

Лауреат Загальнонаціональної громадської акції «Флагмани освіти і науки України»

Психологія і суспільство

Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис

Розміщений на платформі
«Наукова періодика
України»
Національної бібліотеки
України ім. В.І. Вернадського

Індексується
Index Copernicus
(ICI World of Journals),
Google Scholar

2026. № 2 (94)

Рік видання 27-й

Заснований у 2000 році

Виходить двічі на рік

Головний редактор **ФУРМАН Анатолій Васильович**

Категорія «Б» Переліку наукових фахових видань України

Кластер: **Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика**

Спеціальність: **С4 Психологія**

Ідентифікатор медіа **R-30-04424**

(Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1561 від 09.05.2024 року)

Research Organization Registry: **047988g19**

Вебсторінка журналу: **pis.wunu.edu.ua**

ISSN: **2523-4099** (Online), **1810-2131** (Print)

DOI: **https://doi.org/10.35774/pis**

Передплатний індекс Укрпошти: **21985**

ПСИХОЛОГІЯ

ψ **Проблеми
суспільствотворення**

ψ **Фундатори
українотворення**

ψ **Фундаментальні
дослідження**

ψ **Методологія як сфера
мислєдїяльності**

ψ **Професійне
методологування**

ψ **Теоретична психологія**

ψ **Історія психології**

ψ **Психософія**

ψ **Освітологія**

ψ **Теорія і технології
соціальної роботи**

ψ **Психодидактика**

ψ **Соціальна психологія**

ψ **Аксіопсихологія**

ψ **Психологія
економічного життя**

ψ **Психологія особистості**

ψ **Прикладна психологія**

ψ **Експериментальна психологія**

ψ **Психологічна практика**

ψ **Програмово-методичний
інструментарій**

Журнал входить до Переліку наукових фахових видань України категорії “Б”
у галузі психологічних наук, спеціальність — 053 Психологія
(Наказ МОН України № 1188 від 24 вересня 2020 року)

ЗАСНОВНИК ТА ВИДАВЕЦЬ:

Західноукраїнський національний університет
(Рекомендовано до видання вченою радою, протокол № 8 від 29 квітня 2026 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

ФУРМАН Анатолій Васильович (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет,
професор кафедри психології та соціальної роботи)

Заступники головного редактора:

БОЛТІВЕЦЬ Сергій Іванович (д. психол. н., проф., Клініка АТОС, куратор психологічних та психотерапевтичних програм)

ФУРМАН Оксана Євстахіївна (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет,
професор кафедри психології та соціальної роботи)

Відповідальний за випуск:

МОСКАЛЬ Юрій Володимирович (Західноукраїнський національний університет)

ГРНЯК Андрій Несторович (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет,
завідувач кафедри психології та соціальної роботи)

ГУЛЯС Інеса Антонівна (д. психол. н., проф., Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
професор кафедри практичної психології)

КАЛАМАЖ Руслана Володимирівна (д. психол. н., проф., Національний університет “Острозька академія”,
проректор з навчально-виховної роботи)

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна (д. психол. н., проф., Національний університет “Львівська політехніка”,
професор кафедри теоретичної та прикладної психології)

ПАНОК Віталій Григорович (д. психол. н., проф., Український НМЦ практичної психології та соціальної роботи
АПН України, директор)

ФУРМАН Анатолій Анатолійович (д. психол. н., проф., Південноукраїнський національний університет
імені К. Д. Ушинського, директор інституту гуманітарних наук)

ХАЙРУЛІН Олег Михайлович (д. психол. н., доц., Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського, доцент інституту стратегічних комунікацій)

ШАНДРУК Сергій Костянтинович (д. психол. н., проф., Західноукраїнський національний університет,
професор кафедри психології та соціальної роботи)

ШЕВЧЕНКО Наталія Федорівна (д. психол. н., проф., Запорізький національний університет,
професор кафедри психології)

АВАНЕСЯН Грант (д. психол. н., проф., Єреванський державний університет,
завідувач кафедри психології, Республіка Вірменія)

БУЛУТ Сефа (доктор психології, Університет Ібн Халдуна, професор кафедри консультативної
психології, Турецька республіка)

ЕЛВАКІЛ Саїд Ахмад (доктор психології, Університет Фаюма, професор кафедри клінічної психології, Єгипет)

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

ДЕСЯТНЮК Оксана МIRONIVNA (голова), **КРИСОВАТИЙ Андрій Ігорович** (заступник голови),
КУЗНЕЦОВ Юрій Борисович (заступник голови), **МОВЧАН Володимир Петрович** (шеф-редактор),
ГРИЦЕНКО Павло Юхимович, **ДАНИЛЮК Іван Васильович**, **БАКІРОВ Віль Савбанович**,
М'ЯСОЇД Петро Андрійович, **ПАСІЧНИК Ігор Демидович**, **ЧЕБИКІН Олексій Якович**, **ЩЕРБАН Тетяна Дмитрівна**

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

46009, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 5а
телефони: (097) 442-75-95, (0352) 51-75-52
електронна поштова скринька: a.furman@wunu.edu.ua

Онлайн версія номера: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02>

ВИДАВЕЦЬ ТА ВИГОТОВЛЮВАЧ: ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(46004, Україна, м. Тернопіль, вул. Львівська, 11)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців ДК № 7284 від 18 березня 2021 року

РОЗПОВСЮДЖЕННЯ: ВПЦ ЗУНУ “УНІВЕРСИТЕТСЬКА ДУМКА” (46020, Україна, м. Тернопіль, вул. Сергія Короля, 2)

Здано до набору 23.04.2026. Підписано до друку 25.05.2026. Формат 84x108 1/16. Папір офсетний. Друк на дублікаторі.

Умов. друк. арк. 20,2. Обл.-вид. арк. 20,5. Наклад 500 пр. Зам. № P004-26/2.

Ціна за передплатою Укрпошти (з урахуванням послуг): 278 грн. 00 к.

ЗМІСТ

Методологія як сфера мислєдїяльностї	7	<i>Олександр САМОЙЛОВ</i> Проблемно-діалогїчне поле пошуку наукової істини
Психологія особистостї	49	<i>Анатолїй А. ФУРМАН, Юлія БАТАН</i> Умови-чинники метакогнїтивної активностї особистостї у вимїрах вчинкової органїзацїї її психїчного життя
	68	<i>Ольга ШАЮК</i> Самотолерантнїсть як чинник самїсного розвитку особистостї
	76	<i>Микола САВРАСОВ, Вадим ВАСИЛЕВСЬКИЙ</i> Концептуальнї засади розвитку креативностї особистостї як чинника досягнення життєвого успїху
Педагогїчна ї вікова психологія	85	<i>Зїновїя КАРПЕНКО, Ганна ЛЮБОЧКІНА</i> Факторна структура соціального інтелекту учнїв рїзних типів шкїл
	96	<i>Інеса ГУЛЯС</i> Зв'язок особистїсних рис "світлої трїади" та емпатїйностї у студентїв-психологїв
	111	<i>Олена СУЛЯВА</i> Імпровїзацїя як феномен творчої рефлексїї та індикатор розвивальної взаємодїї
Програмово- методичнїй інструментарїй	130	<i>Анатолїй В. ФУРМАН</i> Авторська програма із дисциплїни "Система методологїй наукового пошуку"
Наукове життя	192	<i>Іван ДАНИЛЮК, Ганна ЮРЧИНСЬКА, Наталїя ПОГОРІЛЬСЬКА</i> Ідеї Володимира Роменця і тенденцїї розвитку психологїї в Україні (до сторїччя від дня народження)
Критика ї бїблїографїя	202	<i>Показчик статей, надрукованих у журналї в 2026 роцї</i>

TABLE OF CONTENT

Methodology as a Sphere of Thought-Activity	7	<i>Oleksandr SAMOYLOV</i> The problem-dialogical field of searching for scientific truth
Psychology of Personality	49	<i>Anatolii A. FURMAN, Yuliia VATAN</i> Conditions and factors of metacognitive activity of an individual in the dimensions of the behavioral organization of one's mental life
	68	<i>Olha SHAYUK</i> Self-tolerance as a factor in the self-development of the individual
	76	<i>Mykola SAVRASOV, Vadym VASYLEVSKYY</i> Conceptual principles of the development of personal creativity as a factor in achieving life success
Pedagogical and age psychology	85	<i>Zinoviia KARPENKO, Hanna LIUBOCHKINA</i> Factor structure of social intelligence of students of different types of schools
	96	<i>Inesa HULIAS</i> The relationship between the personality traits of the "bright triad" and empathy in psychology students
	111	<i>Olena SULIAVA</i> Improvisation as a phenomenon of creative reflection and an indicator of developmental interaction
Programmatic and methodological toolkit	130	<i>Anatolii V. FURMAN</i> Author's program in the discipline "System of scientific research methodologies"
Scientific Life	192	<i>Ivan DANYLYUK, Hanna YURCHYNSKA, Nataliia POHORILSKA</i> Ideas of Volodymyr Romenets and trends in the development of psychology in Ukraine (to the centenary of his birth)
Criticism and bibliography	202	<i>Index of articles published in the journal in 2026</i>

Анатолій В. ФУРМАН

БЕЗГЛУЗДЯ І МЕТОД

«А що ж тоді саме життя? Життя – це безглуздя, але в ньому є метод. І життя філософа між безглуздя і методологією»

Олексій ЛОСЄВ

«Істина є шлях і життя, а не об'єктивний предмет»

Микола БЕРДЯЄВ

Людське життя – дурниця повна
в буденнім морі суєти:
то праця для нужди жертвна,
то дум і мрій крик марноти.

І ще їдкі дрібні завдання
не відпускають ні на мить,
проблем життєвих домагання
ускладнює земну блакить.

Турбота про матеріальне –
достаток, успіх, визнання –
блокує в дійсності сакральне
і духу вище надбання.

Чого вартує людське тіло
без сили духу, без вогню,
без злетів й прагнень душі сміло
здолать обставин западню?

Свідомість – символ потойбіччя,
людинотворчий зріз буття,
душі приховане обличчя,
щораз у засвіт вороття.

І в цій борні душі і тіла,
у плетиві свідомих фаз
є лиш одна мить зрозуміла
як ціннісний дороговказ.

В людським житті існує метод,
дитинства світ й змужніння шлях,
що дає змогу мов той невод
вловить танок подій в ролях.

В наборі тих ролей і функцій,
що творять логіку життя
з абсурдності хвилильних опцій
і соціального сміття.

Так спосіб вчинення формує
загальну бистрину життя
і випадковість домінує,
ескіз малює майбуття.

Дорога завжди унікальна,
життєвий шлях – один сюрприз,
і плін гріхів хода повчальна
й оманлих успіхів каприз.

Коли ж зійде осібна мудрість,
розквітне духу вись рясна,
засяє зміслами свідомість
й прийде у творчості весна.

Розквітне софія і логос
в умі й учинках мудреця,
який ростить знаннєвий колос
щодень за днем в тіні Творця.

Між берегів пливе будення,
нестримна часу течія,
абсурду й відчаю знамення
стрімкого лету колія.

Життя філософа – міжчестя
на рубіконі двох стихій:
з одного боку – світ безглуздя,
а з іншого – шлях мудрих дій.

...І я живу як методолог,
діяльних засобів творець,
і нових мислесхем таролог
та справжності невтомний жрець.

Плекаю істину правдиво,
життя і шлях, а не об'єкт,
у невідоме йду сміливо
й утілюю святий проєкт.

В якому досвід і дерзання,
мудрість думок і свіжість слів
любви вогнище палання
й веселка мовних ліхтарів.

У нім до себе шлях далекий,
наступність вчинків, перемог,
і поступ кроків вверх нелегкий,
і зрілість самісних спромог.

Свідомости життя буремне,
похід за світу горизонт,
сумління духу не даремне
й думок непізнаваних фронт.

...Нехай прийде доба прозріння,
що метод, засіб і ресурс
найперше мудрости коріння,
у вишколі найкращий курс.

10-16 січня 2026 року
м. Шарм ель Шейх, Єгипет

САМОЙЛОВ Олександр Єжиєвич

ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ПОШУКУ НАУКОВОЇ ІСТИНИ

Oleksandr SAMOYLOV

THE PROBLEM-DIALOGICAL FIELD OF SEARCHING FOR SCIENTIFIC TRUTH

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.007>

УДК 159.922.7/8 : 159.955 : 316.6

ВСТУП

«Згідно із Сократом і Платоном, лише у зіткненні різних і, головне, протилежних д у м о к урешті-решт і народжується єдина та виняткова істина. Вони зіштовхуються, “поправляють”, тобто почасти заперечують одна одну, але при цьому пристосовуються й у підсумку породжують істинну “синтезу”»
(Олександр Кожев.
Релігійна філософія Гегеля, 1939)

Для сучасного дослідника було б дуже корисним простежити пройдений кращими представниками науки шлях усвідомлення ними того, чому значення поняття «істина», на різних історичних етапах розвитку науки про пізнання, зазнавало істотних змін і що, на їхню думку, слугувало для цієї зміни необхідною і достатньою підставою.

Наскільки можна висновувати з літературних джерел, при вивченні феномену істини, зусилля мислителів, починаючи із самого початку, були спрямовані на пошук елементів організації мислення, які дозволяли відтворити дійсність такою, якою вона є насправді. До цих елементів відносилися здебільшого принцип, спосіб (метод), закони та засоби організації мислення. Принципу призначалася роль першооснови організації мислення, саме він виконував функцію його вихідного заснов-

ку. Спосіб розглядався як шлях організації мислення, що забезпечував дотримання положень принципу. У випадках багаторазового та систематичного підтвердження адекватності кореспондування способом законів дійсності, він набував статусу методу. Метод поєднував у собі розроблені закони та правила наукової організації мислення, що гарантували істинність сформульованих висновків. Закони виражали загальне та необхідне відношення між двома, або більшою кількістю явищ. Засоби забезпечували реалізацію методу, постаючи у вигляді понять конкретної науки, які використовуються мисленням за психологічні знаряддя його організації.

Наука, щоб не стояти на місці, постійно вимагає безперервного поновлення принципів організації мислення, передусім завдяки принципово новому поєднанню розрізнених хаотичних елементів мислимого в єдине ціле, що відкриває перед ним перспективу розвитку. Нові принципи зумовлюють розширення його функціональних можливостей, що вимагає розробки адекватних способів їх реалізації шляхом подальшого вдосконалення засобів цієї реалізації. Оновлення принципів організації мислення вимагає від наукової спільноти максимального напруження творчих зусиль протягом тривалого часу, що, на жаль, вимірюється навіть століттями. Цьому сприяє консервативність людського мислення, що виявляється у вигляді звичного слідування застарілим принципам його організації, викорис-

тання законів, способів і засобів, прийнятих науковим співтовариством на попередньому історичному періоді розвитку науки, які, на наступному, новітньому етапі не передбачають існування властивостей мислення, отриманих раніше завдяки спостереженням або експериментам і не можуть їх пояснити. Вочевидь слідування застарілим принципам та використання законів, способів і засобів організації мислення, які вже не відповідають викликам нових історичних періодів розвитку науки і культури, характерне для багатьох попередніх століть. Це призводить до виникнення *історично посталих проблем*, спричинених їх зіткненням з новими теоретичними підходами до організації мислимого, кожний з яких, використовуючи власні закони, способи і засоби, однаково переконливо доводить істинність власних висновків. З цього виходить, що *сутнісно ці проблеми* фактично є виключно **теоретичними**.

Хоча переважна частина сучасних дослідників психології мислення прекрасно усвідомлює той факт, що оформлення мислимого відповідно до стійких загальноприйнятих, але застарілих *стандартів*, слідування яким далеко не повною мірою відповідає мислимому, видаючи його поверхневність, спрощеність, або іноді навіть є таким, що призводить до хибного його розуміння, традиційно залишається неготовою до оцінки значущості цієї проблеми і до важливості її розв'язання. Тому, перед передовим загоном дослідників психології когнітивної сфери людини, на кожному історичному періоді її розвитку завжди постає завдання збагатити мислення тієї частини наукового товариства, яка ще не може позбавитися від тяжіння до архаїки, «озброїти» їхнє мислення новими принципами, законами, способами і знаряддям, що дозволить їм здійснювати вихід за рамки обмежувальних розумових конструкцій задля вдалого застосування наукових фактів, які до цього часу залишались поза їхньою увагою.

В наш час значна частина дослідників дотепер остаточно не усвідомила значущість розв'язання **теоретичної проблеми зіткнення**, слідуючи *принципу детермінізму*, тобто не досягнула вагомості принципу причинно-наслідкової організації мислення, слідування якому не може претендувати на універсальність розуміння природи виникнення явищ дійсності та особливостей людської поведінки, і *принципу єдності суперечностей*, до усвідомлення значущості його як такого, що уможливує

розуміннєве розширення горизонтів угледіння достеменної природи явищ та особливостей людської поведінки, діяльності, вчинків. Звісно, що заміна принципу організації мислення вимагала розробки законів, способів і засобів слідування яким забезпечувало б налагодження взаємозалежності між логіко-семантичною, синтаксичною та стилістичною його складовими. Завдяки налагодженню цих відношень, мислення змогло б набути форми, яка максимально наблизилася б його до відповідності вимогам *істинності*. Зауважимо, що кращі представники європейської науки йшли до усвідомлення необхідності розв'язання цієї проблеми протягом століть.

Тим інтелектуалам, які присвятили себе науці, треба зрозуміти, що пошук принципів та розробка законів, способів і засобів розв'язання складних теоретичних проблем, що виникли через зазначені вище причини, саме на часі. Головним у реалізації цього складного шляху є те, що вдала знахідка надасть мисленню змогу-перспективу усвідомлено використовувати, головню задля досягнення якісно вищого рівня організації пізнання, деякі, до сих пір підвладні лише інтуїції, неусвідомлені ефективні знаряддя, що дозволить дослідникові осмислювати явища дійсності цілісно, метасистемно, синергійно, як єдність їх різних сторін.

Ідея чинного дослідження обстоює думку автора стосовно усвідомлення ним неперехідної актуальності поєднання в єдине загальне ціле пов'язаних між собою, а почасти і таких, що суперечать одна одній, методологічно зорієнтованих *психологічних концепцій*, які досліджують прояви пізнавальної активності особистості в умовах відсутності матриці к а т е г о р і й н о оформлених способів пізнання, що організують *розвиток її свідомості*. І все ж існує перспектива надати можливість мисленню особистості розвивати її, покладаючись виключно на саму себе, себто на власні здібності, суб'єктивний досвід, рівень освіченості й на розвинутість формально-логічного апарату, яким вона володіє. Особливість, що властива такому розвитку функціоналів і свідочств свідомості (див. [15; 17]), пов'язуємо з притаманною їй здатністю до *саморозвитку*. Реалізацію буттєво вкоріненого саморозвитку свідомості відносімо до здатності особистості актуалізувати о п е р а ц і й н у складову власного мислення, засновуючись на ідеї античного філософа Хризиппа (Хрисиппа), який, ще в ті часи, аргументував заміну таких

психологічних знарядь мислення, як *операнди* на *оператори*. Це дозволить підняти теоретичне осмислення досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окремій концепції чи парадигмальній моделі та відкриє перед ним перспективу упредметнення на метапарадигмальному рівні у вичерпній методологічній повноті й довершеності.

Мета дослідження: рефлексивне усистемнення пошуку істини у процесі наукового пізнання. Звідси постає головне завдання: підготувати засади дискурсивного обґрунтування інтуїтивно зрозумілої переваги діалектично виваженого динамічного підходу до дослідження феномену *саморозвитку свідомості* стосовно ж її спроможності відтворювати цей власний саморозвиток цілісно, у повному обсязі та різнобічно, у єдності його крайніх проявів – первісного і завершального, що опонує статичним підходам до його пізнання, який реалізується з використанням *гносеологічно* значущого, логічно коректного способу його вивчення засобами логіки і психологічних знарядь самого мислення. Інакше кажучи, треба запропонувати мисленню ф о р м у, спроможну відтворювати структуру і функції с п о с о б у розв'язання теоретичних проблем, що виникають у разі використання гносеологічно коректного способу розуміння осягнення саморозвитку свідомості у формі антиномічного протистояння між його проявами, а також віднайти розроблені видатними вченими розумові операції, які можуть виконувати функцію з а с о б і в реалізації цього способу і які б відповідали вимогам правил виведення понять, відмінних від тих, що спричиняють виникнення теоретичних проблем.

