяльності спілкування в системах «учень-учитель», «учень-група» (без діалогів, етюдів, рольових ігор, пісень, танців тощо), жоден «сеанс псевдопасивності» (з найприємнішою музикою, зручною позою та інтимним освітленням), у якому директність представлена в чистому вигляді, не здатний призвести до гіпермнезії. Це підтверджує відомий «Хотторнський феномен», із якого випливає, що людські відносини (свідоме спілкування з приводу спільної трудової діяльності) справили значніший вплив на зростання продуктивності праці, ніж решта пасивних чинників (Меййо, 1945 [57]). Саме тому сугестопедію слід відрізняти від гіпнопедії чи навчання уві сні.

Основне значення директності, очевидно, у тому, що завдяки «феномену відпочинку» знімається та втома (від, наприклад, спілкування новою мовою), яка таки накопичується, незважаючи на все мистецтво викладача. У цьому сенсі, повторимо ще раз, директність виступає вторинним сприятливим фактором по відношенню до тієї первинної діяльності, яка була виконана з матеріалом раніше (рідній мові, у всякому разі, чисто «директно» навчити дитину неможливо, якщо не включати її в активну спільну з дорослими свідому предметну діяльність, мовленнєве спілкування тощо).

Під час навчання другої мови ефективніше усвідомити та автоматизувати корекції, ніж наново виробляти вміння. Тому оптимальним шляхом буде наступний: побудувати такий алгоритм усвідомлення граматичної структури рідної мови, який міг би бути надалі автоматизований та перенесений на іноземну (О. О. Леонтьєв, 1969 [24, с. 253]. Але саме цей шлях не береться до уваги сугестопедію, у той час як «та послідовність дій, що випливає з теорії розумових дій П. Я. Гальперіна, є таким оптимальним алгоритмом» [там само].

Отже, у теорії поетапного формування наявні всі передумови для практичного навчання «мовленнєвому спілкуванню іноземною мовою» [5; 20; 24].

Повернемося тепер знову до «підсистеми параметрів», які характеризують дію, що формується. Використовуючи поняття

теорії поетапного формування, можна говорити про два первинні та два вторинні (похідні) параметри дії, що використовуються в сугестопедії.

1. «Автоматизованість» у теорії поетапного формування присутня, але у вигляді вторинного параметра. Це знаходить своє пояснення у її похідності від інших параметрів (свідомості – особливо), тоді як сугестивний вплив веде до негайної автоматизованості, завдяки директивності без усвідомлення, що є сумнівним досягненням (див. вище) і може гальмувати подальше просування учня. Негайна (первинна) автоматизованість виправдана лише в деяких випадках (наприклад, при заучуванні винятків із правил). Для повноцінної дії найбільш оптимальною у теорії поетапного формування вважається вторинна автоматизація, що забезпечує високу стійкість нової дії до перешкод.

2. «Точність» в теорії поетапного формування виявляється у вимозі безпомилкового виконання засвоєної дії з першого разу, що досягається завдяки складанню повної орієнтувальної основи дії та індивідуалізації навчання. (Не слід ототожнювати «безпомилковість виконання» з проблемою «помилки під час навчання», використання яких теорією поетапного формування допускається [16; 22; 33; 41]).

3. «Швидкість» відповідає часовим показникам дії в теорії поетапного формування і є складним – одночасно і первинним, і вторинним (наприклад, похідним від згорнутості, автоматизованості) параметром.

3. «Економічність» пов'язана в теорії поетапного формування з силовими (енерговитратними) показниками, з мірою оволодіння та автоматизації, тобто в обох теоріях це швидше підсумковий (вторинний) показник засвоєності дії.

У «теорії поетапного формування» виділяють такі первинні параметри (характеристики) дії.

1. Форма (рівень) дії – матеріальна, перцептивна, мовленнєва, розумова.

2. Розгорнутість – повнота ланок дії, яка може скорочуватися «до формули».

3. Міра диференціювання та узагальнення (виділення суттєвого та стійкість до перешкод).

4. Часово-темпоральні показники дії – темп, ритм, швидкість.

5. Силові показники дії – стійкість, напруженість, витривалість тощо.

Вторинні параметри (похідні від первинних).

1. Розумність. 2. Свідомість. 3. Критичність. 4. Узагальненість. 5. Міра оволодіння та автоматизації [10-12; 48-49].

Таким чином, і при аналізі параметрів становлення дії з'являється більш фундаментальна розробленість теорії поетапного формування нових дій.