Методи дослідження. Теорія пізнання базується на тому, що рушійною силою постійного розвитку ковітально здійснюваного науководслідницького процесу є взаємодія трьох факторів – соціального, предметно-логічного та особистісно-психологічного (М.Г. Ярошевський), що спричинює певні історичні ступені розвитку пізнання, які закономірно витікають один з іншого. Апеляцією до історизму означених нами онтологічних картин і світоглядів, які сприяли цьому розвитку завдяки тому, що намагались реалізувати *ідею діалектичної єдності протилежностей* й зумовили вибір нами методів дослідження. Сукупно ці методи надали змогу здійснити аналіз новацій, внесених у реалізацію цієї ідеї видатними вченими різних

епох, витлумачити зміст кожної з них та усвідомити парадоксальну логіку їх смислового наповнення. Усвідомленню цього сприяли цілеспрямовано обрані методи, які уможливили *упредметнення* істотних причин існування і розвитку явищ, теоретичному аргументуванню яких заважає суперечність між звичкою логічного обґрунтування їх існування та онтологічно зафіксованим парадоксальним поясненням цієї локалізованої буттєвості, що недосяжна для логічного осмислення, але така, яка розкриває їх внутрішню суперечність. Ці постулати характерні для позиції сучасної науки. Проте невидимо присутніми у процесі даного дослідження були також й інші методи, які впливали на нижче пропоновані висновки *опосередковано*. Це:

– *історико-генетичний метод*, відповідно до якого вивчення ідей минулого здійснювалось з урахуванням загальної логіки поступу філософської і психологічної думки у певний історичний період розвитку людства;

– *історико-функційний метод*, завдяки якому аналізувалась інтелектуальна спадщина викладених ідей та узагальнень;

– *біографічний метод*, що дозволив виявляти можливі причини та умови формування наукових поглядів на творчому шляху окремих достойників людства;

– *метод систематизації психологічного знання*, відповідно до вимог якого наукові праці, ідеї та висловлювання провідних учених певного історичного періоду посідали відповідне місце в ієрархії здобутків науки про пізнання;

– *метод аналізу історико-психологічних матеріалів і мислєдїяльності видатних учених*, що сприяв відтворенню духу науки певного часу;

– *метод категорійного аналізу*, що рекомендує вивчати пізнання як мислєдїяльність, компонентами якої є конкретні наукові категорійні засоби, які відтворюють різні сторони психічної реальності.

Водночас цілеспрямовано обраними методами, які *безпосередньо* обумовили авторські висновки, були:

1) *діалогічний метод* структурної та функційної організації пізнання, що запропонований Платоном. Саме цей метод, згідно з академіком О.Ф. Лосєвим, набув значущості відносно наступності розташування діалогів Сократа: відтепер читачі могли осягати природу явищ дійсності у їх достеменній суперечливості. Для пояснення механізму такого осяг-

нення Платон, як відомо, розташував діалоги таким чином, щоб поступово просякало те, що закономірність взаємозв'язку одиничного з якимось окремим загальним, поступалась *закономірності його одночасного взаємозв'язку з двома загальними*, яку неможливо обґрунтувати засобами логіки. Уявлення про можливість зв'язку одиничного з двома загальними, від діалогу до діалогу, все з більшою очевидністю починало відповідати поняттю «с у т н і с т ь». Так, напочатку, досліджуючи загальне, Платон трактував його як *сутність у найпростішому її вигляді*, тобто як закон для поодиноких речей. Потім, у процесі вивчення діалогів, *загальне*, поставало вже як складніша структура, розуміння якої виходить із двох принципів: формального (стійка сутність) і смислового (поточна сутність, знання). В наступних діалогах, у яких використовувалися категорії «роду» і «виду», остаточно визначалась і нова категорійна структура *загального*, яка дозволяла розглядати його вже як *сутність*, що транслює перехід від одної протилежності до іншої. Водночас терміну «сутність» не знайшлося місця в понятійному ладі логіки, оскільки воно поєднувало в цільній думці *стільне*, розташоване одночасно в межах і за межами логічних відношень між явищами. Сутність відтворює в мисленні *загальне*, яке поєднує суперечливі особливості глибинних процесів, котрі й визначають існування та розвиток явищ, виходячи з важливості поєднання між собою двох протилежних принципів розуміння їх змісту;

2) *метод Й.Г. Фіхте*, який обґрунтовує діалектичне виведення нового знання безпосередньо з практики діяльності свідомості суб'єкта [25]. Його суть полягає у відтворенні життєпотоків самої свідомості, яка, з погляду автора, зумовлює протипоставлення й одночасно примирення протилежностей. Метод передбачає внесення в теорію пізнання так званих *тріадичних умовиводів* як розумових операцій, структура яких подана у формі антиномічного протистояння, себто як зіткнення двох взаємозаперечувальних одне одному формально-логічних суджень – *тетичного* (від слова «теза») та *антитетичного* (від слова «антитеза»), а їх функція полягає у формотворенні апріорного *синтетичного* судження, яке протистоїть законам і правилам логіки й постає за висновком про їх примирення у розумовій дії. Змістовний зв'язок між тетичним та антитетичним судженнями, який відтворюється шляхом тріадичного умовиводу, вдало

відображається формально за допомогою логіки діалогу двох логік, так званої *діалогіки*, поняття якої і змістовне його наповнення запозичені нами із відомих робіт В.С. Біблера, Г.Я. Буша, і Р.Й. Павільоніса, а формалізація сутнісного формату діалогіки до рівня теорії діалектико-логічного доказу пов'язується нами з іменами Ф. Кумпфа, З.Н. Оруджева та А.А. Ткаченка [12];

3) *метод сходження від абстрактного до конкретного* як інтегральний спосіб організації пізнання (О.О. Зінов'єв), що відображає методологічні принципи розумового осягнення природи, суспільства і мислення, головним із яких є *принцип розвитку*, а вирішальним в осмисленні сутності досліджуваного явища – принцип єдності протилежностей. Слідуючи передумовам цього методу, пізнання не обмежується концептуалізацією мислимого і створенням парадигм, а розгортається завдяки так званому *метатеоретичному підходу* до аналізу історично існуючих теорій, що дозволяє мисленню відображати явища дійсності не у формі взаємозаперечливих понять протилежних теорій, а у вигляді єдності полярних проявів дійсності, по-іншому, передавати їх сутність. Назву «метатеоретичний» цьому підходу надав український методолог Анатолій В. Фурман на тій підставі, що він дозволяє організувати пізнання шляхом кількарізкових рефлексій і систематизації філософських та психологічних ідей, а також історично існуючих концепцій і теорій організації пізнання, які окреслюють загальну спрямованість їх розвитку, та оцінити запропоновані ними способи і засоби розв'язання фундаментальної методологічної проблеми здійснення *постнекласично* зорієнтованого пізнання [14; 18]. Цей підхід приводить до упредметнення об'єкта осмислення в межах нової парадигми й до усвідомлення його як такого, що посідає місце в ієрархії інтегрального комплексу теоретичних понять, у разі чого він отримує можливість бути представленим у новій *методологічній оптиці*. Фактично метод сходження від абстрактного до конкретного відображає процес переходу від історично більш ранньої форми мислення до більш пізньої. У процесі цього переходу формальна логіка як історично дочасна і, відповідно, менш досконала форма організації пізнання зберігається у певних межах, за якими поступається місцем досконалішій формі, що відповідає принципам діалектики та вимогам *діалогічної природи мислення*. Використання цього методу відкриває перед

мисленням перспективу збагачення власного змісту ознаками розвитку явища шляхом виявлення зв'язків між протилежними формально-логічними поняттями, які, з позиції реалізації кожного теоретичного погляду окремо, уявляються несуттєвими, нерозумними, а іноді й просто абсурдними. В нашому розумінні такою більш досконалою формою постає **логіка діалогу двох логік**, або **д і а л о г і к а**, яка надає мисленню власні інтелектуальні знаряддя та операції їх виведення, чим дозволяє йому організувати пізнання через обминання суперечностей, що виникають між формально-логічними поняттями різного обсягу та зміст;

4) **метод інтроспекції**, який уможливорює поглиблене вивчення моментів власної розумової активності науковця, причому не з позиції нав'язаної будь якою філософською або психологічною концепцією, а з боку позбавленого тиску обширу методів дослідження мислення на істинність висновків, і тому виключно виходячи з непохитного переконання у принциповій непередаваності суб'єктивного досвіду. Фактично цей метод постає у вигляді вивчення та суб'єктивного опису внутрішнього досвіду людини, набутого через канал самоосмислення нею почуття власного Я з метою осягнення свідомості як його джерела, а також її структури, найпростіших компонентів, функціоналів і всеможливих опосередкованих оприєвнень.

Виклад основного матеріалу дослідження

«Під істиною я розумію не “ансамбль істин, які повинні бути відкриті та прийняті”, але ж, навпаки, ансамбль правил, згідно з якими істина та неправда розмежовані, а також особливі ефекти влади, надані істині.»
(Мартін Гайдетгер. Буття і час, 1929).

Істина як феномен людського пізнання, що виходить з *онтології*, набула можливості існування в *гносеології*, отримавши форму **п о н я т т я**, визначення якого розкриває її функціональне призначення – *бути гарантом відповідності пізнаного тому, чим воно є насправді*. Гносеологія передбачає розробку принципів, методів, законів способів та засобів організації мислення, які забезпечують цю гарантію. В одвічному прагненні людини пізнати істину кожен наступний історичний

період розвитку гносеології пропонує розробку нових форм організації мислення, які забезпечать: а) основні їх положення; б) способи точного встановлення фактів; в) особливості вираження спільного між двома чи більшою кількістю явищ, а також г) засоби обґрунтування та доказу істинності тверджень. Як правило, за засновок такої розробки поставав засадничий принцип поєднання розрізнених хаотичних елементів мислимого у єдине ціле. Додержання положень цього нового принципу дозволяло виявляти приховані і ще не відомі спроможності мислення та відкривати невідомі раніше закони, ґрунтуючись на розробленій новій, або, принаймні, на істотно скорегованій старій формі викладу мислимого, що відрізняється від тієї, яка забезпечувала дотримання вимог застарілого принципу. Прикладом може послугувати історія прийняття *принципу розвитку* (єдності протилежностей) як основоположного, замість застарілого принципу детермінізму (причинно-наслідкових зв'язків), яка протягом багатьох століть, відображала зіткнення філософських шкіл і всесвітньо визнаних авторитетів у галузі організації та розвитку методів, що сповідують різні теоретичні підходи.

Як тільки стародавня людина приступила до усвідомленого привласнення правил спілкування, найбільш зручним для нього засобом, що пов'язував окремі розрізнені елементи її думки, стала *природна людська мова*, представлена у вигляді системи словесних знаків, і *мовлення*, що поставало як спосіб практичного використання мови (див. [3; 19]). Але, як з'ясувалося згодом, мова і мовлення, спочатку призначені для усвідомленої організації спілкування. Тому в процесі реалізації цього їхнього призначення вони виявилися дуже зручними засобом і, відповідно, способом формулювання мислимого не тільки задля налагодження спілкування, але також і з метою організації різних напрямків людської діяльності, у тому числі і пізнавальної та суто теоретичної. Умовою їх опрацювання у цьому новому призначенні постала думка про те, що принципи організації мови і мовлення, а також закони і правила їх організації, із самого початку спрямовуючись на налагодження спілкування, *в усіх відносинах і повною мірою* тотожні принципу організації мислення й відтак законам і правилам такої організації. У результаті в процесі багатовікового використання природних мови і мовлення у цих двох її призначення вони перетворилися на звичний продукт та ін-

струмент розумового і духовного розвитку людини.

В наш час для представників гуманітарних наук природна мова, передусім як історично сформований засіб спілкування, і мовлення, щонайперше як спосіб його організації, котрий реалізується за допомогою використання природної мови, як і раніше, *залишаються єдиним, доступним їм знаряддям висловлювання думки*. Саме це дозволяє створювати наукові поняття, формулювати закони наук і проникати в сутність явищ. Використання природної мови здійснюється шляхом розташування слів-знаків у реченнях, оприявнених різними видами мовлення. Це монологічне чи комунікативно-активне мовлення; письмове мовлення, що охоплює можливі недомовки монологічного мовлення; діалогічне або комунікативно-реактивне мовлення та внутрішнє мовлення, яке постає етапом планування зовнішніх його видів. Кожен з видів мовлення організовує мислення, використовуючи власні закони правила організації окремих розрізних елементів мислимого. Так монологічне і письмове мовлення надають елементам мислимого форму понять, що *діють як самостійні й обмежені форми*, а діалогічне мовлення, котре відповідає внутрішній природі мислення, – *форму понять, залежних одне від одного*. Названа залежність виявляється в тому, що у процесі реалізації діалогічного мовлення поняття поєднуються між собою таким чином, що надають *реактивну відповідь у вигляді незгоди з визначенням поняття*, яке спровокувало цю реакцію і розкрило його внутрішню суперечливість. Залежність понять одне від одного, *невимовно* кореспондується такими особливостями діалогічного мовлення, як його *ситуаційність і згорнутість* конкретики мислимого до рівня *заялжених* форм словесного викладу. Значною мірою цьому сприяє слідування мисленням вимогам правил внутрішнього мовлення, *вільного від обтяжливих для мислення граматичних та стилістичних конструкцій*. Використання таких особливостей діалогічного і внутрішнього мовлення дозволяє *індуктору формулювати думку без її мовних обтяжень*, маючи на увазі *багато* що і не замислюючись пошуком конкретної форми викладу мислимого, а *реципієнту* – *розуміти висловлене індуктором з півслова*, не домагаючись пояснення зв'язку між висловлюваннями. У середні віки такий виклад мислимого було позначено вказівкою: «розумному достатньо» (Sapienti sat).

Протягом століть за своєрідний стандарт організації мислення, який реалізує пізнавальну функцію природної мови, розглядалось *монологічне мовлення*. Вважалося, що саме воно монополізує організацію мислення і дозволяє суб'єкту високого рівня її культури в повному обсязі і з достатньою точністю організувати мисленнєву активність і передавати її зміст. Істинність мислимого, яке використовує монологічне мовлення за спосіб його організації, а її закони і мовленнєві звороти – за засоби реалізації цього способу, гарантувалась умовами дотримання *принципу детермінізму* (спричинення) як першооснови цієї організації її засновку і доводилась, використовуючи закони формальної логіки. Згодом, із плином століть, визначалося, що цей принцип висвітлює закономірність причинно-наслідкового зв'язку між поняттями, а закони логіки цілком задовільно пояснюють також природу даного зв'язку, що існує між явищами у процесі їх взаємодії. Це пояснення приймалося за цілком розумне не тільки науковою елітою, але й усіма верстами населення, що і зумовило визнання цього зв'язку законним і таким, що не потребує пояснення, а монологічне мовлення – способом тотального забезпечення однакового світорозуміння, яке традиційно підтверджує законність наявності логічного зв'язку між явищами.

Водночас доведено, що письмове мовлення постає у вигляді окремого епістолярного жанру і є різновидом монологічного мовлення, яке використовує особливості мови і стилю при написанні письмових повідомлень завдяки власній *детальності* і змістовності, що виключає недомовки і перебільшення, піднімаючи статус монологічного мовлення до рівня своєрідного еталону. Формування в окремої особи навичок та розвиток умінь вести монологічне мовлення вимагало спеціального виховання. Починаючи з часів Античності, правила, яких потрібно було для цього дотримуватися, спочатку акумулювала в собі зумисно створена для цього наука *риторика*. Виникнувши у школах софістів, риторика була історично та культурно виправданим продуктом творчості кращих представників епохи Античності у сфері науки філософії про пізнання, а точніше – *своєрідним мистецтвом*, що надавало промові переконливості та значущості через забарвлення послідовного викладу мислимого виразністю та емоційністю. Починаючи з цього історичного часу, *риторика* міцно посідає місце самотнього *нормативу*, що визначав спосіб досягнення істини, закони реалізації якого вимагали

доступного аудиторії естетично забарвленого вираження відношень між явищами, засобами здійснення якого стали *риторичні прийоми*. Предметом риторики було вербальне мислення. Сфера її інтересів головним чином поширювалася на розробку принципів зрозумілого та аргументованого викладу думки, метою якої була адаптація аргументації до різних ситуацій та аудиторій, для чого використовувалася маніпуляція мовними жанрами, а також стильовими і структурними особливостями мовлення. Для цього, формулюючи варіативні мовленнєві висловлювання, риторика рекомендувала збагачувати суворе дотримання причинно-наслідкового викладу змісту мислимого його красою та химерністю. За спосіб викладу мислимого, вона використовувала монологічне мовлення, а в ролі психологічного інструментарію досягнення її виразності – риторичні прийоми – мовні засоби, які підпорядковуються стилістичним і граматичним правилам. До найбільш уживаних її прийомів слушно віднести риторичні звернення, питання, вигуки чи просто замовчування.

Однак, як прояснилося згодом, прагнення надати монологічному викладу мислимого витонченість і красу іноді оберталася неусвідомленим порушенням дотримання мисленням вимог принципу детермінізму. На перший погляд, деякі з цих порушень цілком задовільно пояснювалися труднощами розподілу уваги за наявності бажання одночасно забезпечувати красу викладу мислимого з обов'язковістю слідування канонам вказаного принципу. Однак при детальному аналізі цих порушень з'ясувалося, що не завжди їх виникнення можна було пояснити особливістю розподілу уваги. Як не парадоксально, виникали вони внаслідок неухильного дотримання мисленням вимог принципу детермінізму, що у перспективі призводило до втрати викладом мислимого предметності. У цих випадках монологічне мовлення поставало як спосіб вираження мислимого, який позбавляє його конкретного змісту. Отож зазначені порушення продемонстрували наявність суперечності, що існує між змістовленням безпредметних висловлювань, які виявляли осмислення групи одиничних предметів, поєднаних між собою загальною ознакою та змістом висловлювань, які виражають осмислення одиничних предметів, яке вимагало одночасного охоплення умов та обставин їх існування та функціонування. Виникала дана суперечність тому, що мисленню, котре не мало змоги реалізуватися жодним

іншим способом, крім як бути оприявненим у формі монологічного мовлення, осмислення одиничного виявлялося недоступним через неможливості послідовного викладу різноманітності того, що відбувається одночасно. У підсумку через те, що правила цього виду мовлення нав'язують мисленню неодмінне верховенство загального над одиничним, то останнє осмислювалося, ігноруючи одночасний синтез умов та обставин, покладаючись винятково на існування причинно-наслідкового зв'язку між ним і загальним. Істинність висловлювань, що виражають таке осмислення одиничного, зумовлювалася не врахуванням об'єктивних реалій, а визнанням істинності висловлювань про спільне. Насправді ж осмислення одиничних предметів здійснюється саме і лише шляхом одночасного охоплення умов та обставин їх існування і функціонування, природно з врахуванням того, що обсяг цього охоплення залежить від індивідуальних особливостей уваги та оперативної пам'яті суб'єкта. Сумніви в тому, що таке осмислення насправді має місце, зникають у тому разі, коли зазначені умови та обставини уявлення одиничних предметів істотно впливають на зміну їх властивостей, що перешкоджає можливості їх узагальнення, покладаючись на існування причинно-наслідкового зв'язку між одиничним та загальним. Більше того, така можливість виключається, незважаючи на існуючу подібність за ознакою, яка за цих умов та обставин стає несуттєвою. Виклад змісту осмислення одиничного предмета, заснований на врахуванні умов його існування та функціонування можливий тільки у формі парадоксальних висловлювань, істинність яких очевидна, хоча і не може бути встановленою і доведеною. На користь такого викладу мислимого свідчить мудрість парадоксальних латинських висловлювань, визнаних істинними в усі часи й усіма народами: *Summum jus – summa injuria* (Вища законність – вище беззаконня); *Tacet sed loquitur* (Мовчить, але говорить); *Nascentes morimur* (Народжуючись, умираємо); *Certum, quia impossibile est* (Вірно, бо це неможливо). Виникнення таких висловлювань мислимого поставало достатньою підставою для того, щоб не вважати їх випадковими і стверджувати про існування проблеми використання принципу детермінізму як основоположного при організації мислення.

Окремо вкажемо на той момент, що в руслі самого процесу розвитку науки, передусім слідування вимогам історично прийнятої норма-

тивної науки і виникнення теоретичних проблем, було ініційовано саме завдяки слідуванню принципу, законам і правилам цієї – класичної і посткласичної – науки, у форматі якої здолання проблемних ситуацій було унеможливлено через її неадекватні засоби. Наслідком цього стало усвідомлення необхідності введення нового принципу поєднання окремих розрізнених елементів мислимого. На пошук *способів* розв'язання надскладних проблемних ситуацій були спрямовані зусилля кращих умів Античності та Нової Доби. Нам видається, що сучасні дослідники психології мислення недостатньо уваги приділяють використанню природної мови їх геніальними попередниками як способу, що сприяє вирішенню проблеми методологічно коректного вжитку принципу детермінізму при організації мислення. Апеляція до їхніх праць, на наш погляд, дозволить оцінити значущість реалізованих ними підходів, а також, бодай лише у загальних рисах, позначити *перспективу* подальших досліджень можливостей органічних мовлення і мови поставати за психологічне знаряддя *трансцендування*.

Аналіз літературних джерел дозволяє пов'язати початок пошуку принципу, способу та засобів вирішення вищеокресленої проблеми з іменами найбільш яскравих представників Античної філософії – Сократа (469 – 399 р.), Платона (427 – 347 р.) та Аристотеля (384 – 322 р.) [1; 8-11].

Центральною фігурою філософії цієї історичної доби, безумовно, є Сократ, головною рисою мислителя було сповідування *культу самопізнання*, що першочергово починалося із сумніву у власних знаннях. Як відомо він, формально залишаючись у межах вимог риторики, за спосіб вирішення цих проблем обирав діалог із співрозмовниками, який згодом набув статусу так званого «сократівського методу». Суть цього методу полягала у тому, щоб домогтися від співбесідників *самостійного виведення бажаного Сократом висновку*. Те, яким чином він здійснював задумане, найбільш зрозуміло можна пояснити на прикладі діалогу «Гіппій Менший». У ньому Сократ ставив співрозмовнику питання у вигляді прохань оцінити *істинність* запропонованих ним суджень про відповідність якогось одиничного об'єкта осмислення його функційному призначенню. Причому він заздалегідь був упевнений у тому, що всі його судження неодмінно будуть визнані Гіппієм істинними, оскільки в кожному з них явно проглядався причинно-наслідковий

зв'язок між об'єктами осмислення та їх функціями. Коли ж, відповідно до накопичення таких визнань, у свідомості Гіппія утверджувалася впевненість у тому, що *властивістю*, яка об'єднує між собою об'єкти, що пред'являються для його осмислення, постає їх загальна функція. Тоді йому задавалося контрольне питання, що також пропонувало визнати істинність судження про зв'язок ще одного об'єкта осмислення з його функцією, яка виступала як загальна для останнього і для всіх раніше осмислених об'єктів. Однак урахування нової властивості цього об'єкта осмислення, яка відрізняла його від усіх, раніше осмислених об'єктів, слугувало *обставиною*, що ініціювала *незгоду* Гіппія із судженням, висловленим Сократом, оскільки його істинність визначалась можливістю його узагальнення на підставі об'єднавчої їх функції, ігноруючи властивості цього об'єкта, яка відрізняла його від усіх інших об'єктів, що перешкоджало такому об'єднанню. Очевидність цієї незгоди дозволяла співрозмовнику усвідомити існування так званої *проблеми умовності вибору* ознак узагальнення, приклади виникнення якої дуже різноманітні. До прикладу, прагнення стати кращим може позбавити людину можливості вважатися гідною. Цей приклад доступно ілюструє умови, за яких, реалізація об'єктом осмислення деякої, начебто позитивної в усіх відношеннях, функції, все ж несподівано виявляє його негативну властивість, врахування якої у єдності з позитивною ознакою, піднімає осмислення об'єкта на новий якісний рівень його усвідомлення. За спосіб підведення співрозмовників до усвідомлення цієї єдності Сократ для вираження власної думки використовував можливості двох видів мовлення – *діалогічного та внутрішнього*. Особливості цих видів мовлення звільняли мислення від спотворювального його зміст словесного оформлення і дозволяли мислителю *невимовно* організувати розуміння опонентами його думок, істинність яких вказувала на хиби словесних висловлювань, вихолощених заради їх соціальної прийнятності. Засобом такого *невимовного* висловлювання Сократом власних думок було його відоме *іронізування*. Беремо на себе сміливість припустити, що Сократ, розчарувавшись у, здавалося б, безмежних спроможностях природних мови і мовлення, виступів, а відтак засобів і способів викладу мислимого, *свідомо* обмежував їх використання, поступово підводячи співрозмовників до *самостійно організованого розуміння* того,

що невимовність мислимого з очевидністю виявлялася ближчою до істинності, ніж вербальний виклад його змісту. До того ж є підстави вважати, що в іронії він вбачав не стільки *риторичний прийом*, котрий демонструє комунікативні можливості ораторського мистецтва, скільки *розумову операцію*, яка постає за засіб розв'язання проблеми зреалізування принципу детермінізму при організації мислення, який *невимовно* вказував на необхідність заміни цього принципу на *принцип єдності протилежностей*. Під протилежностями Сократ мав на увазі, з одного боку, *деклароване*, а з іншого – те, що *мається на думці*, і те, яке мовчки його спростовує. Викладене вище дає змогу *доповнити* відоме визначення «сократівського методу», як доведення співрозмовника до стану, коли він починає розуміти, що знає, що нічого не знає, закінченням – тим самим, розглядаючи *заперечення* всього досі йому відомого, як єдину опору підведення його мислення до вибору в ролі основоположного – принципу єдності протилежностей», способом його організації – діалогічне і внутрішнє мовлення, а засобом реалізації цього способу – іронію. Одночасно вважаємо за доречне зауважити, що, хоча і використані Сократом спосіб і засіб вирішення проблеми детермінізму і позначили контури принципу єдності протилежностей, який буквально літав в атмосфері Античної філософії, заслуга цього геніального мислителя полягає в тому, що він окреслив межі використання мисленням власних психологічних знарядь тільки ті способи і засоби, які відповідають одному окремому принципу.

Не менш значущою фігурою Античної філософії був учень Сократа Платон, найвидатніший філософ Греції, засновник знаменитої академічної школи, який надав системності вченню Сократа про ідеї і створив *теорію ідей*, *передусім як єдину систему понять, що відтворюють істину*. В спробах оформити свою філософську теорію форму Платон перш за все прагнув сконструювати форму *ідей*, котру він розумів як *досконалий і незмінний прообраз сутності, що дозволяє мислячому суб'єкту вбачати різне у відмінних предметах*.

Головною подією у житті Платона була його зустріч із Сократом. У пошуках істини він намагався зберегти суть його методу, і тому його талант повністю розкрився на матеріалі вивчення знаменитих сократівських діалогів. В історії науки про мислення існує погляд, що з самого початку він викладав думки

Сократа, а пізніше – вкладав у його уста власні думки. Відкинувши суперечки про авторство цих діалогів як про інформацію несуттєву для з'ясування внеску Платона в науку про мислення, відзначимо, що саме ця його творча ініціатива, здійснена у вигляді внесення черговості в послідовність їх розміщення, уможливила підняти саме людське мислення на якісно вищий рівень. Це настало після того, коли утвердилася відмова від *узагальнення* ознак зв'язку між явищами, які порівнюються між собою і коли відбувся перехід до з'ясування *сутності* цього зв'язку. Це остаточно сприяло визнанню філософською елітою того часу обов'язковості заміни принципу детермінізму при організації мислення на принцип єдності протилежностей.

Таким чином, із самого початку Платон розмістив діалог, що вимагав організації мислення, слідуючи потребі осмислити *одиничне як частину єдиного загального*, що, до прикладу, мало місце в діалозі «Гіппій Великий» і призвело до виникнення вказаної проблеми. Потім він розташував діалоги, в яких поступово, все більш і більш значуще, виявлялась особливість осмислення *одиничного як єдності двох загальних* – формального та змістовного, що мало місце у діалозі «Протагор» і позначало контури нового принципу осмислення *одиничного*, який, на його думку, дозволив би розв'язати цю актуальну проблему. І врешті, в останніх діалогах новий принцип *осмислення одиничного остаточно набув форми єдності протилежностей*. Іншомовно *загальне* набуло значення *сутності як ідеальної смислової моделі осмислення, що має суперечливу структуру*. Сутність, що розуміється на зовнішньому, вербальному мисленевому рівні як нерозв'язне засобами мови протиріччя, *у внутрішньому плані функціонування мислення розглядається у вигляді об'єднаного осереддя протилежних особливостей перебігу його глибинних процесів*.

Грунтуючись на розумінні *ідей як сутності*, що охоплюється розумом, Платон виокремив її основну ознаку – *мисленнєве відтворення взаємопереходу однієї особливості свого глибинного процесу мислення у свою протилежність*, завдяки чому саме мислення отримує можливість у внутрішньому плані оцінювати *істинність ідей, яка визначається істинністю динаміки переходу від одного її поняття до іншого*. Оскільки Платон був переконаний у тому, що істина вимагає обов'язкового оформлення, але, принаймні у разі вимушенос-

ті надання їй форми *словесного вираження*, виходить, що істинність ідеї може поставати тільки у формі *парадоксу*. Платон пов'язував власний *діалектичний метод* організації пізнання, спираючись на філософування, Сократа щодо необхідності прийняття за основоположення у здійсненні мислення – принцип єдності протилежностей. Він запропонував нове, таке що не має аналогів, структурне та функціональне впорядкування мислення, яке розкрило перед ним перспективу охопити природу явищ дійсності у всій її повноті та суперечливості. На відміну від іронії, запропонований Платоном засіб розв'язання протиріччя набув форми ідеї, суперечливу структуру якої він пов'язував із поняттям сутності.

Особливе місце в розвитку Античної філософської думки займав найзнаменитіший мислитель Греції і *творець логіки*, Аристотель, учень Платона і вчитель Олександра Македонського. На ідеї він дивився так само, як і його вчитель, тобто як на *істинну сутність* *одиночних об'єктів осмислення*. Однак, будучи дослідником, теоретичний інтерес якого поширювався далеко за межі філософії, у незвідані галузі психології, політики та природознавства, він розумів ідеї *не як окремі ідеальні форми, що існують самі по собі, окремо від сутності реальних* *одиночних предметів, а як сутності цих предметів*. Тому намагання пізнати загальне пов'язував із розвитком ідей та їх спричинювальним впливом на зміну предметів. У процесі реалізації цього домагання продовжити платонівський метод пізнання Аристотель очистив промову від таких риторичних засобів досягнення переконливості, як *етос*, який вимагав враховувати звички, характер, стиль життя та цінності адресата. та *пафос*, котрий примушував вкладати у мову почуття, і залишив у ній тільки *логос*, себто розум, який повинен був виявлятися у *послідовності викладу мислимого*. У роботах «Метафізика» і першій частині «Органона» (Аналітиках перша і друга) він наполягав на визнанні неминучої значущості формально-логічної організації пізнання як *єдиної опори, здатної вберегти людський розум від можливих помилок* [1]. Для цього він розробив теорію висновків, написав роботу про категорії та поняття, а також створив вчення про судження. Це закріпило у свідомості античного співтовариства впевненість у тому, що *істина існує тільки в логічному судженні*, яке позбавлене необхідності бути зрозумілим через його емоційну наповненість та апеляцію до грамотності

аудиторії, а лише в такому, в якому або щось стверджується, або заперечується.

Головною умовою досягнення істини. як відомо, Аристотель вважав суворе дотримання силогістичної (читай логічної) послідовності при викладі мислимого, що розглядалося ним як достатня підстава для доказу існування причинно-наслідкового зв'язку між описуваними попереднім і наступним одиничними поняттями та їх відомим *загальним започаткуванням* – *відомим поняттям, родом, істинність яких не викликає сумніву*. Сама ж істина, у розумінні філософа, розглядалася не як деякий елемент буття, а як *характеристика мислення, що виявляються у логічно коректному судженні, яке відтворює дійсно існуюче відношення між явищами і може бути доведена логічними засобами*. Так, завдяки творчому внеску Аристотеля в науку про пізнання, риторика втратила місце нормативу, який *визначав способи досягнення істини*, і через століття поступилася місцем науці, яка спочатку була названа ним «аналітикою», потім – «силогістикою», а в наш час – отримала назву «логіка».

У силогістиці Аристотель, слідуючи думці Платона, під внутрішньою сутністю *одиночних явищ розумів форму, відмінну від матерії*, а під засобами пізнання – *поняття, судження та умовиводи*, а також *правила відношень між поняттями і судженнями та правила формулювання умовиводів*. Заглибившись у систематизацію форм мислення, він наполягав на тому, що протиріччя, які кореспондують невідповідність змісту мислимого його понятійному оформленню, постають лише як труднощі (апорії), що виникають через недостатню логічну кваліфікацію суб'єкта думки і заважають йому бачити загальне у роді і виді понять. Проте непохитна впевненість Аристотеля в істинності силогістичного оформлення мислимого, ще у його праці «Метафізика» була піддана ним самим сумніву. В ній він указав на існування 14 формальних суперечностей, що виникали у процесі бездоганих силогістичних розмірковувань. Це примусило його відволіктися від систематизації форм мислення і повернутись до думка Платона стосовно внутрішньої сутності *одиночних явищ, що дозволило йому взяти під сумнів розуміння істинності, яка визначається логічним судженням і віддати перевагу розумінню істинності, яка задається динамікою переходу від одного поняття до другого*. Іншими словами малися на увазі особливості мислення, які дозволяють розкривати

приховані значення *парадоксальних суджень* та невисловлених натяків на існування залежності понять одного від іншого, *істинність яких очевидна* не дивлячись на те, що ці поняття, з позиції логіки, знаходяться між собою у відношенні суперечності.

Загалом у ході дослідження психологічних детермінант особливостей вищеназваних прихованих значень і невисловлених натяків, Аристотель усвідомив необхідність використання нових принципів, способів і засобів організації мислення, які повинні були докорінно відрізнятись від розроблених та викладених ним у ранніх роботах «Метафізика» та першій частині «Органона» – «Аналітики перша та друга». Зокрема, у другій частині «Органона» – «Софістичних спростуваннях», що була написана ним спеціально як керівництво для учасників дискусій, він звів у єдину систему розумові хитрощі та мовні збочення, які активно використовували деякі з учасників дискусій заради досягнення перемоги. На його переконання, знання, набуте учасниками дискусій у разі ознайомлення з цими хитрощами та збоченнями, заздалегідь сприяло б формуванню в прихильників логіки готовності до протидії руйнівному впливу хитрунів на логічність доказів, сформульованих на користь власних суджень.

Водночас детальний аналіз припущень, що є прямим наслідком використання розумових хитрощів і мовних збочень мислимого, привів Аристотеля до розуміння прихованих в них невисловлених вказівок на парадоксальну взаємну залежність між собою понять, що знаходяться у відношенні протилежності. Це примусило його відійти від систематизації форм мислення і повернутися до думки Платона про *внутрішню сутність одиничних явищ* і привело до *сумніву* в розумінні *істинності, яка реалізувалась логічним судженням* і визнати перевагу розуміння *істинності, яке визначається динамікою переходу від одного поняття до іншого*. Визнання переваги такого осягнення істини дозволяло мисленню на внутрішньому плані розкривати приховане значення парадоксальних суджень і не висловлених натяків на існування взаємозалежності понять, які перебувають у відношенні протилежності, і визнавати їх істинність як очевидну, не використовуючи обтяжуючі послуги вербалізації, підкореної правилам логічного викладання мислимого. Так, його останнє геніальне творіння «Топіка» присвячене освоєванню мистецтва розміщування та поєднання

загальних суджень при викладанні будь-якої теми, фактично роз'яснювало шлях реалізації переходу від однієї протилежності до іншої, слідуючи ключовому принципу їх єдності. Цей перехід здійснювався мисленням, яке використовувало за власні психологічні знаряддя не дедуктивні умовиводи, а евристичні засоби, так звані «топоси», тобто *своєрідні силогізми, що по-новому узагальнюють поняття «множина»*. В сучасному розумінні топоси тлумачаться як «*діалектико-логічні умовиводи*». Використання топосів мисленням як нових засобів облаштування мислення відкривало перед Аристотелем перспективу усвідомлення деяких наслідків, недосяжних при його організації відповідно до вимог, ніби то непорушного принципу детермінізму.

Неважко побачити, що повернення Аристотеля до спадщини Платона не могло не створити умови, коли його впевненість в універсальності логічного оформлення мислимого було піддано ним самим сумніву. Однак, чи достатньо було для нього, передусім як творця логіки, одного сумніву в тому, що логіка, як предмет його безумовної гордості, не може більше претендувати на право називатися *наукою про мислення* та розглядатися за своєрідний норматив, що визначає причинно-наслідковий спосіб організації мислення? Чи могли лише виявлені ним самим формальні протиріччя у міркуваннях призвести до *краху його переконань* у їх виключності та незамінності й навіть поставати причиною їх радикального перегляду?

На наше переконання, остаточному визнанню Аристотелем того, що виникнення протиріччя не можна розглядати за результат логічної некомпетентності, сприяло одночасне виявлення його колегою по платонівській академії Зеноном суперечностей між протилежними констатаціями на кшталт «є рух», або «руху немає». Походження одних Зенон пояснив зіткненням двох різних розумінь руху: у вигляді історично первинного образно-часового поняття й у формі поняття, виведеного на підставі відкритого ним закону *подвійного заперечення*. Виникнення інших – як винятково логічне зіткнення взаємовиключаючих положень двох коректних теорій, або як зіткнення суджень різного рівня однієї логічної теорії. Врешті-решт до радикального перегляду засадничого принципу організації мислення щонайперше, на наш погляд, підштовхнуло визнання ним існування конкуруючої з його логікою, логіки Хрисиппа (Хризиппа), яка

оперувала іншими ресурсами доказу – не *операндами*, як у нього, а *операціями*. Відповідно і доказом істинності складного судження в ній була вже не *операндність*, як це мало місце в логіці Аристотеля, а властивість, яка здійснює не причинно-наслідковий, а процесний зв'язок між операндами, так звана *операторність*.

Проте в добу Середньовіччя логіка Аристотеля, принаймні якою вона була викладена у його ранніх роботах «Метафізика» і «Аналітики перша і друга», лише укріпилась у статусі нормативу, що визначав єдиний і безсумнівний спосіб досягнення істини, й у цьому сенсі досягнула свого апогею. Вона була беззастережно обрана представниками різних релігійних напрямків християнства за найбільш фіктивний спосіб доведення істинності власних розмірковувань відносно природи явищ дійсності, а також думок і вчинків людей, виходячи з апіорі визнаного існування причинно-наслідкового зв'язку між ними та їх загальною божественною волею. Досягнення Античної філософії, які були вибудовані на засадах розуміння загального як єдності різного були категорично відкинуті, оскільки це докорінно суперечило єдиному Божому началу. Форма філософських розмірковувань в межах богословськи організованого мислення також, як і в часи Античності, мала логічний характер, а логіка продовжувала використовуватись мисленням за ідеальний інструмент обґрунтування релігійного розуміння природи явищ.

Хоча пануючий в добу Середньовіччя у царині релігійних поглядів махровий консерватизм, визначавший істинність логічно досконалих розмірковувань, відкрито й не декларував власну противодію розвитку природничого знання, але все ж таки стримував його розвиток. Першочергово це виявилось у тому, що людський розум, передусім у власному нескінченному намаганні осягати невідоме і давати йому розумне пояснення, був із самого початку обмежений необхідністю визнавати тільки зв'язок одиничного явища з єдиним загальним, маючи на увазі божественність виникнення та існування усього оточуючого світу. Внаслідок цього, логічно організований розум був позбавлений можливості пізнавати будь-яке спостережуване або зафіксоване досвідом невідоме та недосяжне його розумінню одиничне явище всебічно і в повному обсязі, тобто у єдності його протилежних сторін. Це заважало логічному розуму зрозуміти те, що багато століть тому зрозуміли ще філософи Античності,

які наполягали на значущості урахування ознак зв'язку одиничного явища з двома загальними, що розкривало його суперечливу сутність.

Розроблений представниками давньогрецької філософії *діалектичний метод організації пізнання*, незаслужено забутий в часи Середньовіччя, в Новий час був реанімований зусиллями цілої плеяди видатних представників німецької класичної філософії: Імануїла Канта (1724 – 1804), Йоган Готліба Фіхте (1762 – 1814) та Георга Фрідріха Вільгельма Гегеля (1770 – 1831) [4-5; 6; 8-11].

І. Кант, як автор категорійної теорії пізнання, відокремлював формальну істину від матеріальної, розмірковуючи, що простір, час та причинність як *філософські* категорії, що пояснюють закони існування природних явищ, *не становлять властивості самої природи*. Ці категорії являють собою формальні продукти пізнавальної здатності суб'єкта, чим уперше підтримав погляди стоїків відносно його *участі у визнанні судження про явище істинним*. Закономірності існування явищ цей філософ пов'язував із закономірностями людського духу. Істину він розумів, як *критерій злагоди пізнання із загальними формальними законами розуму*, а вірною її ознакою визнавав *апіорне пізнання*. Будучи прихильником категорійної організації мислення, у роботах «Критика чистого розуму», «Критика здатності судження» та «Метафізика моралі», він виявив суперечності, що виникають при заняттях філософією, розглядав як *недосяжні засобом логіки свідчення нереалізованих прагнень розуму зрозуміти невідоме і вбачав у них засіб критики одних розмірковувань, визнаних логікою істинними, виключаючими їх міркуваннями, що також визнані нею за істинний*. Тому, віддаючи данину своїм видатним попередникам, цей знаменитий філософ назвав ці суперечності по-грецьки – **антиноміями**, себто протиріччями, які не можна розв'язати, використовуючи логіку за спосіб їх зліквідування і користуючись її засобами.