Водночас, критично підходячи до сугестопедії з погляду сучасної теорії управління навчанням, слід підкреслити ті цінні експериментальні та методичні прийоми, які розроблені в сугестології та апробовані у педагогічній практиці. До них відносяться: 1) авторитет, 2) інфантилізація, 3) двоплановість поведінки, 4) ритм, 5) концертна псевдопасивність тощо [27, с. 66].

Дуже суттєво, що сугестопедія усвідомила такі «периферійні, темні, фонові подразники, як жести, хода, міміка, вираз очей, дикція, інтонація, ідеомоторні рухи, обставини (контекст), авторитет джерела інформації, стан потреб учня тощо. Усі вони, очевидно, в «комплексі з центром ясної свідомості», впливають на «неспецифічну психічну реактивність», підвищують її активацію, отже, поліпшують можливості засвоєння нових знань учнями. «Велике мистецтво впливає безпосередньо шляхом неспецифічної психічної активності та пробуджує у нас почуття, думки та дії, які завжди заздалегідь свідомо логічно оброблені» [27, с. 64], – з цим раціонально-сугестивним міркуванням, враховуючи, що педагогіка, водночас і наука, і мистецтво, важко не погодитися.

Висновки

Отже, відповідно до завдань даного теоретико-методичного дослідження слід зробити такі висновки:

1) проаналізувавши проблему синтезу свідомого і підсвідомого у педагогічній психології засобами сугестології та сугестопедії, можна зазначити, що теоретичні розробки в сугестопедії суттєво порушують баланс свідомих та підсвідомих впливів у бік останніх, що робить їх менш оригінальними та, іноді, не зовсім вірними, а заяву на «новий напрямок у педагогіці» дещо передчасною;

2) інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку в контексті багатовимірної концепції особистості дозволяє поєднати

свідомі та підсвідомі рівні психічної діяльності в систему, що може стати основою для такого їх синтезу і в педагогічній психології;

3) можливості діяльній теорії поетапного формування нових дій, розвивального навчання дозволяють успішно асимілювати експериментальні прийоми та практичні досягнення сугестології та сугестопедії, знайдені в їх творчому пошуку; таке взаємозбагачення заслуговує на увагу і отримані результати повинні бути інтерпретовані як **раціонально-сугестивна теорія навчання**, яка має перспективу для збагачення методичного арсеналу освіти України.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 1991. 111 с.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: Изд-во МГУ, 1979. 150 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др. М.: Наука, 1990. 494 с.
4. Востриков А. А. Основы суггестивной педагогики. Теория и методика. Учеб. пос. для препод. Человековедения. Одесса, 1992. 518 с.
5. Выготский Л. С. Проблема сознания (1932). *Психология грамматики* / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 178-196 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
7. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Моногр. М.: Изд-во МГУ, 1988. 256 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
9. Гальперин П. Я., К проблеме биологического в психическом развитии человека. *Соотношение биологического и социального в человеке*: Мат-лы к симпози. в г. Москве – сентябрь 1975 г. / ред. кол.: А. В. Брушлинский, Г. В. Морозов, Л. Л. Рохлин, Е. В. Шорохова и др. М.: Книжн. фабр. №1, 1975. 856 с.
10. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. *Доклады на совещании по вопросам психологии* (г. Москва, 3-8 июля 1953 г.). М., 1954. С. 188-201.

11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. М.: Наука, 1966. С. 236-277.

12. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР /* Ред. кол.: Б. Г. Ананьев, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, Ф. Н. Шемакин. Т. I. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 441-469.

13. Гальперин П. Я. Типи орієнтування і активність навчання. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 23-28.

14. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. 20 с.

15. Дубинин Н. П. Генетика и человек. М.: Просвещение, 1978. 144 с.

16. Дусаицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2002. 145 с.

17. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка. Львів: Новий світ-2000, 2007. 256 с.

18. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 564 с.

19. Зязюн І. А. Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Психологія і особистість*. К. – Полтава, 2015. № 1. С. 10-29.

20. Кабанова О. Я., Гальперин П. Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке. *Управление познавательной деятельностью учащихся /* под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1972. С. 109-133.

21. Китайгородская Г. А., Бухбиндер В. А. (Ред.). Методика интенсивного обучения иностранным языкам. К.: Вища шк., 1988. 343 с.

22. Костюк Г. С., Балл Г. А. (Ред.) Учебный материал и учебные ситуации. К.: Рад. школа, 1986. 143 с.

23. Леонтьев А. А. Без сенсаций. *Литературная газета*. М., 1975, С. 30.

24. Леонтьев А. А., Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, М.: Изд-во МГУ, 1969. 312 с.

25. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат., 1975. 304 с.

26. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Известия АПН РСФСР*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. Вып. 7. С. 3-40.