До речі, у вітчизняній науці, очевидно у вигляді данини його пам'яті, теоретичні проблеми прийнято було називати «проблемами-антиноміями». Проте, на протигагу власній жорсткій позиції про неможливість розв'язати антиномічне протистояння, думаючи логічно і користуючись логічними засобами, І. Кант запропонував на розгляд наукового співтовариства пояснення виявлених емпіричних фактів, які свідчили про належність об'єкту

осмислення властивості «недосяжної засобам логіки» і віднесеної ним до «нереалізованих прагнень розуму зрозуміти невідоме». На його погляд, належність цієї властивості об'єкту осмислення вказує, що саме розум встановлює спосіб використання зовнішньої інформації щодо системи формально-логічних розмірковувань, тобто обирає шлях виходу за межі категорійного підходу і переходить до власної організації мислимого завдяки зверненню до нелогічної дійсності. Необхідність такого звернення стає актуальною в умовах, коли аналітично доведене і сформульоване відповідно до мовних та мовленнєвих норм обґрунтування зв'язку між об'єктом осмислення та його властивістю в аспекті використання звичних суб'єкту логічних фігур уявляється йому принципово неприпустимим.

Згідно з думкою Канта, за цих умов мислення суб'єкта актуалізує виникнення існуючого у його розумінні всезагального та необхідного, так званого, *синтетичного судження*, яке використовується мисленням за власне психологічне знаряддя у випадку категоричного взаємовиключення логічними судженнями одне одного, надаючи його розуму можливості доведення того, що протилежності завжди певним чином пов'язані між собою.

Синтетичні судження бувають *апостеріорними*, себто такими, що виводяться безпосередньо із практики, та *апріорними*, незалежними від практики, функція яких полягає не стільки у викладі змісту мислимого, скільки у його організації шляхом надання їм певної форми. *Синтетично апріорні судження*, за Кантом, мисляться не формально-логічно, а згідно з запропонованою ним так званою *трансцендентальною логікою*, за якою система синтетично апріорних суджень певним чином спрямовує аналітично апріорні судження. *Істинність синтетично апріорного судження встановлюється не на підставі формального зв'язку між об'єктом осмислення та його властивістю, а на підставі їх природного зв'язку-залежності* (див. [6]).

Забігаючи наперед, вважаємо за потрібне зазначити, що це принципове положення в далекому майбутньому стало засадничим при розробці методу мислення, відомого під назвою «сходження від абстрактного до конкретного», який теоретично, причому не уникаючи, а використовуючи суперечливість мислимого, дозволяв йому отримувати цілісну картину об'єкта осмислення, поступово просуваючись від менш змістовного знання до більш змістовного та ємного.

Терміном «трансцендентальне» Кант позначав «те, що відноситься до пізнання» явищ дійсності настільки, наскільки це можливо аргіогі, а саме явище – терміном «трансцендентне» (від лат. *transcendo* – переступаю), тобто те, що *переступає* за межі пізнання у світ «речей в собі», про які суб'єкт лише спроможний знати, як про «речі для нас». *Закономірність*, яку мислення суб'єкта може віднайти в галузі «речей у собі» *постає винятково як його власна, внесена ним самим у цю галузь закономірність*. Згідно з його роботою «Критика чистого розуму» апріорні елементи таких закономірностей можуть бути усвідомленими людиною, спираючись на весь масив необхідного і всезагального її знання про явища цього світу. В своїй більш пізній роботі «Критика практичного розуму», об'єктом якої була моральність людини, він відкрив перед мисленням можливість виходу в трансцендентний світ шляхом вільного волевиявлення. Положення моральності, істинності яких недоводима апріорно, засобами чистого розуму, згідно з Кантом, *не доводилась, а постулювалась* практичним розумом, спираючись на властивий кожній людині основний моральний закон, так званий *категоричний імператив*, який не потребує пояснення природи моралі на тій підставі, що він має безумовний характер.

Значущість для науки про мислення внесеної Кантом новації у вигляді синтетичного судження (якщо розглядати його в контексті розуміння антиномії як критики одних логічних суджень іншими такими самими судженнями) дозволяє розглядати його як засіб розв'язання теоретичних проблем. Проте розроблений Кантом *трансцендентальний метод організації пізнання*, через те, що забезпечував побудову знання шляхом використання лишень апріорних (не підтверджених досвідом) форм пізнання, слідуючи звичній розумовій моделі наведення єдиного універсального порядку, достатнього для доведення його істинності. А це зводить участь суб'єкта у пошуку способу розв'язання теоретичних проблем всього-навсього до систематизації «сукупності апріорних засад».

Легко зрозуміти, що така суб'єктна участь не дозволяє мисленню розв'язати проблему, оскільки фактично залишає її в умовах виникнення. Більше того, стає зрозумілим, чому реалізація такої розумової моделі *на практиці*, з метою її універсалізації, як правило, суперечить з очевидністю прогно-

зованому результату. Практика, передусім як безпосередня діяльність людей здебільшого певним чином перетворює апріорно організоване пізнання, *розбалансовуючи екзистенційну потугу*, чим суттєво ускладнює пізнавальний процес, *загострюючи колізію* між можливостями трансценденції і власними потребами суб'єкта мислення.

Ще більшу значущість синтетичне судження набуло в дослідженнях іншого видатного представника німецької класичної філософії Й.Г. Фіхте, автора *діалектичного методу розвитку понять* та філософського вчення про діяльність свідомості, побудованого за *принципом природної внутрішньої закономірності людського Я* (див. [25]). На відміну від Канта, який розглядав свідомість (Я) як відношення суб'єкта до об'єкта пізнання, Фіхте вбачав у ній ще й важливу особливість – *розвиватись шляхом вдосконалення самої себе*, тобто не тільки пізнавати існуюче, а й *творити його*, слідує законам власної природи. Відповідно до його розуміння цієї природи, ніби-то існує деяка всестворювальна та надіндивідуальна абсолютна свідомість (Я), *котра перебуває в безперервному розвитку завдяки пізнанню самої себе* і, володіючи всемогутньою творчою силою, здатною перетворювати весь об'єктивний світ у власний витвір, і через збагачення власного змісту, «створюючи щось з нічого». Це абсолютне Я розчленовується дедукцією на багаточисельні індивідуальні Я, кожне з яких у процесі духовної діяльності суб'єкта удосконалює власну духовність, *творчо збагачуючи власне ідеальне (духовне) буття* новими образами, думками та ідеями. *Матеріальному буттю*, яке обіймає у собі всевіт бездушних предметів, що реально існують у просторі й часі та підвладні у процесі їх пересування законам механіки, не притаманна властивість самоудосконалення і тому закони його предметного існування не передбачають можливість розвитку. Отож Фіхте категорично заперечував думці про притаманність природі матеріального буття властивості розвитку, пояснюючи факти набуття її предметами нових станів, що мають місце, практикою людської діяльності, у ході реалізації якої матеріальні предмети набувають цих нових станів суто завдяки керуючому впливу на цю діяльність ідеального Я, яке охоплює такі атрибути духовної діяльності, як образи, думки та ідеї.

Щоб уникнути огульного звинувачення Й.Г. Фіхте в суб'єктивному ідеалізмі, підкреслимо, що для об'єктивності цієї критики вимагається

чітке дотримання її меж, що дозволяє гідно оцінити та віддати данину його творчій спадщині, яка займає почесне місце в історії науки про мислення і постає як її безперечна цінність. Фіхте позиціонував себе як жорсткого критика категорійної систематизації мислення, яка, на його переконання, відділяла мислення від побутовості та активно сприяв подальшій руйнації багатовікової традиції безсуб'єктного підходу до розуміння істини. До слова, він уперто ігнорував, здавалося б, очевидну участь у ньому індивідуального розуму, наполягав на тому, що *закони логіки* не пояснюють закономірності існування та функціонування явищ і не призначені для виявлення властивих явищам ознак, як це стверджується, а фактично слугують суто для забезпечення доведеності істинності логічних суджень. Обґрунтовуючи це своє твердження, він вказував на необхідність врахування вищеозначеної *особливості свідомості вдосконалювати саму себе*, котра детермінує розвиток поняття і котра, за його словами, дозволяє понятійному методу зайняти гідне місце «в науковому застосуванні законів мислення». Використання цього методу відкрило перед мисленням перспективу розкривати власний зміст шляхом збагачення предикатів взаємозаперечливих суджень ознаками явищ, отриманими нелогічним чином. Критикуючи ідею Канта про «речі самі по собі», він вказував на її суперечливість, для розв'язання якої запропонував використовувати розроблену ним теорію *діалектичного виведення* змісту мислимого, особливістю якої було подолання істинного недоліку обстоюваної Кантом категорійної систематизації мислення – його *безсуб'єктності*. За альтернативу принципу категорійної організації мислення, Фіхте запропонував покласти в основу його налаштування *досяжний тільки розумінню суб'єкта принцип динамічної його організації*, який закорінений на перевагу запропонованого ще в часи Античності Хрисипом підходу до використання за психологічне знаряддя мислення *операцій* замість *операндів*. У цьому відношенні Фіхте постав у ХІХ столітті, як послідовник і продовжувач поглядів Хрисиппа. Перевагу, яку отримувало мислення через зреалізування мисленневих операцій за власні психологічні знаряддя, Фіхте пояснював їх суб'єктивністю. Використання ж їх мисленням вважав найбільш прийнятним при здійсненні людиною *духовної діяльності*, під якою розумів цикл діяння, *визначене самою природою свідомості, спря-*

моване на самопізнання, самореалізацію і задоволення вищих потреб у творчості. Дух він розумів відповідно до його сучасного визнання – як філософську категорію, що виражає потенціал творчої активності особистості з організації переходу від стану речей до стану ідей, яка постійно втілюється у процесі людської діяльності. Керуючись метою «набуття підстави», Фіхте розробив альтернативну теорію так званого «наукознавства», що пояснює ці закономірності відкритими ним законами духовної діяльності свідомості, яка дозволяє діалектично виводити нове знання з діяльного способу буттєвості самого Я. Можливість такого виведення він пов'язував із рефлексивним опрацюванням законів духовного життєпотіку свідомості. Ці закони, на його думку, визначаються самою природою духовної діяльності, яка, слідуючи принципу власної внутрішньої закономірності, примирює протилежності. Закони духовної діяльності, викладені ним роботах «Наукознавство» (Wissenschaftslehre) (1794) та «Основа загального наукознавства» (Darstellung der Wissenschaftslehre) (1801), визначали її як *діяльність духу із вдосконалення власного Я (свідомості)*. Саме духовна діяльність своїми актами збагачення Я вказує на наявність у мисленні «особистісного джерела», котре узмістовлює його ознаки розвитку, що отримані у вигляді продуктів власного творіння суб'єкта. Відтак процес розвитку мислення, за методологією Фіхте, здійснюється відповідно до запропонованої ним схеми ідеалізації духовної діяльності з удосконалення суб'єктом власного Я. Так, спочатку свідомість *протиставляє себе як суб'єкта (Я) власному твердженню як об'єкту (не Я)*, а потім *примирює цей об'єкт, це не-Я із самим собою*.

Організація розвитку пізнання ґрунтувалась на положенні Й.Г. Фіхте про те, що в кожному понятті міститься протиріччя, тому в процесі самовдосконалення поняття переходить в інше, протилежне йому поняття, тобто фактично повертається до себе, але вже таким, що знаходиться на вищому ступені розвитку. Під час такого переходу-повернення кожне поняття проходить три ступеня власного розвитку: *покладання* (теза), *протипокладання* (анти-теза) та *поєднання* (синтеза), у якому духовний розвиток, за словами Фіхте, йде із буття самого по собі (An-sich-sein) до буття для себе (Für-sich-sein), щоб закінчитись буттям у самому собі та для себе (An- und-Für-sich-sein).

Метод Фіхте сутнісно пропонував виведення «набуття підстави» *нелогічним* шляхом, спираючись на так зване «основоположення» теорії, яке постає замість кантівської вихідної категорії. Саме ж «набуття підстави» здійснювалося через використання *існуючих винятково у свідомості суб'єкта принципу, правил та засобів (операцій)*, які поєднують мислиме з «узасадненням» в єдине ціле і підкорених йому складових як свідомісному цілому. Послідовність «набуття підстави» була подана мислителем у вигляді серії розумових дій із протиставлення: а) тегічному (від слова теза) судженню антитетичного (від слова антитеза) б) себе як *суб'єкта (Я) своєму твердженню як об'єкту (не Я)*, причому як такого, що знаходиться з ним у відношенні протиріччя, а також з наступним їх поєднанням – синтетичним судженням – шляхом *недосяжного логічному розумінню* налагодження балансу між їх суб'єктами, а відтак *примирювання* твердження, цього *(не Я) із самим собою*, себто із Я.

В такому виведенні синтетичне судження поставало за результативне в структурі **триадичного умовиводу**, який Фіхте розглядав як *властивий тільки суб'єкту*, такий, що відповідає вимогам динамічної природи мислення *засіб* реалізації розробленого ним методу «набуття підстави». Гарантією *істинності* нового знання, отриманого у результаті визначення підстави, він вважав *безпосереднє почуття*, яке не має ніякого відношення до теоретичного знання і яке досягне лише для мене. Саму ж *істину Фіхте пов'язував зі сферою теоретичної організації мислення в тому значенні, що вона не може перебувати в межах теорії*.

«Сутінковий німецький геній» іншого представника класичної філософії Вільгельма Фрідріха Гегеля як послідовника діалектичного підходу Платона та автора теорії діалектичного розвитку, найбільш яскраво виявився в науці пізнання і ширше – в науці філософії (див. [7]). Згідно з його теорією, всі явища природної та історичної дійсності існують у безперервному русі, перетворенні та розвитку цієї дійсності і, як це не дивно для логічно організованого розуму, саме вона постає за джерело цього безперервного руху-поступу, перетворення та розвитку. Вирішальний вплив на дослідження Гегелем процесу пізнання, розвиток якого він вивчав, виходячи з положень власної теорії діалектичного розвитку, спричинили філософські погляди Канта, Фіхте

та Шеллінга. Тут маються на увазі такі ключові ідеї-тематизми.

А. Позиція Канта про те, що протилежності завжди пов'язані між собою і що саме мислення встановлює такий зв'язок, приймаючи форму *синтетичного судження*, через що набуває можливості змістовно піднятися на якісно високий щабель власного розвитку не слідуючи логічним законам, а вактуальноючись *трансцендентно*. Іншими словами, виходячи за межі логіки у світ явищ, про які людина нічого не знає, як про «речі у собі» і керуючись законами, які *мислення у змозі віднайти у світі цих речей такими, що нею самою привнесені в цей світ*. Тому, сутнісно підтримуючи позицію Канта про те, що *ініціаторами* розвитку мислення є суперечності, Гегель вважав, що підйом мислення на якісно більш високий ступінь визначається вже на початковій стадії його розгортання, ще до виникнення антиномічного протистояння між поняттями, де *ініціатором* розвитку поняття постає внутрішня суперечливість його самого. До прикладу, що обґрунтовує це положення, є *протиріччя*, що виникає при осмисленні суб'єктом *одиночного* явища, якому протистоїть *всезагальність* його властивостей.

Б. Метод Фіхте, який подає діалектичний процес розвитку понять як духовну діяльність свідомості, здійснювану за вимогами принципу природної внутрішньої закономірності, що унеобхіднює їх розвиток шляхом самопізнання, яке вдосконалює самого себе й уможливорює не просто пізнавати існуюче, але водночас і творити його. Гегель конкретизував розуміння діяльнісного започаткування розвитку самопізнання, але, на відмінність від Фіхте, віддавав перевагу *надіндивідуальній абсолютній свідомості (Я)*, яку позначив терміном *«абсолютна ідея»*, котра поєднує у собі властивості внутрішньо суперечливого, такого, що рухається та змінюється і переходить у свою протилежність, перебуває завдяки пізнанню самої себе в безперервному розвитку й урешті-решт постає як початок власного діалектичного саморозвитку, який пізнає себе у процесі власного самоплину. Згідно з Гегелем, суть процесу саморозвитку *«абсолютної ідеї»* осягається розумом, який вимагає переорієнтації засад власного розвитку на використання відкритого ним закону подвійного спростування, вплив якого на організацію мислення поданий ним у вигляді ідеальної моделі феномену людського мислення (в гегелівському розумінні *«духу»*), постає у

формі триєдності, а саме *«тезис – антитезис – синтезис»*, що поєднує між собою триетапність його діалектичного розвитку.

В. Ідея Шеллінга, що запозичена з його *«філософії totoжності»*: в абсолюті має місце несвідоме ототожнення протилежностей – ідеального і реального, простого і складного, кінцевого і нескінченного, що передує розгортанню процесу духовної діяльності суб'єкта і пояснює генезу свідомості.

Сучасний молодий дослідник процесу пізнання здебільшого черпає відомості про теорію діалектичного розвитку з фундаментального твору Гегеля *«Наука логіки»* або, як мінімум, – із лєнінської роботи, що сприяє її розумінню, *«Конспект книги Гегеля «Наука логіки»*. Виходячи з назви цієї філософської праці, більшість новачків, котрі присвятили себе розсекреченню буттєвості людського мислення, особливо з числа представників соціогуманітарних наук, не усвідомивши наукового призначення цього твору і сліпо підкоряючись цій його назві, досі помилково вважає, що цей геніальний мислитель, позначивши в назві цього фундаментального твору *л о г і к у*, як *науку про пізнання*, присвятив, тим самим, його черговому визнаванню її за зразок універсальності та організованості мислення. Усуненню цієї помилки сприяє існуючий поділ способу пізнання мислення на два різних до нього погляди чи підходи – на статичний і динамічний, кожен з яких визначає відмінний характер і різну ступінь пізнаваності цього надскладного явища. Це допомагає досліднику науки, котрий вивчає психологію пізнання, визначатися у виборі того з них, якому варто віддавати перевагу, або в якому поєднанні доречно використовувати у взаємодоповненні ці підходи для організації власного полірефлексивного теоретизування.

Вперше це положення було висунуто Г.П. Шедровицьким та М.Г. Алексєєвим (див. [23, т. 4, с. 5-112; 24]) та по-новому обґрунтовано зміст понять *«предмет»* та *«об'єкт»*. Використовуючи ці поняття як засоби мислення, будь-яке явище, принаймні якщо воно вже відоме науці з певного боку, а розуміння його зафіксовано мисленням у тій чи іншій формі знання, але ще підлягає подальшому вивченню у цьому плані, вони пропонують називати *предметом дослідження* і, навпаки, явище, яке ще тільки пізнається, будучи оприявненим мисленням у вигляді процесу розуміння його природи, себто яке протистоїть зафіксованому знанню про неї, вони розглядають як *об'єкт*

дослідження. Коротко кажучи, позначення явища, що підлягає вивченню як його предмет, указує на використання статичного підходу, а якщо як об'єкт пошукування, то це вказує на вибір динамічного підходу.

Відомий вітчизняний методолог науки Анатолий В. Фурман [13-18] конкретизуючи ці визначення, пов'язує їх з методологічними заходами здійснення пізнання та їх психодуховними витоками, які виявляють та актуалізують здатність людини пізнавати об'єктивну реальність і суб'єктивну дійсність, рефлексивно використовуючи при цьому форми, методи та засоби розмірковування, мислевчинення і професійного методологування (див. детально [13-14; 23]). Тоді предмет дослідження, конструюючись людською думкою, постає як гносеологічний вимір пізнання його сутності, а об'єкт – як онтологічний пояс або зріз його окремишньої буттєвості. Ось чому предмет пошуку завжди твориться людською думкою, інтелектуально плекається мисленневими ресурсами науковця й «осідає» у його свідомості як з н а н н я об'єктивне й особистісне водночас, тоді як об'єкт – виокремлюється з дійсності, поіменовується, упредметнюється, узмістовлюється (з доповіді на методологічному семінарі №114 (02.11.2025 р.) проф. А.В. Фурмана). Причому сутнісне визначення предмета наукового пізнання у гносеологічному його осягненні характеризується кватерною (четвірною) варіативністю суперечностей:

1) між окремим способом бачення, розуміння і витлумачення подій і прийнятою більшістю науковців парадигмальною моделлю, яка охоплює набір форм, методів, процедур, механізмів, засобів та інструментів пізнання;

2) між різними парадигмальними моделями і дослідницькими стратегіями;

3) між певною парадигмальною моделлю і метапарадигмальними дослідженнями; що стимулює поступ пізнавальної творчості вчених і наукових шкіл;

4) врешті-решт між методологічними оптиками класичного, посткласичного, некласичного і постнекласичного типів раціональності, що діалектично співіснують і почергово домінують й упродовж певного історичного періоду визначають онтологічні картини і світогляд філософської та наукової еліт (див. [16; 18]).

Водночас сутність як об'єкт пізнання постає у двох варіантах вактуальнення суперечностей: а) між описом проявів явищ дійс-

ності та експериментально встановленими причинно-наслідковими зв'язками між ними і б) між поясненням цих проявів із позицій суб'єкта повсякдення та оцінкою самим дослідником її істинних значень і смислів. На цій підставі А.В. Фурман поділяє парадигмально-пізнавальні методології на два типи: *теоретичну*, в осередді якої перебуває процедура введення *гносеологічних* уявлень у масив емпіричного матеріалу з наступною його парадигматизацією як миследіяльності, спрямовану на створення нової парадигми, і *мета-теоретичну*, центральну ланку якої становлять процедури аналізу і рефлексії історично існуючих концепцій і теорій з наступною *мета-парадигматизацією* отриманого матеріалу в нову інтегрально-методологічну якість. Методом реалізації метапарадигматизації він визнає метод «Сходження від абстрактного до конкретного», який є надійним с п о с о б о м розв'язання низки теоретичних проблем та який реалізується відповідно до вимог м е т а т е о р е т и ч н о ї методології в організації пізнання шляхом рефлексивного зіткнення протилежних моделей, концепцій і навіть теоретичних систем.

Зауважимо, що, починаючи з доби Античності, використання статичного підходу для дослідження закономірностей пізнання, позначеного як предмет пошуку з опертям на аристотелівську дедуктивну логіку як спосіб його аналізування, слушно розглядати як реалізацію теоретичного методу, ключовий принцип якого був позначений терміном «детермінізм». Підставою для такого позначення послужив запроваджений ще Демокритом «принцип детермінізму», який виходить з того, що єдино існуючим на той час способом організації пізнання є *дедуктивна логіка*. Згодом цей принцип на віки визначив традицію, відповідно до вимог якої сутність процесу розвитку пізнання осмислювалася, розумілася та описувалася його інтелектуальними ресурсами. Через деякий історичний час, реалізація цих вимог обумовлювалася впевненістю в тому, що особливості і тонкощі пізнання можна пояснити, користуючись законами механіки. Найбільш відомим прикладом реалізації цього принципу стала робота Аристотеля «Метафізика». Запропонований ним спосіб теоретизації мислимого обстоював канон механічного осмислення, розуміння та опису існуючого наведення порядку в організації пізнання, використовуючи як психологічні знаряддя мислення логічні форми, що забезпечували

встановлення цього порядку. Механічне кореспондування останнього було прийнято його сучасниками як таке, що повною мірою відповідає вимогам об'єктивності, адже слідувало вимогам *раціонального* зорганізування мислення. Загалом раціональність обраного способу дослідження мислення полягала в тому, що він заперечував суб'єктивізм та визнавав об'єктивне існування дійсності, себто незалежне від міркувань суб'єкта, котрий пізнає. Ідеальною формою здійснення раціонального пізнання, пояснення його особливостей і забезпечення істинності звично розглядалася дедуктивна логіка. Підставою розгляду такого пізнання було переконання, що саме і лише вона у повному обсязі та завдяки змістовності її понятійної системи кореспондує реальні процеси існування та розвитку, причому не тільки мислення, а й усїєї маси явищ дійсності. У цьому призначенні раціоналізму неважко побачити його пристосування до законів природничих наук, яке у ту пору продовжувало розглядати логіку за ідеал раціональної організації пізнання, яка відповідає наявним реаліям.

У Середні віки реалізм, також як і в добу Античності, приймався філософською елітою як напрямок, що полягає у забезпеченні об'єктивного існування ідей. Згодом це призвело до виникнення поняття «науковий реалізм», що знаменував напрям, сутність якого становило теоретичне обґрунтування об'єктивного існування реалій, що гранично точно організує як осмислення, розуміння і опису пізнаного та аргументування істини засобами її добування. У філософії Середньовіччя реалізм головним чином постав як напрямок, що забезпечує істинність новопосталих ідей. У способі реалізації його мети неважко побачити пристосування «наукового реалізму», до законів природничих наук.

Використання логіки в її традиційному функціональному призначенні – забезпечувати істинність розглядуваних відповідно до вимог «наукового реалізму» положень, свідчить про продовження його експлуатування вченими XVIII століття, причому у їх намаганні адаптувати його до логіки як до архаїчного способу організації пізнання.

Для унаочнення раціонального розуміння законів психіки, Демокрит ввів у філософію поняття «механічного детермінізму», що пропонує найдоступніше, принаймні на той час, розуміння грецьким суспільством пояснення причинної зумовленості на кшталт законів механіки. В добу реформації французь-

кий теолог Жан Кальвін додав до сфери протестантської свідомості поняття «теологічного детермінізму» як засадничого принципу вчення, що пояснює причинний зв'язок між явищами та Божим промислом. Не уникнув спокуси вживати таке пояснення й англійський мислитель, матеріаліст Джон Локк, котрий доповнив філософію поняттям «психологічного детермінізму», що набув статусу принципу причинного пояснення походження знань із почуттів.

На користь переконання в істинності принципу детермінізму як вихідному положенню організації пізнання набула поширення теорія еволюції Чарльза Дарвіна, що призвело до обґрунтування ним принципу «біологічного детермінізму». Слідування його узасадненням залишалося на рівні стійкої впевненості у його істинності і не змінювалося, зокрема і під впливом непохитного авторитету Ісаака Ньютона. У цілому, солідаризуючись з позицією Щедровицького та Алексеєва щодо вагомості спеціальної організації досліджень явищ дійсності, які постійно перебувають у процесі руху та розвитку, використовуючи з цією метою альтернативний за характером динамічний підхід до їх повнішого пізнання, вважаємо за доцільне означити ці явища як *об'єкти* вивчення. Задля обґрунтування такої доцільності є сенс запозичити методологічний підхід Анатолія В. Фурмана, котрий розглядає дослідження мислення в контексті рефлексування методологічної відповідності його між мислєдїяльнїснїми засобами та організацією. Власне мовиться про парадигмально-пізнавальний підхід, відповідно до особливостей якого слід чітко аргументувати відмінність між *теоретичною процедурою*, яка реалізує парадигматизацію мислення, та *метатеоретичною процедурою*, що здійснюється шляхом аналізу та синтезу протилежних концепцій або теорій та уможлиблює їх інтеграцію в нову, інтегрально-методологічну, якість. Цілком підтримуючи зазначену Фурманом функцію *теоретичної процедури*, вважаємо, що розраховувати на її функційну здатність утілити в життя синтез протилежних концепцій, безпідставно. Що ж до спроможності *метатеоретичної процедури*, то це повною мірою припустимо, оскільки сам спосіб реалізації динамічного підходу до досліджень мислення слід обирати синтез саме протилежних концепцій і теорій, що забезпечує його інтеграцію в оновлену метаметодологічну вагомість.

Прийняті концепти і понятійні визначення покликані пояснювати ступінь досліджуваності

мислення, яке розвивається, в об'єктно-предметному форматі певного підходу / світогляду, вказуючи на те, що принципово *неприпустимо* використовувати дедуктивну логіку як спосіб його розвитку, що являє собою суперечливий динамічний процес, де ресурси вказаної логіки постають засобами реалізації цього способу. Загалом показово, що розчленування на складові частини єдиної системи понять, притаманне статичному підходу і назване «аналізом», призначене для визначення одиничного із загального, допускається правилами логіки, *якщо воно здійснюється в межах однієї системи понять*, кожне з яких має своє місце у її структурі і знаходиться з іншими поняттями у відношенні збалансування, тобто логічного *підкорення* або *зіставлення*, що зберігає усвідомлення загального, яке поєднує ці частини. Проте, якщо ж такому аналітичному розчленуванню на частини піддається складний *комплекс понятійних систем*, у якому кожна із систем є такою його складовою, яка використовує лише власні способи та засоби розвитку пізнання, то стверджувати, що цим частинам можна надати статус етапів процесу діалектичного розвитку мислення, навіть не знаючи того, чи забезпечує їх наступність зростання ступеня забезпечення пізнання, недостатньо. Вочевидь причина цієї недостатності подвійна, зважаючи на основний принцип дослідження розвитку мислення, що має відповідати двом фундаментальним положенням діалектики: по-перше, джерелом розвитку завжди є боротьба суперечностей, по-друге, сам розвиток здійснюється як перехід кількісних змін у якісні. Окремо зауважимо, що пізнавальні ж можливості використання теоретичних систем з метою дослідження розвитку свідомості вельми *обмежені* із-за ознак-властивості статичного підходу як способу осмислення шляхом категорійно структурованого мислення, яке передбачає аналіз загального у вигляді розчленування його на складові частини. Останнє як процедура має сенс тільки при аналізі *єдиної* системи понять, кожне з яких має своє місце у структурі цієї системи і перебуває з іншими поняттями у відношенні *згоди*, збалансування, себто *логічної підпорядкованості*, реалізуючись через виявлення логічних зв'язків між поняттями в межах кожної частини загального, які мають статус філософської категорії «*окреме*». Дедукція ж, передусім як спосіб вирішення цього завдання, спрямована на виявлення нового знання саме завдяки встанов-

ленню невідомих раніше логічних зв'язків між одиничними поняттями та поняттями «окремого». У *єдиній системі* понять правила логіки припускають, що наявність цих новоявлених зв'язків демонструє поєднання окремих частин загального поняття, що є умовою зростання його змісту і результатом розвитку мислення. Отож, не має сенсу піддавати аналітичному розчленуванню на частини *складний комплекс понятійних систем*, де кожна така система, будучи його складовою, використовує лише власні способи та засоби розвитку пізнання. Тому стверджувати, що ці складові можна наділити статусом етапів процесу діалектичного розвитку мислення тільки на підставі очевидного зростання ступеня забезпечення його пізнаваності недостатньо. І цьому є пояснення. Описані складові відрізняються одна від одної різними системами понять, які перебувають між собою в логічному відношенні *неузгодження*, тобто у дихотомійній *суперечності* та *протилежності*, що вимагає використання кожною системою різних способів і засобів осмислення, розуміння та пояснення мислимого. До таких засобів відносяться так звані *суперечливі поняття*, або такі, у яких спростування усіх ознак одного поняття **A** становить весь зміст другого поняття **B**, а також *протилежні* поняття, або ще такі, у яких спростування одного поняття **A** складає тільки частину змісту другого поняття **B**, що має місце, коли поняття **A**, окрім спростування поняття **B**, має ще й власні особливі ознаки **X**. Також не підлягають порівнянню так звані *суперечливі судження*, у яких при тотожності за обсягом підметів **S1** і **S2** присудки **P1** і **P2** суперечать один одному за змістом, а також не порівнюються *протилежні* судження, у яких при тотожності за обсягом присудків **P1** і **P2** підмети **S1** і **S2** взаємно суперечать змістовно.

Обмеженість статичного підходу до дослідження мислення підтверджується запропонованим у філософських словниках радянського періоду недосяжним для дедуктивної логіки і тому бездоказовим поясненням того, на якій підставі Гегель привласнив цим понятійним конструкціям статус етапів розвитку свідомості та самосвідомості. Знаючи закони і правила логіки легко зрозуміти, що цього не можна зробити шляхом аналітичного роз'єднання з а г а л ь н о г о, ознаки якого поєднані цим відомим мислителем у понятті «абсолютна ідея». Визнати це непорозуміння означає розписатися у власному безсиллі досягнути *сут-*

ність його діалектичного методу, згідно з яким абсолютна ідея виражала в мисленні і самопізнанні динамічне і внутрішньо суперечливе природне мислення. Тим не менш, за приклад такого недоступного дедуктивно організованому розумінню пояснення основоположного принципу гегелівської діалектики, позбавленого пояснення його особливостей в умовах настановлення, фіксованого на безумовному визнанні аналізу як головного і найбільш значущого напрямку розвитку мислення, що веде до відкриття істини, є підстави розглядати більшість офіційних видань другої половини ХХ ст. адже діалектичний метод Гегеля сутнісно не пояснюється. Скажімо, стверджується таке: «У процесі свого діалектичного саморозвитку «ідея» Гегеля проходить три основні етапи. Перший етап – логічний, коли вона діє ще у своєму «доприродному» бутті, у «стихії чистого мислення». Ця частина філософії Гегеля викладена у його «Науці логіки». На другому етапі «ідея» перетворюється на природу, яка, за Гегелем, є «інобуттям абсолютної ідеї». Своє вчення про природу він виклав у «Філософії природи». Вищим, третім ступенем саморозвитку ідеї є «абсолютний дух». Цей ступінь розвитку «абсолютної ідеї» Гегель розкриває у своєму творі «Філософія духу». На цьому етапі «абсолютна ідея» заперечує природу і повертається до самої себе та розвиток знову відбувається у сфері мислення, але вже людського мислення» (краткий філософський словарь, 1955, с. 80).

Спостереження за помилками, які допускаються у виборі способу дослідження та які призводять до хибних висновків, свідчать про те, що ці помилки, на жаль, мають місце аж до нашого часу, незважаючи на те, що ще на початку минулого століття гострий розум вождя пролетаріату, в роботі «Конспект книги Гегеля “Наука логіки”» недвозначно вказав на їх причину. Згідно з його поясненням, цією причиною постає традиційне використання логіки, незалежно дедуктивної чи індуктивної, як єдиного й універсального зразка організації мислення: «Практика людини, мільярди разів повторюючись, закріплюється у свідомості людини фігурами логіки. Ці фігури мають міцність забобону, набувають аксіоматичного характеру саме (і тільки) через їх мільярдне повторення». Проте радянська філософська наука не сприяла усвідомленню важливості зазубреної вченими фрази не просто як підказки, а як вказівку на те, що логіку, в су-

часному розумінні її ролі в мисленні, Гегель розглядав як *предмет* дослідження, формальну складову мислення, за якою, враховуючи окреслені відношення, збереглася тільки функція слугувати джерелом посилань, що підлягають подальшому вивченню і реорганізації завдяки актуалізації операційної його складової. Водночас *об’єктом* дослідження цього геніального мислителя була *наук мислення*, яка розкривала внутрішній світ людини, позначений ним терміном «б у т т я». Однак автори періоду радянської філософії вчиняли необачно, слідуючи звичці покладатися на статичний підхід до дослідження мислення, способом реалізації якого була аристотелівська дедуктивна логіка, що закріпилася у свідомості європейських інтелектуалів як зразок організації мислення. Як відомо, особливість цієї логіки полягає в тому, що вона спрямовує мислення на розкриття істини шляхом розчленування на частини деякого вже існуючого плетива явищ, причому безпосередньо очевидного чи виведеного логічно, або просто підтвердженого точними спостереженнями чи достовірними свідченнями авторитетних осіб, котрі його спостерігали, що ними зафіксовано у формі відомого загального поняття. Дедуктивна логіка *заздалегідь* виходить з того, що ці частини є складовими єдиного цілого і тому належать до єдиної системи, що може бути пояснена логічними правилами впорядкування (*sensus notionum*). А це дозволяє порівнювати дані складові між собою (*fundamentum sive tertium comparationis*) винятково і лише на підставі очевидності переконання в тому, що ці поняття та судження перебувають між собою у логічному відношенні збалансування, незважаючи на те, що це категорично *виключається* правилами логіки. Інакше кажучи, дедуктивна логіка реалізує статичний підхід шляхом добування істини методом розчленування на складові частини *деякої вже існуючої* сув’язі явищ у єдине загальне поняття з одиничним явищем, зв’язок між яким і загальним поняттям є *очевидним у межах однієї системи*. Дедуктивно організований розум не в змозі визнати можливість такого поєднання тоді, коли розчленуванню підлягає *цілий комплекс систем, які відрізняються одна від одної*, оскільки формально в них немає нічого спільного, тобто коли спосіб і засоби реалізації пізнання у них різні. І все ж існування такого зв’язку визнається, незважаючи на його формальну безпідставність, коли він не може бути виведений дедуктивно, а лише підтверджується

спостереженнями за особливостями перебігу мислення, а також нібито достовірними свідченнями авторитетних осіб, *істинність яких* не може бути підтверджена сучасними інтелектуальними засобами. Відтак заздалегідь і бездоказово передбачається, що ці складові виходять із єдиного цілого і тому належать до єдиної їх системи, яка поєднує їх між собою логічними правилами згармонування. Це уможливує їх порівняння: поняття і судження, що передають зміст кожної з цих частин, знаходяться між собою в логічних відношеннях *тотожності, підпорядкування або співвіднесення*, незважаючи на те, що насправді вони перебувають у логічному відношенні *невпорядкованості*, тобто є *суперечливим*, або *протилежними*.

Г.В.Ф. Гегель у своїй невимовній мудрості й понині дає зрозуміти, наскільки актуальною є використання можливостей діалектичного підходу для організації дослідження мислення. Останнє треба починати з його нагальної потреби та особливості *безперервно вдосконалювати свідомість*, керуючись метою досягнення вищого ступеню власної пізнавальної здатності людини шляхом рефлексивної оцінки досягнутого, що прийнято позначати терміном «о б' є к т». Нерозуміння значущості динамічного підходу для дослідження мислення, а разом і звичайне незнання його переваг над статичним, перешкоджає прагненню усвідомлювати, розуміти та описувати цю вишукувану дослідником особливість мислення такою, як це дозволяє здійснювати динамічний підхід, який використовує *різні способи вивчення мислення окремо в межах кожної окремої системи*, покладаючись на послідовність пізнавальних можливостей кожної частини, використовуючи різні понятійні системи, що фіксують в одній думці сутнісні ознаки явищ. Здебільшого до таких поняттєвих кластерів відносяться поняття і судження одного функційного рівня, але різних способів реалізації дослідження, що *не підлягають порівнянню*, оскільки не мають між собою нічого загального. Це – *суперечливі* та *протилежні* і поняття, і судження. Врахування логічних відношень непідлеглості порівнянню, які мають місце як між поняттями, так і між судженнями різних способів пошукування, перешкоджає розпорошенню людського розуму, котрий, керуючись правилами логіки, виводить із *відомого* загального поняття *невідоме* одиничне поняття.

Відповідно до законів дедуктивної логіки доказ істинності завершального судження сто-

совно підлеглості одиничного поняття загальному, реалізований у межах однієї логічної системи, здійснюється шляхом використання логічною думкою самостійного явища, так званого *дедуктивного умовиводу*, себто засобу доказу істинності виведеного завершального судження. Такий доказ виходить із безпосереднього відношення дедуктивних суджень між собою, згідно з відомими правилами їх *підкорення*, коли з істини вищого, загального судження виводиться істина всіх підлеглих суджень. У знаковій формі дедуктивний умовивід кореспондує визначення невідомого відношення між двома поняттями **S** і **P** на підставі їх аргументованого відношення до деякого третього поняття **M**. Іншими словами, якщо *невідоме* відношення між поняттями **S** і **P**, але відоме відношення між **P** і **M** і відношення між **S** і **M**, то з цього можна вивести заключне судження про відношення **S** і **P**. Зрозуміло, що *не можна* здійснювати дедуктивний умовивід, зважаючи на відношення між *поняттями та судженнями різних систем*, які не мають між собою нічого загального. У випадку ж надзвичайної значущості обґрунтування *неможливості* встановлення логічного зв'язку між *поняттями і судженнями різних систем* треба хоча б вдатися до *опусу (descriptio), пояснення (epslicatio et declaratio), або ж унауочненого роз'яснення (illustratio et exemplificatio)* умов цієї неможливості.

Жодною мірою не ставлячи під сумнів високий дискурсивний рівень функціонування вітчизняної філософської думки, наберемося сміливості і поставимо питання: «На якій же підставі стверджувалося, що складові «абсолютної ідеї» можуть розглядатися як етапи розвитку пізнання і, більше того, як ресурси діалектичного саморозвитку самосвідомості, оскільки немає навіть згадки про внутрішню суперечливість мислення?» Не йдеться також і про духовну діяльність свідомості, вибудованої, згідно з Фіхте, за принципом природної внутрішньої закономірності людського Я, що реалізує цей розвиток особистості шляхом самопізнання і самовдосконалення, уможливаючи тим самим не тільки пізнання існуючого, а й творення його. Як нам видається, перші дві частини «абсолютної ідеї», що наведені в цитованому «Короткому філософському словнику» цілком слушно розглядати як етапи розвитку самосвідомості, оскільки мислення дійсно робить крок у власному розвитку завдяки вирішенню проблеми антиномійного протистояння сформованих за законами

логіки теоретичних положень. Синтетичне судження, що подається за завершальний етап розвитку ідеї, постає як знаряддя здолання внутрішньої суперечності, що свідчить про незрозумілий для аналізу зв'язок його з першою і другою частинами визначень, а тому факт їх поєднання доречно розглядати суто як вербально нереалізований продукт творіння авторської свідомості.