27. Лозанов Г. Основы суггестологии. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 51-70.

28. Лозанов Г. Не логикой единой. *Литературная газета*. М., 1975, С. 13.

29. Лозанов Г. Суггестология, София: Наука и искусство, 1971. 298 с.

30. Лозанов Г., Суггестопедическое воспитание и обучение по всем предметам в десятом классе средних общеобразовательных школ. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 270-277.

31. Лозанов Г., Новаков А., Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам. *Проблемы на суггестологията*. Сб. материалы I Междунар. симпоз. по пробл. на суггестологията (Варна, 5-10 юни 1971 г.) / Предс. оргкомит. Г. Лозанов. София: Наука и искусство, 1973. С. 127-135.

32. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Моногр. К.: ВД «Слово», 2013. 592 с.

33. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. К.: Рад. школа, 1983. 94 с.

34. Моргун В. Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку. *Філософія психології: тексти*. Хрест. для студ. / уклад.: Ю. Л. Горбенко, Ю. О. Клименко, В. Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. С. 193-210.

35. Моргун В. Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ. *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя* / под ред. И. А. Зязюна, И. Ф. Кривоноса. Полтава, 1991. С. 246-249.

36. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. *Учителям и родителям о психологии подростка* / под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высшая школа, 1990. С. 91-129.

37. Моргун В. Ф. Обучение, воспроизведение, учение и творчество как уровни освоения деятельности в многомерной теории личности. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы*. Мат-лы Междунар. науч. конфер., посвящен. 90-летию академика РАО Н. Ф. Талызиной (г. Москва,

6-8 февраля 2014 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред. Ю. П. Зинченко, О. А. Карабанова, А. И. Подольский, Г. А. Глотова. М.: Изд-во МГУ, 2014. С. 245-247. Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/learning/2014/index.html>

38. Моргун В. Ф. Проблема суггестопедии в свете теории поэтапного формирования новых действий и понятий. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования* / под ред. А. С. Прангшивили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. Тбилиси: Мецниереба, 1978. С. 235-248.

39. Моргун В. Ф. Психоаналіз і багатовимірність особистості. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2000. № 2. С. 57-65.

40. Моргун В. Ф. «Феномен Гальперіна» – розуміння як ілюзія засвоєння та екологічне навчання без домашніх завдань. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи*. Зб. матеріалів Всеукраїн. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 20 травня 2016 р.) / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. П. Яланської. Полтава: Видавець Р. В. Шевченко, 2016. С. 15-17.

41. Моргун В. Ф. Топологія полімотивації навчання і теорія поэтапного формування розумових дій. *Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі*: колект. моногр. / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. С. 35-58.

42. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 170 с.

43. Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка: новітні освітні технології. Навч. посібник. К.: Кондор, 2005. 351 с.

44. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

45. Рибалка В. В. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: метод. посібник / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, Моргун В. Ф.; за ред. В. В. Рибалки. К.: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

46. Селье Г. На уровне целого организма. М.: Наука, 1972. 123 с.

47. Симонов П. В. *Эмоциональный мозг*. М.: Наука, 1981. 215 с.

48. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.

49. Талызина Н. Ф., Лё Ни Ж. Ф. (Ред.). *Психологические основы программированного обучения*. Совет.-франц. сб. науч. статей. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 200–220.

50. Тихомиров О. К., Райков В. Л., Березанская Н. А. Об одном подходе к исследованию мышления как деятельности личности. *Психологические исследования творческой деятельности*. М.: Наука, 1975. С. 185-194.

51. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 452 с.

52. Фресс П. Эмоции. Фресс П., Пиаже Ж. *Экспериментальная психология*. М.: Педагогика, 1975. Вып. 5. С. 111-195.

53. Холличер В. Человек и агрессия. М.: Прогресс, 1975. 132 с.

54. Шерозия А. Е. Опыт исследования на основе данных психологии установки. Шерозия А. Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 1. Тбилиси: Мецниереба, 1969. 384 с.

55. Шерозия А. Е. Опыт интерпретации и изложения общей теории. Шерозия А. Е. *К проблеме сознания и бессознательного психического*. Т. 2. Тбилиси: Мецниереба, 1973. 522 с.

56. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2004. 679 с.

57. Mayo, E. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research, 1945. 150 p.

58. Morgun, V. F. Suggestopedu: a valid practice based on unremarkable theory. *Prospects. Quarterly review of education*. Vol. X. № 4. Paris, 1980. Pp. 403-414.

59. Skinner, B. F. *About Behaviorism*. N. Y.: Knopf, Random House, 1974. 256 p.