Отже, *протилежність* та *суперечливість* логічних відношень між поняттями та судженнями різних логічних систем, що виявлена шляхом розчленування їх єдиного комплексу, перешкоджає еволюціонуванню розуму, котрий керується правилами логіки і виводить із відомого загального поняття одиничне поняття. З цього виходить, що аналіз як напрям думання, що реалізується, керується принципом дедукції, яка роз'єднує на окремі частини *процес мислення, унеможливорює* охоплення розумом його сутність. Вважалося, що достатньо для цього було б, *не порушуючи при цьому принципу статичного підходу* до організації дослідження, задіяти синтез як напрям поєднання окремих одиничних ознак явища в єдине ціле, замінивши аналіз і дедуктивну організацію мислення на синтез та індуктивну його організацію з тією ж метою – *визначити сталість причинного слідування одного одиничного явища за іншим (sequentia)*. Такий зв'язок може бути віднайдений за допомогою індукції, яка, на думку логіків, спроможна відповідати вимогам всезагального і безумовного *закону причинності*.

Стрімкий розвиток природничих наук поставив логічний розум у становище, коли він змушений був усвідомити необхідність узагальнення виявлених увагою, або отриманий експериментально поодиноких явищ, та визначення відношень, що існують між ними та відомим загальним поняттям, родом, законом. Це вимагало від наукової спільноти зберігати непохитну впевненість у тому, що порядок речей у вигляді логічних форм повною мірою відповідає їхньому реальному порядку, й відтак доповнити аналіз синтезом, а дедукцію індукцією, які б зводили процес мислення від поодиноких випадків до чогось загального. Індукція, як і дедукція, повинна була також використовувати логіку, як спосіб організації мислення і мати на меті обґрунтування сталості та важливості у дотриманні наступності одного явища за іншим (sequentia).

Індуктивна частина логіки переважно була розроблена англійським філософом і логіком

Джоном Стюартом Міллем (1806 – 1873) й отримала назву «індуктивної логіки». Ця логіка охоплювала відповідні прийоми порівняння одиничних явищ та узагальнення їх суттєвих (читай логічно детермінованих) ознак у так зване підведення (subsumtio) цих явищ під відоме загальне поняття. При цьому логічна операція підведення під загальне поняття ґрунтувалася на загальних законах підпорядкування понять і вказувала на те, у якому обсязі можна застосовувати результати поодиноких досліджень, або якою мірою вони можуть бути узагальнені, а також на логічному законі достатньої підстави (lex rationis determinantis sive sufficientis). Тут важливе розуміння та опис невідомого явища, що засноване на: а) результатах спостережень та досвіду; б) використанні законів підпорядкування понять, що вказують на те, наскільки ознаки невідомого явища можуть бути узагальнені; в) застосуванні логічного прийому підведення невідомого одиничного явища під загальне поняття відомої теорії; г) дотриманні правил формулювання індуктивного висновку як форми доказу істинності судження. За твердженням відомого філософа і логіка Г.Є. Струве, котрий вимагав від наукового співтовариства категоричного визнання положення, згідно з яким логічний закон достатньої підстави (lex rationis determinantis sive sufficientis) у мисленні відповідав би у зовнішньому світі закону причинності (lex causalitatis), за яким кожному явищу передують причини. Закон достатньої підстави, за його твердженням, поставав початком пізнання речей (principium cognoscendi), себто його принципом, а закон причинності був початком їх дійсної буттєвості (principium essendi).

Доказ істинності індуктивно мислимого здійснювався шляхом зреалізування індуктивного умовиводу. В ньому існування досі невідомого причинно-наслідкового зв'язку між *відомими* – поодиначним положенням S і загальним положенням P – здійснюється за допомогою загального положення M, однак за умови відповідності всіх істотних ознак поодиначного S всім істотним ознаками всього роду P. Практично через те, що відомих ознак поодиначного поняття S існує декілька, то для формулювання індуктивного висновку вимагається мати стільки ж відомих ознак положення-посередника M (m1, m2, m3 ... mn), відповідних усім суттєвим ознаками загального становища P. Виходячи з цієї вимоги, менший посил індуктивного висновку повинен вказувати на достатню підставу для узагальнення предмет-

них результатів, висловлених у більшому посиленні.

Науковий метод вивчення явищ має бути двояким – дедуктивним та індуктивним. Дедуктивний метод використовується тоді, коли з відомої кількості очевидних істин, званих *аксіомами*, дедуктивно виводяться часткові положення, що пояснюють зміст загальних положень. Головними розумовими діями цього методу є визначення змісту загальних положень, розчленування їх на похідні положення і дедуктивний висновок, що вказує на логічний зв'язок між окремими і загальними положеннями. Індуктивним методом користуються тоді, коли з безлічі окремих випадків одного й того ж роду індуктивно виводяться загальні положення, тобто закони, що пояснюють усі об'єднані ними окремі випадки. Інструментами даного методу, що пояснює його суть, є *спостереження і досвід*, що упрозорюють зміст окремих випадків, операція їх порівняння між собою і визначення їх ставлення до спільного роду, а також розумова дія індуктивного узагальнення, що виводить загальні висновки з окремих випадків. Проте, головню через використання прийому підведення невідомого поодиначного явища під загальне поняття однієї з відомих теорій, у процесі абстрагування від нього відсікаються так звані «не істотні» ознаки, до яких ставилися як до випадкових, а також ті, які свідчили про існування логічного зв'язку між цим явищем і загальним поняттям якоїсь альтернативної теорії. Виникнення таких теорій, що застосовують один і той же спосіб осмислення, розуміння та опису невідомих явищ, що відстоюють принцип детермінізму, пояснюється тим, що мислення здатне фіксувати одночасну наявність логічного зв'язку деякої сукупності його ознак з одним об'єднувальним загальним поняттям, якому віддає перевагу суб'єкт, і знехтувати іншими, неістотними ознаками. Залежно від того, до якого загального поняття це явище було віднесено і виникали взаємовиключні версії осмислення, розуміння та опису невідомого явища. Ознаки альтернативного зв'язку, які *не підпорядковані* логіці, накопичувалися у свідомості суб'єкта у вигляді так званого «логічного залишку» чи резидіуму [8-11]. Коли ж резидіум досягав статусу контрдоводу, логіка як спосіб статичної організації мислення змушена була визнати співіснування двох взаємовиключних теорій, підсумкові судження кожної з яких, чітко дотримуючись правил логіки, доводять *свою істинність*

парадоксальним чином, себто мовиться про несподіване явище, що не відповідає звичайним уявленням, а в сучасному розумінні розглядається як таке, що суперечить логіці ототожнення тих понять, суджень та умовиводів, що перебувають між собою у відношеннях протилежності або протиріччя.

Виникнення парадоксів при використанні індуктивного способу осмислення та його засобів означає те, що упускається той факт, що індукція, у традиційному європейському розумінні, витлумачується як форма раціональної організації наукового пізнання, *підпорядкованого жорстким вимогам дедукції*. Така індукція ігнорує факти, що не мають розумного (читай дедуктивного) пояснення, тобто сутнісно суперечать цьому звичному поясненню, що позбавляє мислення суб'єкта можливості розвиватись шляхом узагальнення зафіксованих спостереженням, або виявлених експериментально і вже відомих явищ у нові, ще невідомі загальні поняття, чим зводить розвиток мислення до розкриття всього лише оновлених особливостей відомого, усталеного загального поняття. Осмислення ж нового, ще невідомого явища, яке дозволяє здійснити перехід від одного етапу розвитку мислення до іншого етапу, можна здійснити тільки індукцією, звільненою від кайданів дедукції. Така вільна індукція дозволить мисленню об'єднувати між собою різні системи понять та суджень у загальне нове положення на противагу поєднанню тих, що допускають правила логіки, які дозволяють прирівнювати між собою винятково поняття, що знаходяться між собою в логічних відношеннях *узгодження* (такі, що перебувають у стосунках тотожності), підпорядкування і співпідпорядкування. Для цього мисленню потрібно відмовитись від використання законів як дедуктивної, так і індуктивної логіки та припустити можливість об'єднання понять та суджень різних систем, керуючись спроможністю поєднувати ті з них, які не підлягають порівнянню. До таких понять *слід відносити* ті, що знаходяться між собою в неузгодженні (*oppositio notionum*), тобто в *суперечливості* і *протилежності* понять.

Підкреслимо, що потреба звільнити індукцію від дедукції, яка сковує розвиток мислення, є цілком природним проявом *діалогічної природи мислення* і відповідає уявленням Гегеля про «абсолютну ідею» саморозвитку свідомості, яка, на його думку, будучи діяльнісним початком її саморозвитку, демонструє результати дії, що виходить із

цього свого початку ще у своєму «доприродному бутті» – у стихії «чистого мислення». На наш погляд, усвідомленню «абсолютної ідеї» в гегелівському її розумінні, цілком відповідає осягнення єдності крайнощів індукцією, звільненою від ярма дедукції. Розуміння функціонального призначення такої *звільненої індукції* відкриває перед синтетично організованим мисленням перспективу розвитку свідомості та самосвідомості повною мірою. Скажімо, задля реалізації такої можливості Гегель відокремив умови, за яких індуктивне пізнання, що контролюється дедукцією, розвивається, керуючись законами логіки і правилами логічного відношення між поняттями і судженнями, від умов, коли цей розвиток буде звільнено від необхідності дотримання логічних законів. Тоді індукція вивільнена від контролю дедукції, відкриває перед мисленням перспективу здійснити перехід від поодиноких випадків такого об'єднання до загального висновку, дотримуючись вимог відкритого Гегелем *закону заперечення заперечення*. Саме цей закон забезпечує реалізацію діалектичного процесу саморозвитку «абсолютної ідеї» як діяльнісного початку самого саморозвитку, що дозволяє вільній індукції поєднати між собою три, розділені аналізом, частини цієї ідеї та надати їм статусу етапів її діалектичного розвитку. Цього можна досягти шляхом наповнення конкретним змістом створеної ним ідеальної умоглядної моделі діалектичного розвитку, що зорганізована у вигляді єдності *тези, антитези та синтези*. В нашому випадку збагачення змісту цієї моделі досягнуто у такий спосіб: функцію тези виконує поняття «інобуття», антитези – поняття «небуття», що спростовує поняття «буття», тоді синтезою є повернення до осмислення «буття» у його вихідному стані, що позиціонує його вже на якісно вищому рівні розвитку в судженні «буття є небуття». Це стає можливим, коли мислення, дотримуючись основного принципу динамічного підходу і законів діалектики, *трансцендує* осмислення, розуміння та опис невідомого науці явища за межі логіки та використовує власні процесні спроможності у вигляді категорійно неприпустимого поєднання в одному понятті протилежних ознак невідомого. Оскільки ж визначення *істинності* отриманого синтетичного судження, яке означає таку єдність, суперечить засадничому логічному закону *суперечності* (*lex contradictionis*) і вона в разі цього залишається недоказованою засобами логіки, то мислення, позна-

чене синтетичним судженням, усвідомлюється як *парадоксальне*.

Початок ХХ століття ознаменувався остаточно усвідомленим достойниками наукової спільноти того, що поняття логіки, які були вперше виведені шляхом логічних визначень у ХV, не можуть розглядатися як здатні поєднувати у собі суттєві ознаки деяких ідеальних об'єктів осмислення, інтуїтивне розуміння яких поставало більш змістовним, ніж те, що уможлилювали дедуктивні й індуктивні узагальнення. Головною перешкодою на шляху реалізації розвитку науки стала докорінна зміна ставлення до логіки як до застарілої форми організації мислення і перехід до принципу побудови теорій, засади якого передбачити ще геніальні представники Античності, епохи Відродження та Нового часу, а також видатні діячі сучасних точних, природознавчих і гуманітарних наук. Маються на увазі спроби обґрунтувати вихідні поняття математики – «множини», фізики – «часу», «простору», «неподільності», «атомарності», «дії», а також гуманітарних наук: філософії, правознавства, психології, конфліктології, політології, головним психологічним знаряддям мислення яких була буденна мова. Тому постала *проблема* обґрунтування вихідних понять й відтак теоретичних уявлень, що підкорядковані законам і правилам формальної логіки.

Ситуація, яка склалася у цих науках, визначалася радянським філософом В.С. Біблером як *парадокс* істотних ознак таких розповсюджених у побуті понять, як мудрість, справедливість, хоробрість, мужність, совість, обов'язок, їх одночасно наявні полярно протилежні ознаки, структура і функціональне призначення яких перешкоджати поєднанню в одній думці інтуїтивно зрозумілий зміст мислимого у повному обсязі.

У пошуці форми, спроможної утворювати узмістовлені такі індивідуальні об'єкти, вирішальну роль зіграв факи відокремлення психології від філософії і набуття нею статусу окремої науки, за предмет якої первинно була обрана *свідомість*. Бажання розв'язати проблему змісту і функції свідомості в реалізації пізнання привело до запровадження таких її особливостей, як *парадоксальні рушійні сили*, використання яких мисленням за власне психологічне знаряддя уможлилювало усвідомлення недосяжних логіці відношень між причинами і наслідками й через це сприяло розробці організаційних засад людської поведінки, виходячи з інших принципів здійснення.

У такий спосіб загострилася проблема відмовитися від претензій на володіння істиною в останній інстанції і від бажання заперечувати міркування опонента вказівкою на їх суперечливість. Їх місце займало усвідомлення важливості зберегти наявний у міркуваннях опонента *момент істини*, що уможливило розуміння об'єкта осмислення у єдності його протилежностей. Згодом це було з'ясовано, що це розуміння могло бути досягнуте винятково завдяки взаємодоповнювальному діалогу між двома протилежними логіками, розуміння цих об'єктів повно відповідного розумінню діалог у М.М. Бахтінім, як такого, котрий розвивається відповідно до своєї власної логіки і відображає прагнення зрозуміти сутність об'єкта осмислення *у процесі розв'язання діалектичної суперечності* [2a]. Стало остаточно зрозумілим, що цього можна досягти лише просуючись шляхом *парадоксального за формою і діалогічного за своєю сутністю пізнання*.

З урахуванням вищевикладеного предметом чинного дослідження є осмислення процесу розвитку свідомості, яке має форму процедури логічного виведення варіантів гносеологічних уявлень про її природу, що традиційно використовується, слідуючи вимогам статичного теоретичного, суто категорійного, підходу до організації дослідження, який вимагає усвідомлювати, розуміти та описувати невідомі науці особливості цього процесу, користуючись законами логіки. Застосування статичного підходу демонструє його неспроможність реалізувати це осмислення в умовах часткової або повної категорійної невизначеності принципів, способу та засобів функціонування процесу розвитку свідомості, в разі чого його вивчення вимушено реалізується бездоказово, поєднуючи крайнощі емпіричних проявів її розвою. Виходячи з окресленої необхідності вдосконалення принципу, способу та засобів осмислення процесу розвитку свідомості, об'єктом цього дослідження обрана динаміка такого розвитку, яка передбачає використання динамічного метатеоретичного підходу до її дослідження. Уреалізування цього підходу відкриває перспективу досягнення більш високого ступеня усвідомлення витоків, способів, засобів і вимог розвитку свідомості, що забезпечують істинність отриманих результатів. Це досягається передусім завдяки слідуванню принципам, що відкриті Гегелем, а саме закону *спростування спростування*, який *трансцендує* осмислення, розуміння та опису невідомих особливостей розвитку свідомості,

за межі логіки, використовуючи для цього власні процесуальні можливості й керуючись метою категорійно неприпустимого поєднання у одному понятті протилежних ознак розвиткового оприявлення життєпотіку свідомості.

Метатеоретичний підхід надає мисленню можливості виявляти нові джерела, способи, засоби та умови істинності отриманого результату. В нашому розумінні ця новизна дозволить урешті-решт усвідомити сутність процесу діалектичного розвитку свідомості, згідно з вимогами якого мислення потрібно пізнавати, враховуючи його динамічну і суперечливу природу. А лише потім, спираючись на ці його природні особливості, вишукувати спосіб і засоби організації дослідження, знання яких уможливило б поєднання між собою трьох етапів розвитку «абсолютної ідеї», яку Гегель вважав основою світобудови, що існувала ще до появи природи та людини. Кожен із цих етапів, розглянутий в контексті їх єдності, постає у вигляді *субстанції*, що пізнана завдяки використанню властивих лише Гегелю способу та засобів розумового досягнення мислення як *елемент* чи функціонал форми єдиного процесу діалектичного розвитку. Він у вигляді стабільно зафіксованої, притаманної лише одному конкретному історичному етапу розвитку свідомості, частини складника шуканої динамічної форми досягнення його сутності. Всій філософській системі Гегеля властива поетапна потрійність: *теза – антитеза синтеза*, причому як окремих, але взаємопов'язаних моментів (етапів) розвитку свідомості.

Залишимо осторонь звинувачення Гегеля в іdealізмі як несуттєві на тлі оцінки його внеску в теорію пізнання, оскільки для сучасного дослідника мислення значущість цього внеску полягає зовсім не у перевазі, яку він надає одному світогляду, що заперечує інший. Значущість внеску Гегеля в науку про пізнання визначається тим, що для нього триєдність *теза – антитеза – синтеза* означала зовсім не логічну схему розвитку мислення, а три етапи саморозвитку його індивідуальної свідомості, яка аж до нашого часу підлягає ретельному і досконалому вивченню (див. до прикладу [7]). Логіка розуміння його підходу поставала не як єдина та універсальна, відірвана від внутрішнього світу людини, тобто не від його буття форма організації пізнання, а як мислення, котре розкриває таїну цього психодуховного світу каналами діалектично поетапного самостійного *здобуття нею*

способу розвитку свідомості, що у підсумку спричинило відкриття сфери *сомосвідомості*. Так, на першому етапі дослідження цього яскравого мислителя самостійне обґрунтування методу розвитку свідомості здійснювалося з допомогою визнання *тотожності своєї структури і структури логіки*, на другому – прийняття *тотожності власної структури і структури безперервно розвиткового буття*, а на третьому, заключному, етапі, судячи з того, що безпосередньо виходить з позатеоретичних роздумів самого автора, – висвітлення *тотожності природи ідеального буття і природи самого себе як особистості, котра розриває цю природу*. У зв'язку з цим підкреслимо для нас очевидне: у ситуації локальної або повної відсутності попередньої інформації про якесь явище, природа якого стає об'єктом осмислення, загальність його властивостей постає перед мисленням або вихолощеною на догоду принципу, способу і засобам його осмислення, що історично склалися, або просто невідомою для суб'єкта пізнання. Такі ситуації у психології мислення називаються «проблемними», «проблемно-діалогічними» [20-22]. У першому випадку проблеми виникають, коли суб'єкт, будучи знайомий з усіма публікаціями про аналізоване явище, ігнорує той факт, що непродумане запозичення ним архаїчних принципів, способів і засобів його осмислення і, непомітно для себе самого, підміняє у своїй свідомості дослідження природи явища на вивчення відношень між теоретичними поняттями, яке поєднує у собі його ознаки з іншими поняттями ієрархічно, здійснюючи підміну окремого фрагмента дійсності поняттєво-категорійними засобами. За цих умов суб'єкту важко зрозуміти; чи відповідає отримане ним результативне знання про природу явища тому, що воно являє собою насправді, або, навпаки, фактично набуває вагомості знання, далекого від реальності, себто її формальної знакової моделі.

Задля розв'язання проблем, що виникають у проблемній ситуації, відомий філософ Валентин Біблер рекомендував використовувати запропонований ним *спосіб організації мислення* як такий, що спонукає мислення до виходу за межі звичної логіки, за його словами «*в інше справжнє (неуявлене буття)*». У процесі розгортання такого мислення поняття-уявлення про невідоме з кожним кроком дедалі все більше і більше уточнюється й остаточно набуває форми поняття іншої логіки. У будь-якому разі цей спосіб примушував суб'єкта

використовувати визначення поняття «мислення» у *двох значеннях*: а) із позиції первинної, логічної його організації – як *парадоксологіку* і б) із позиції природної його організації – як логіку діалогу двох логік, або *діалогіку*. Як на наш погляд, ця пропозиція відкриває перед мисленням можливість організації *способу* осмислення «небуття» як тотожного суперечливій природі «буття». В цьому аналітичному вимірі розробці підлягають засоби реалізації даного способу у формі понять, суджень та умовиведень, які забезпечували б вивчення засад виникнення поняття «небуття» та його властивостей, а також зв'язків з-поміж ними. В іншому випадку, в ситуації утворення проблеми за повної відсутності інформації про явище, для її розв'язання є сенс [8-11] використовувати запропонований академіком А.В. Брушлінським *спосіб* організації мислення, який реалізується, коли за *об'єкт* осмислення постає *не саме невідоме явище*, яке розглядається у вигляді так званого «невідомого шуканого», а *с п о с і б його осмислення*, що розгортається за допомогою з а с о б і в особистісного когнітивного ресурсу, якими постають розумові о п е р а ц і ї, що враховують реально присутні, але такі, що логічно не пояснюються ознаки цього «невідомого-шуканого», остаточно усвідомлення якого уможливується тільки наприкінці пошуку і знаходження розв'язку.

Так, на *першому етапі діалектичної генези ідеї*, розвиток був осмислений Гегелем у сутнісному вигляді як *суперечність* між крайнощами – поняттям «буття» і так званим, незрозумілим аналітично, логічним залишком (резидіумом), який знаходився за межами дедуктивної логіки і поставав у відношенні *протиріччя* з підметом судження **S**, залишаючись при цьому не задіяним у парадигматизацію, позбавленим будь-якої раціональної форми, представленим невеликою частиною емпіричного матеріалу, але співіснуючим з присудком **P**. У цьому разі Гегель і залишив мислення у сфері *гносеології*, незважаючи на те, що дедуктивне мислення, як правило, починалося з формального осмислення *абстрактного буття*. Проте філософ-теоретик не розглядав поняття «*абстрактне*» як форму, відділену від окремих сторін буття і позбавлену будь-яких конкретних його ознак, тобто як безумовне *ніщо*. У його діалектиці абстрактне розумілося всього-на-всього як *збіднене*, позбавлене мінімальної кількості ознак будь-якого невідомого конкретного буття. Тому останнє набуває

уконкретненого значення у вигляді формально-логічного поняття «інобуття», яке відрізняється від «абстрактного буття», хоча при його осмисленні й використовувались засоби гносеології. У такий засіб формувалися логічні поняття, які поєднували в одній думці всі ознаки розвитку свідомості, що позначалося шляхом загальностверджувальних теоретичних суджень, а невідомі відношення між двома поняттями реалізовувались умовиводами, дотримуючись загальних правил їх формулювання.

На перший погляд, використання цих засобів виключає суперечливий характер розвитку самосвідомості на цьому етапі, оскільки спосіб її такого розвитку ініціюється категорійно організованим мисленням у формі дедуктивної логіки. Проте зміст мислення, якому була надана форма тезового судження, все ж містить у собі показник початку розвитку *самосвідомості*, так званий логічний залишок (резидіум). Тому на першому етапі діалектичного розвитку «абсолютної ідеї» мислення розглядалося, як тотожне структурі логіки. Вочевидь і розуміння істини, яке починало складатися ще за часів античної філософії завдяки зусиллям Аристотеля і Платона, пов'язалося із визначенням, що прийшло з глибини століть як відповідність матерії знанню (*Veritas est adaequatio rei et intellectus*). Таке розуміння істини ґрунтувалося на первісному уявленні про те, яким принципом повинен керуватися людський розум, які закони мають бути сформульовані ним як прийнятні для забезпечення безумовної відповідності пізнаного тому, що відбувається насправді, а також які поняття слід використовувати за психологічні знаряддя розвитку пізнання. Зразком вимоги до способів, законів та засобів реалізації мислимого, починаючи з часів Античності та закінчуючи ХІХ століттям, поставали *принцип детермінізму* (спричинення) та закони силогістики Аристотеля. Це зводило мислення до умовиводу (силогізму) в напрямку від загального висновку до окремих, поодиноких випадків і мало на меті *встановлення сталості та необхідності слідування одного явища за іншим* (*sequentia*). У сучасному розумінні силогістика сприймається як *логіка викладу мислимого* шляхом міркувань. Однак як відомо, логіка розглядалася Гегелем всього лише як відірваний від буття (читай внутрішнього світу людини, її свідомості, думок та ідей) спосіб організації мислення, який використовує свій формальний інструментарій – логічні поняття, судження та умовиводи за засоби

моделювання мислення. Поділяючи позицію Фіхте, Гегель відносив поняття до тимчасових, обмежених форм організації мислимого, заздалегідь приречених на те, щоб завжди перебувати на нижчому щаблі його розвитку. Можливість їх існування він убачав тільки у їх системі, в якій кожне поняття потребує для свого існування інше поняття, яке знищує його і дозволяє, тим самим, досягнути його внутрішню суперечливість. Внутрішній світ людини Гегель розумів як такий, що перебуває у русі і розвитку. Однак, незважаючи на те, що звільнив мислення від підпорядкування абстрактній формі, все ж формально залишив його у сфері *гносеології*. Засобом доказу істинності дедуктивного судження поставав *повний* дедуктивний висновок, сформульований на засновках визнання логіки за ідеальний зразок єдиної та універсальної його форми.

У межах першого етапу розвитку ідеї мислення розглядалось як ідеальна форма «*буття*» і позначалося тетичним судженням у вигляді дефінієндума, що вказував на істинність тотожності понять «*буття*» та «*інобуття*»:

Пт є Аа, де:

Пт – дефінієндум тези, що *визначає* тезове поняття «*буття*», дефінієнс якого, або *визначає* тезове поняття, що характеризує спосіб і засоби осмислення та має дві ознаки:

А – дефінієнс тези – явне (логічне) обґрунтування наявності ознак поняття «*буття*»;

а – прихована (недосяжна логічному обґрунтуванню) наявність ознак «*інобуття*», які суперечать поняттю «*буття*» у вигляді так званого логічного залишку (резидіума), що постає в наборі розрізнених ознак самостійного розвитку від якого відмежується дефінієнс **А** при визначенні дефінієндума.

На **другому етапі діалектичної генези ідеї**, цей розвиток був поданий у формі конкретного явлення сутності, яке знаходиться у відношенні *протилежності* між ним та самою сутністю, керуючись прагненням осмислити нове, невідоме знання, що надходить від природничих наук. Для цього Гегель звільнив мислення від підпорядкування абстрактній формі через канал *трансцендування* його змісту із царини *гносеології* як науки, що вивчає джерела, способи та засоби пізнання ідеального буття, у сферу *онтології* як учення про буття, в якому живемо і розуміння якого, згідно з Кантом, позначає *єдність* усього матеріального та ідеального, себто єдність світу речей і сфери їх осмислення. Розуміння істини, на противагу її визначенню, наданому на першому етапі,

визначалося як відповідність матерії знанню (*Veritas est adaequatio intellectus et rei*). Отож на даному етапі розвиток самосвідомості вже не просто ініціювався, як це було на першому, а реалізувався шляхом набуття форми дедуктивної логіки, яка сприяла розвитку свідомості завдяки використанню мисленням непідвладних логіці розумових операцій. В разі їх опрацювання, не дивлячись на те, що відповідно до вимог логіки конкретне антитечне судження поставало у логічному відношенні *протиріччя* з абстрактним тетичним судженням, діалектичний підхід до організацій мислення уможлиблює їх *порівняння*. Підставою такої можливості слугувало визнання *тотожності між структурами дедуктивної логіки та структурами осмислюваних природних явищ*. Особливість цього судження полягала в тому, що антиномічне протистояння з тетичним судженням зумовлювалося присутністю особливих ознаки **X** як показника незрозумілого аналітично, такого, що протистоїть логіці, вже *безпосередньо задіяного* у його присудок **P**. Цей показник також унаслідок реалізується як непідвладний логіці, але підвладний гегелівському закону *спростування спростування* розумових операцій, слідування якому, на цьому етапі забезпечувало зняття протиріччя між явною ознакою визначуваного тезового поняття **A** неявною його ознакою **a**, що спричинювало подальше зростання рівня *саморозвитку свідомості*. Це утверджувалося по-іншому сформованою внутрішньою структурою антитечних суджень, яка дозволяла розглядати поняття «буття» та «небуття» як такі, що перебувають у відношенні *незлагодження*, ґрунтуючись на несхожості їх *змісту*, що й увиразнювало їх антиномічне протистояння.

Зауважимо, що антитечне судження позначає наявність ознак матеріальної природи, кількість та суттєвість яких враховується мисленням, виходячи із законів логіки та з урахуванням особливостей осмислюваного. Засобом доказу істинності антитечного судження, передусім в умовах необхідності доповнення його категорійної складової операційною складовою, постає *неповний дедуктивний висновок* сформульований мисленням, яке за власні психологічні знаряддя використовує розумові операції, що забезпечувало визнання тотожності структур логіки та осмислюваного фрагмента матеріальної дійсності.

У межах другого етапу розвитку ідеї ідеальна форма «буття», *позначається* у вигляді дефінієндума антитези, що вказує на

істинність судження про суперечність понять «буття» та «інобуття»:

Па є не Ах, де:

Па – дефінієндум антитези, або *визначене* антитезове поняття «небуття», дефінієнс якого, або *визначуване антитезове* поняття, також поєднує у собі дві ознаки:

неА – ознака визначувального антитезового поняття (дефінієнса), явне (логічне) визначуване поняття, утворене внаслідок переходу дефінієнса тезового поняття **A** у протилежність контрадикторного типу;

x – не прихована, а наявна ознака співіснування категорійного обґрунтування пошуку «невідомого» з протилежним операційним його обґрунтуванням, побудованим на підставі операційних міркувань стосовно можливості існування іншого загального і відповідно до іншої логіки у визначанні антитезового поняття «небуття» яка відображає позитивний зміст дефінієнса антитезового поняття, що протистоїть логіці тези **Пт**.

На *третьому, завершальному етапі діалектичної еволюції ідеї*, власне її розвитку, поданому на другому етапі її реалізації у формі іншого явлення сутності, яке знаходилося у відношенні несумісності з попереднім її оприявленням і знищило його заради нового відношення *злагодження* на підставі повернення до взаємопроникнення поняття «буття» та «небуття», а відтак задля переходу з відношень *протиріччя* або *протилежності* на відношення їх *тотожності*, що можливо при умові того, що свідомість піднялася на якісно більш високий щабель своєї буттєвості – на *рівень самосвідомості*.

Для розуміння того, яким чином Гегель реалізував свою спроможність вирішення цієї суперечності потрібно звернутися до такої блискучої і, безумовно, його ранньої фундаментальної праці «Феноменологія духу», у якій він, переслідуючи мету вивчення мислення як розвиткового процесу, що здійснюється у процесі духовної діяльності суб'єкта з удосконалення свідомості, здійснив *трансцендування* його змісту зі сфери *онтології* у світ *феноменології*. Це дозволило йому досліджувати мислення як процес, позбавлений попереднього досвіду його пізнання. В результаті розмірковувань Гегель виокремив у мисленні таку його особливість, як *здатність розкрити в собі недоступне висловлюванню усвідомлення можливості примирити із собою щось кінцеве, осягаючи його всього-на-всього як принципово інше*. Як з'ясувалося, розкрита

ним ця особливість мислення дозволяла урельнювати таке примирення, використовуючи винятково саму його природу.

У контексті втілення у життя цих можливостей гегелівська «абсолютна ідея» на першому етапі її розвитку, здійснювалася в межах власної, вповні суперечливої, ідеальної природи, задовольняючись спроможністю *розвитку самосвідомості, не виходячи за рамки ідеального (духовного) буття*. На другому етапі Гегель *заперечує* саму можливість ідеї саморозвиватися у форматі ідеального та приймає концепцію використання *розвитку самосвідомості через надання мисленню структури, тотожної структурі матеріальної природи*. На завершальному етапі він *заперечує* дієвість застосування законів природи до організації мислення, звільнивши його від підпорядкування конкретній формі, і повертає його до «самого себе», *переносячи саморозвиток свідомості назад – у сферу ідеального (духовного) буття і перетворюючи еволюцію свідомості у самостійний об'єкт осмислення самої себе (самосвідомість)*.

Мислення, слідуючи гегелівському закону *заперечення заперечення*, здійснювало спростування цього протистояння шляхом використання аналітично незрозумілих і таких, що протистоять логіці розуміння розвитку свідомості, п'яти показників особливих ознак **В**, **А**, **не А**, **Х**, та **С**, також долучених до присудку **Р** синтетичного судження. Ці ознаки збагачують його зміст завдяки використанню мисленням знову ж таки непідвладних логіці розумових операцій, що зумовлюють фінальне зростання рівня *саморозвитку свідомості*.

Передусім **В** постає як явна ознака визначуваного синтезового поняття «буття-небуття», тобто як своєрідний показник використання мисленням непідвладних логіці, але підвладних гегелівському закону *спростування спростування* розумових операцій, слідування якому, на цьому вирішальному етапі розвитку «абсолютної ідеї» забезпечувало *зняття заперечення*, що існувало між явною ознакою визначуваного тезового поняття **А** і прихованою його ознакою **а**, що спричинило подальше зростання рівня *саморозвитку свідомості*.

Натомість **А** – це явна ознака визначеного тезового поняття «буття», а **не А** – така сама ознака визначуваного антитезового поняття «небуття», утворена внаслідок переходу дефінієнса тезового поняття **А** у протилежність контрадикторного типу.

Далі **Х** – не прихована, а наявна ознака виключно операційних міркувань, які *знямають заперечення*, що існує на другому етапі між поняттями «буття» та «небуття», фіксуючи позитивний зміст незрозумілого аналітично, такого, що протистоїть логіці дефінієнса антитезового поняття.

Насамкінець **С** – ознака, яка нічого не виражає на рівні логіки, але *знямає заперечення* між «буттям» і «небуттям» і повертає мислення до своєї ідеальної природи, що вказує на якісний підйом розвитку свідомості до рівня *самосвідомості* способом діалектичного ототожнення буття з небуттям. З особливою гостротою це ототожнення поставало як наслідок вимушеного функціонування мислення в умовах повної категорійної невизначеності, у разі чого його *операційна* складова, замість призначення *доповнювати* власну категорійну організацію, сама набула статусу монополії.

Вирішення проблеми виникнення внутрішніх протиріч Гегель, як і Фіхте, пов'язував з тим, що *свідомість знаходить можливість розвиватися у процесі самоорганізації*. Однак він вважав, що вона розвивається і самоорганізується, *не вимагаючи* того, щоб структура способу осмислення об'єктивного світу в точності відповідала структурі світу матеріальних речей, а щоб вона *еволюціонувалась лише згідно із закономірностями власного розвитку*. Він наполягав на тому, що розвиток свідомості та її самоорганізація здійснюються не просто у ході перебігу мислення, тільки тоді, коли суб'єкт починає *усвідомлювати*, що реалізація більш змістовленої свідомості є наслідком активності його Я і пізнане належить йому, його власному Я, котре встановлює відмінність між тією ділянкою свідомості, яка знаходиться у зв'язку з дійсністю, тією, що позбавлена такого зв'язку. З цього можна висновувати, що Гегель пояснює природу самоорганізації не у загальному сенсі, себто не як реалізацію «духовної діяльності», як це робить Фіхте, а більш конкретно, використовуючи апріорні елементи самого «духу».

Якщо ж подивитись на таке фундаментальне творіння Гегеля як «Наука логіки» в контексті його ранньої роботи «Феноменологія Духу», то можна побачити в ній ще одну, безсумнівно, важливу особливість, на яку вказував один з найяскравіших представників еміграції, які переїхали до Франції, філософ-гегельянець кінця XIX – початку XX століть Олександр Кожев: сама логіка для Гегеля не була зви-

чайною логікою, яка традиційно розуміється як форма мислення, призначена розкривати природу *буття*, а логічне не означало в нього логічне осмислення. Гегель розглядав мислення як феномен прояву «абсолютного духу» суб'єкта і тому досліджував його не як кореспонденцію реального, наявного ідеального (духовного) *буття*, а як його творіння. Та й абсолютний дух у філософії Гегеля цей мислитель поставив вище її категорії, приймаючи його як найбільш розвинуту форму реалізації абсолютної ідеї, як вищу сутність, носієм якої вважав людину. На цій підставі він вважав, що феноменологія Гегеля *екзистенційна*, як і феноменологія Гайдеггера. А це відкривало перед суб'єктом перспективу свідомо пізнавати суперечливу природу ідеального буття, бути способом і засобами її творіння, *породженими самою пізнаючою свідомістю*.

Виходячи з коментарів Кожева до цього раннього гегелівського творіння, саме дух як діалектично організоване мислення має форму тріадичної структури, а буття постає лише першим його конституювальним моментом. З цього безпосередньо витікає, що логіка поставала цьому творінні Гегеля за предмет дослідження, а його об'єктом була наука про цілісність буття, поняття якого спростовує попереднє визначення «буття», розкриваючи його цілісність і керуючись законами, що ініційовані самим духом.

Формально, в межах третього етапу діалектичного дослідження ідеї, означувальна ідеальна форма «*буття-небуття*», *позначається* у вигляді дефінієндума синтези, що вказує на істинність судження про тотожність понять «*буття*» та «*небуття*».

Пс є **ВА не Ах**, де:

Пс – дефінієндум синтези, або *визначене* синтезове поняття «*буття-небуття*», дефінієнс якого, або *визначуване синтезове* поняття поєднує у собі п'ять ознак:

В – явна ознака визначуваного синтезового поняття «*буття-небуття*» як своєрідний показник використання мисленням непідвладних логіці розумових операцій, підвладних гегелівському закону *спростування спростування*, слідування якому забезпечувало *зняття заперечення*, яке існувало мі явною ознакою визначуваного тезового поняття **А** і прихованою його ознакою **а**, що обумовлювало подальше зростання рівня *саморозвитку свідомості*;

А – явна ознака визначеного тезового поняття «*буття*»;

не А – явна ознака визначуваного антитезового поняття «*небуття*», утворена внаслідок переходу дефінієнса тезового поняття **А** у протилежність контрадикторного типу;

Х – не прихована, а наявна ознака неаналітичних міркувань, яка *знімає заперечення*, що існувало між поняттями «*буття*» та «*небуття*», фіксуючи позитивний зміст незрозумілого аналітично, такого, що протистоїть логіці дефінієнса антитезового поняття;

С – ознака, яка нічого не виражає на рівні логіки, але *знімає заперечення* між буттям і небуттям й повертає мислення до своєї ідеальної природи, що вказує на якісний підйом розвитку свідомості до рівня *самосвідомості* завдяки діалектичному ототожненню буття з небуттям.

Формально досягнення єдності тези, антитези та синтези може бути відображено почерговою вище наведених формул як суб'єктів дослідження, кожен з яких має форму судження – тетичного, антитетичного чи синтетичного, що категорійно засвідчують наявність у них ознак, виведених не аналітичним способом. У тезі – це **а**, в антитезі – їх дві, це **не А** і **Х**, а в синтезі їх уже п'ять – це **В, А, не А, Х, С**. Завдяки їх задіяння кожне судження постає елементом удосконалення так званого *тріадичного умовиводу*, правила і закони виведення якого розроблені А.А. Ткаченком [13].

Вважаємо, що тріадичний умовивід доречно розглядати як трьохетапну розумову дію, яка вдосконалює менш досконалий спосіб розумового діяння, яким є формально-логічний умовивід.

Детальне знайомство із творчістю Гегеля, як і з творчістю Фіхте, вимагає внесення корекції в оцінку його як ідеаліста, оскільки таке звинувачення має свою межу. Так, для прихильника матеріалізму, котрий визнає матерію первинною, а свідомість вторинною, безперечним ідеалізмом у його філософії є: тлумачення «абсолютної ідеї», що вказує на її зв'язок із потойбічним світом; обоження свідомості; тлумачення «абсолюту», і «абсолютного духу» як нового найменування Бога, а також Боготворіння свідомості, що нібито змушує визнавати себе як самостійного суб'єкта у процесі її власного розвитку породжувати природу, суспільство і саму людину. Для віруючого це все перебуває у межах норми. Однак те, що свідомість надає змогу носію усвідомлювати її самодостатньому суб'єкту в процесі її власного розвитку, не має до ідеалізму жодного відношення. Також очевидно, що Гегель, розвиваючи положення про вплив свідомості

на буття, як і Фіхте, мав на увазі ідеальне буття, а не матеріальне. Тому факти визначального впливу свідомості на розвиток таких атрибутів ідеального буття, як думки та ідеї, відносити до ідеалізму безглуздо.

Водночас вважаємо за потрібне окремо вказати на те, що при створенні теорії, заснованої на результатах дослідження мислення, засаднича к а т е г о р і я має бути осмисленою тільки шляхом *самообґрунтування*, яке реалізується організацією д і а л о г у двох взаємнесумісних полярно аргументованих логік її існування і розвитку. Реалізація такої логіки дозволяє приєднатися до розуміння самообґрунтування як до способу його розвитку шляхом трьохкрокового т р а н с ц е н д у в а н н я мислимого спочатку із *галузі гносеології* в царину *онтології*, а потім – у сферу *феноменології*. Кожний наступний акт *трансценденції* становить конкретний етап розвитку самосвідомості, який зумовлює перехід до етапу більш змістовного пізнання та існує як незмінна с у б с т а н ц і я с у т н о с т і діалектичного підходу до її дослідження. На цій підставі нами розроблена біполярна, діалогічно-пізнавальна, метатеоретичного спрямування модель формоутворення процесу діалектичного розвитку самообґрунтування мислимого, що побудована шляхом синтезу співвідношень між собою та протилежних концепцій, поєднаних у єдиний спосіб саморозвитку свідомості, котрий реалізується через індуктивний висновок у формі діалектикологічного (тріадичного) умовиводу.

Свого часу (1983) нами було запропоновано структурно-функціональну *модель способу вирішення проблеми категорійного осмислення «невідомого шуканого»*, що враховувала три рівні її зростаючого масштабу, виходячи зі ступеня наростання його категорійної невизначеності: а) достатність когнітивно організованого мислення; б) недостатність його та усвідомлення необхідності його операційного доповнення; в) повний перехід до операційної організації пошуку невідомого. Кожен із цих рівнів був оприявнений у вигляді конкретної проблемної ситуації, що відтворює наростаючий масштаб проблеми. Проблемність зростала через видозмінну співвідношення у ситуації відомого і невідомого, причому на користь ускладнення невідомого, що значно утруднювало ознаки здолання цієї проблеми.

Так, проблема нижчого ступеня інтенсивності визначалася як *учбова* через те, що пошук невідомого здійснювався в умовах пов-

ної категорійної визначеності, що уможливлювало мисленнєве використання *апріорного* прогнозу результату пошуку невідомого, що дозволяло застосовувати *операндну* логіку.

Проблема вищої гносеологічної інтенсивності визначалася як *важка* через те, що пошук невідомого змушений був здійснюватися в умовах *неповної* категорійної визначеності, що змушувало мислення вдаватися до апостеріорного прогнозу результату виявлення невідомого, що закономірно вимагало розширення засобів його пошуку через доповнення *операндів операторами*. Це доповнення, хоча і спрямовувало пошук невідомого на звичний шлях причинно-наслідкової його організації, все ж вносило істотну корекцію до його обрисів завдяки тому, що віддавало пріоритет його змісту на шкоду тотальному домінуванню його формального обсягу. Доповнення змушувало попередньо формувати і формулювати прогноз, враховуючи взаємовиключаючі варіанти контуру невідомого, що унеможливлювало надавати перевагу одному з них. Прикладом тут може бути таке відоме, що дуже часто вживається, скажімо, біблійне висловлювання: «Шлях, вистелений добрими намірами, веде до пекла». В ньому неважко побачити те, що, керуючись добрими намірами, залежно від того, чому віддавати пріоритет – обсягу чи змісту невідомого, можна дійти протилежних прогнозів.

Проблема максимально можливої інтенсивності визначалася як *складна*, оскільки пошук невідомого змушений був призводити до повної категорійної його невизначеності, тобто до ситуації, гранично схожої із тією, у якій опинявся співрозмовник Сократа, котрий раптово усвідомив, що «знає, що нічого не знає». Це змушувало його істотно переорієнтувати напрямки пошуку невідомого, визнавши, тим самим, безвихідність покладатися у цьому винятково на розумові *операції*, що генеруються в межах самого мислення і передбачають використання його за об'єкт осмислення того, що чітко буде визначено лише в результаті завершення пошуку.

Наблизитися до розуміння того, у чому полягають особливості *способу* розв'язання проблеми пошуку невідомого за різних умов категорійної визначеності, дає змогу аналітичний досвід Анатолія Фурмана з дослідження психологічного змісту, функцій та особливостей проблемних ситуацій [14; 16]. Доведено, що *складна* проблемна ситуація виникає тоді, коли мислення постає перед нездоланною загакою: суб'єкту будь-що треба віднайти

новий спосіб організації пошуку, та ще і обґрунтувати, чим визначається вибір знарядь, які будуть використовуватись мисленням, для реалізації цього способу. Більше того, максимального рівня проблемності ситуація досягає тоді, коли вона вимагає не просто зафіксувати участь *особистісного світу* як ресурсного потенціалу в способі організації пошуку, але ще й уможливити чітке позначення його місця у структурі самого способу. Так, через те, що спосіб становить єдність його власних *відображального* та *виконавчого* компонентів мислення, неважко зрозуміти, що місце усвідомлення суб'єктом того, що і з якою метою він це робить, знаходиться у *відображальному* компоненті, а те, як це здійснити – у *виконавчому*. Це врешті-решт відповідає фундаментальному положенню про відображення властивостей об'єкта пошуку у вимогах принципу організації пошуку. Врахування цього положення змушувало формувати та формулювати прогноз, керуючись не стільки метою адаптації до умов середовища, пов'язаною з конкретною мотивацією, яка нібито виключно породжує властивий лише їй прояв здібностей здобувати знання, спонукуване пізнавальним вмотивуванням (Л.І. Божович, А.В. Фурман та ін.) і не стільки з проявом розвитку інтелектуальної здатності застосовувати знання задля адаптації особи до складних умов – *мотивацією досягнення* (Г. Мюррей. Д. Маки-Клеланд, О.М. Хайрулін), а з проявом розвитку здатності до перетворення знання – *мотивацією самоактуалізації* (А. Маслоу, Г.О. Балл [2] та ін.).

Згідно з концепцією У. Рейтмана, ситуація, що *вимагає* від суб'єкта деякої дії, оцінюється як задача. Зростання *невідомого*, звісно, за потреби перетворити його на *відоме*, передбачає постановку особою перед собою задач все більшої зростаючої *трудності*, а після цього – ще і *складності*. На наш погляд, *постановка* суб'єктом перед собою задач, *трудність* і *складність* якої визначається виходячи з оцінки ним перспективи їх розв'язання шляхом використанням *відомих науці та йому самому* принципів, способів і засобів їх вирішення, у разі усвідомлення ним безперспективності їх використання, виконання задачі вимагає розробки нових, не відомих *ні науці, ані йому*, способів чи засобів. Зростаючі за труднощами і складністю поставлені суб'єктом перед собою завдання, названі нами як задачі навчальні – *скрутні і складні*.

Передусім до *навчальних* задач відносимо

ті з них, які, здебільшого *ставлять перед собою* суб'єкти у процесі вивчення засад будь-якої наукової дисципліни та реалізують *процес їх постановки і вирішення* використовуючи засоби *гносеології* як теорії пізнання й можливості їх розв'язання, коли мисленню неявно вказується, як формувати та формулювати осмислення, розуміння та опис *невідомого* у повній відповідності до законів і правил дедуктивної логіки, себто у формі його більш-менш чіткого визначення. В цих напружених умовах суб'єкт, переслідуючи мету розв'язання проблемної задачі, ставить перед собою завдання, *трудність* якого полягає виключно в його умінні-здатності застосовувати *відомі науці і йому* логічно обґрунтовані способи і засоби з орієнтацією на *взірцеві* способи і засоби окремої науки, що вивчається. Відоме, при постановці навчальної задачі, на зовнішньому, вербальному рівні функціонування мислення оформлене у вигляді того, що в ній ДАНО. Це – кілька відомих науці та суб'єкту видових чи підвидових понять знаної теорії, що поєднують у собі ознаки невідомого. На внутрішньому плані мислення мовиться про те, що ДАНО, яке відноситься до інтеріоризованих суб'єктом, розроблених ще Аристотелем, принципів законів і правила оприявлення аналітичних, формально-логічних висновків.

Такими принципами, способами, законами та засобами рішення навчальних задач є:

- основний принцип – спричинення / детермінізму;
- логічні закони тотожності, протиріччя та виключення третього;
- закони дедукції, як способу логічного осмислення, розуміння та опису (визначення) відомих окремих понять знаної теорії;
- логічні поняття та судження як засоби дедуктивного способу осмислення;
- можливі логічні відношення між порівнюваними поняттями та судженнями;
- правила визначення понять і суджень, що позначають як суттєві родові, так і видові їх ознаки;
- правила формулювання аналітичних, формально-логічних міркувань;
- правила виведення дедуктивного висновку як форми доказу істинності заключного судження, що означає аналітично пізнане;
- принципи, способи, закони та засоби окремої наукової теорії.

ВІДШУКАТИ у навчальній задачі потрібно також *відоме науці та суб'єкту* видове чи підвидове поняття усталеної теорії, використо-

вуючи знання наявних його відношень із відомими поняттями цієї теорії, представленими у тому, що в задачі ДАНО. Для вирішення цієї задачі суб'єкту цілком достатньо можливостей, які надаються йому статично організованим мисленням.

Проте, незважаючи на визнання універсальності категорійного мислення і використання його як способу організації пошуку невідомого, як це не дивно, на противагу визнанню його логіки і того, що він монополює здійснює вирішальний внесок в організацію пошуку, підлягає сумніву. На це щонайперше вказує прихована ознака **а**, що позначає логічний залишок, не задіяний до дефінієнсу **Р** підсумкового судження. На нашу думку, цей сумнів постає очікуваним ще на початку розгортання потенційно закладеного в субстанції самого мислення ресурсу *самоорганізації свідомості*, визначальний вплив якого на оцінку універсальності категорійного підходу реалізується за допомогою випереджального його застосування шляхом вакуальнення *розумових операцій неаналітичного* характеру.

Констатація успішності пошуку невідомого шуканого позначається у формі тетичного судження (ствердження), яке позначає властиві його присудку **Р** означати мислення як *ідеальне буття*, утворене з допомогою детального аналізу змісту підмету **S**, що був реалізований у ситуації його *повної* категорійної визначеності способу дослідження невідомого, дотримуючись вказаних вище законів та правил *дедуктивної логіки*. *Істинність підсумкового аналітичного* судження доводиться шляхом формулювання *повного* дедуктивного висновку.

Логічне значення **НОВОГО** дедуктивного умовиводу полягає в тому, що всі його складові *висловлені*. Інакше кажучи, *узагальнення безумовно* відноситься до усіх предметів даного роду і постає як досконале.

До *утруднених* задач відносили ті з них, які *ставять перед собою* суб'єкт у процесі поглибленого розуміння ним законів науки, що вимагає від нього значних зусиль для доречного використання новопосталих для нього принципів, способів і засобів їх вирішення у ситуації одночасного усвідомлення *сумнівності* їх виконання. Такого класу задачі суб'єкт вирішує, *трансцендуючи* процес їх постановки і вирішення з царини *гносеології* у сферу *онтології*, слідуючи при цьому гносеологічними принципами та зберігаючи колишній спосіб їх виконання і користуючись

його засобами. Як правило, ці задачі ставляться в умовах *неповної* категорійної визначеності й відтак можливості їх вирішення, у яких *категорійна організація* мислення вимагає її доповнення ресурсами неодмінного вживання *операційної його організації*.

Тяжкість зазначених задач визначається тим, що суб'єкт вже не просто починає усвідомлювати потребу у використанні операційної складової мислення для доповнення його категоріальною складовою, а змушений це робити, для чого активує власні мисленнєві спроможності як внутрішній ресурс. Однак, незважаючи на цю активацію заради постановку перед собою утруднених задач, він, як і у випадку *повної* категорійної визначеності мислимого, продовжує формувати і формулювати осмислення, розуміння та опис особливостей окремої науки, спираючись на логіку як на спосіб пізнання її принципів, законів, правил і водночас надаючи психологічним знаряддям мислення форму її засобів.

При постановці утрудненої *відоме* оприявлено на зовнішньому, вербальному поясі мислення у вигляді того, що в ній ДАНО. Це здебільшого також кілька відомих *науці та суб'єкту* видових і підвидових понять, що поєднують у собі ознаки невідомого. На внутрішньому плані тут є те, що ДАНО, але, крім уже перерахованих та інтеріоризованих суб'єктом принципів законів і правил оформлення аналітичних, формально-логічних висновків, також постають запроваджені Д. Міллем: а) закон «підведення під загальне поняття» та б) правила оформлення синтетичних формально-логічних умовиводів, що дозволяє йому перетворювати *невідоме* в цій науці у *відоме* під час його осмислення.

ВІДНАЙТИ у головоломній задачі потрібне *відоме науці та суб'єкту* видове чи підвидове поняття окремої теорії, використовуючи знання відомих його відношень із зрозумілими поняттями цієї теорії, представленими в тому, що в задачі ДАНО, але розширюючи спектр відомого завдяки власним роздумам неаналітичного характеру. Для розв'язання цієї задачі суб'єкту також цілком достатньо можливостей, які надаються йому статично організованим підходом до мислення. Проте, незважаючи на визнання вирішального внеску категорійної складової в осмисленні, розумінні та описі невідомого, використання її як способу мислереалізування можливо лише *умовно*, оскільки універсальність категорійного мислення у процесі розв'язання проблемної задачі неодмінно

заперечується участю операційного мислення. На користь цього заперечення свідчить охоплена логічним оформленням явна ознака **X**, яка, на відміну від прихованої ознаки **a**, присутня в дефінієнсі **P** заключного аналітичного судження. Водночас це заперечення є очікуваним, але не просто через усвідомлення необхідності задіяння ресурсу самоорганізації свідомості, як це мало місце у ході постановки навчальної задачі, а через його повну актуалізацію в умовах неповної категорійної визначеності невідомого.

Констатація успішності пошуку невідомого позначається у формі антитетичного судження (заперечення) ознак властивих підмету **S**, виявлених у ситуації неповної категорійної визначеності способу дослідження невідомого, присутністю у підметі **P** явної ознаки **X**, що заперечує змісту означуваного **S** в обставинах повної категорійної визначеності невідомого, дотримуючись зазначених вище законів та правил дедуктивної логіки. Тому істинність результуючого аналітичного судження доводиться шляхом формулювання неповного дедуктивного умовиводу.

Логічне значення неповного дедуктивного умовиводу полягає в тому, що деякі його складові тільки мають на думці. Іншими словами, узагальнення не відносяться безумовно до всіх предметів даного роду і постає як умовне, або як наближене.

До складних задач нами віднесені ті з них, що їх ставить перед собою суб'єкт в умовах повної категорійної невизначеності можливостей розв'язку, а це не дозволяє йому задіяти для їх зліквідування відомі йому, багаторазово використовувані ним за менш складних обставин, принципи, способи, закони та засоби їх розв'язання. Постановка цих задач вимагає від суб'єкта виняткових зусиль, оскільки він вимушений здійснювати їх покрокове розв'язання, як кажуть, наосліп. Мислення в процесі їх постановки та розв'язання трансцендується з галузі онтології у сферу феноменології. Це стимулює усвідомлення суб'єктом необхідності розробки, а потім й використання, принципово нових засновків, способів та засобів її здолання чи зняття, здатних підняти процес самоорганізації свідомості на якісно більш високий рівень розвиткового функціонування, тобто на щабель самосвідомості.

При постановці і розв'язання складних задач суб'єкт вже не просто доповнює операційною складовою мислення його категорійну складову, а активно стимулює її розгортання

у повноцінне операційне мислення, оскільки пошук невідомого унеможлиблюється категорійними засобами. Тому постановка складної задачі передбачає вибір об'єктом осмислення не його формативний компонент, як це мало місце у двох попередніх класах задач, а виконавчий. Цей вибір стимулюється тим, що суб'єкт не знає того, що конкретно потрібно вивчати. Специфіка складної задачі полягає у тому, що усвідомлення ним того, що йому належить дослідити, буде набувати конкретики з кожним кроком вдосконалення виконавчої компоненти мислення під час його просування і розвитку. Наслідком цього буде відповідна деталізація усвідомлення того, що при пошуці розв'язання задачі було невідомим. З цього виходить, що поступове усвідомлення того, що треба дослідити, уможливує його формоутворення, в разі чого остаточне розуміння невідомого, що було піддане покроковому осмисленню, розумінню та опису, буде досягнуто лише після остаточного завершення процесу його дослідження.

Як можна побачити, постановка і покрокове рішення складної задачі обумовлює те, що процес саморозвитку свідомості фактично підіймається на якісно більш високий рівень розвитку, означений поняттям «самосвідомість».

Легко зрозуміти, що реалізація цього способу можлива виключно шляхом використання динамічного підходу до дослідження мислення, що може бути здійснено тільки завдяки задіянню власних внутрішніх ресурсів, які використовують принципи його самої організації, а також ті його закони, правила та засоби, що недосяжні для статичного підходу, тому що суперечать категорійно організованому усвідомленню.

При постановці складної задачі, відоме подано суто на внутрішньому плані того, що ДАНО і являє собою знання на побутовому рівні не тільки законів аристотелівської логіки, а ще і запроваджених Д. Міллем логічного закону достатньої підстави і логічної операції підведення під загальне поняття, а також використання власної внутрішньої можливості реалізації природного ресурсу саморозвитку свідомості у процесі пошуку «невідомого». Зреалізування цього ресурсу дозволяє перетворювати невідоме в цій науці у відоме, доповнюючи його арсенал тими його ознаками, що виникають вже у самому процесі осмислення цього невідомого.

Вимога віднайти розв'язок при постановці складної задачі унааявлена винятково на не-

вербальному рівні і передбачає пошук *невідомого науці та суб'єкту* способу здолання складної проблемної ситуації, яка виникла в результаті того, що не можна віднайти щось, не знаючи того, що потрібно шукати. Зрозуміло, що для реалізації вимог цієї задачі суб'єкту потрібно використовувати динамічно організований підхід до пізнання мислення, покладаючись лишень на одвічно присутню здатність його мислення, задіювати власний внутрішній ресурс формування *самосвідомості* у процесі пошуку невідомого.

Розв'язання складної задачі здійснюється шляхом усунення суперечності між формуютьовальним і виконавчим компонентами через врахування їх взаємодоповнення як їх протилежних сторін, як крайнощів пошуку невідомого. Спосіб осмислення цього протистояння реалізується, ґрунтуючись на операційних міркуваннях стосовно існування єдиного, об'єднувального їх спільного осереддя-знаменника, що кореспондує загальне на якісно вищому рівні, тобто на ступені його *сутність*.

Зазначену сутність А.В. Брушлінський позначив синтетичним судженням «невідоме шукане», яке поєднує крайнощі організації пошуку невідомого. Це судження заперечує існуючий поділ пошуку невідомого на його крайнощі, заснований на протистоянні двох протилежних аналітичних суджень, кожне з яких відстоює перевагу власного підходу. На наш погляд, дане заперечення також постає очікуваним, але не просто через усвідомлення необхідності використання внутрішнього ресурсу мислення, як це мало місце у процесі постановки утрудненої задачі, а через реалізацію саморозвитку свідомості, прояв якої зароджується ще у випереджальних актах розв'язання задачі, коли активізуються розумові операції процесного чи процедурного характеру.

Констатація успішності пошуку «невідомого шуканого» позначається у формі синтетичного судження змісту підмета **S** ознаками пошуку невідомого, властивими присудку **P** явними ознаками **B, A, неA, X C**, які демонструють участь операційного мислення у пошуці сутності цього «невідомого шуканого».

Наразі зауважимо, що формальна логіка чітко вказує на ступінь *достовірності* забезпечення категорійними судженнями істинності пізнання, що залежить від уміння суб'єкта відрізнити *дійсні* та *необхідні* судження від *вірогідних*. До *дійсних* відносяться ті, що означають *фактично* існуюче, але недосяжне

розумінню того, чому це так, а не інакше, що оцінюється особою як достатня на це підстава. До *необхідних* належать ті, що забезпечують взаємодію підмета **S** із присудком **P** на засновках оцінки нею достатності аргументацій для цього їх поєднання, що досягається способом найповнішої для людського розуму *достовірності* пізнання. До *вірогідних* же суджень аргументовано входять ті, що вказують лише на *припущення* стосовно можливості поєднання підмета **S** із присудком **P** на підґрунті наявності відомих даних, да відтак і на *правдоподібність* (probabilita) такого поєднання в умовах, коли мислення зупиняється на тому, що може бути, а чого не може у загальних межах мислення (conceptibilitas). Отож істинність результуючого синтетичного судження буде відповідати умовам *дійсності* і *необхідності*. Істинність його буде доводитися шляхом формулювання тріадичного (діалектичного) умовиводу.

З урахуванням умов істинності синтетичних суджень, залежно від того, чи постають вони як дійсні та необхідні, чи як вірогідні, індуктивні умовиводи, що можуть бути як *повними*, так і *неповними*. Так, до повних індуктивних умовиводів належать ті, у яких безумовно відомі всі одиничні об'єкти певного роду та точно встановлено їхній зв'язок з одиничними об'єктами, що підлягають дослідженню, і родом, до якого вони належать. Істинність їхніх підсумкових синтетичних суджень доводиться логічно.

До формування неповних індуктивних умовиводів дослідники вдаються тоді, коли зв'язок між одиничними об'єктами, що підлягають дослідженню, та їхнім родом невідомий. У такому разі з відомих одиничних випадків можна сформулювати умовивід лише про *можливість* інших одиничних випадків, а не про їх цілий рід. У цьому плані безумовний інтерес становлять так звані індуктивні умовиводи-аналогії, здійснені на підставі логічного відношення *узгодженості* між кількома ознаками, властивими обом об'єктам. Такі умовиводи знайшли широке застосування в науці та практичному повсякденні людей. У даному разі слушно говорити про умовну аналогію, яка сприяє поясненню та усвідомленню невідомих властивостей об'єктів осмислення шляхом їх порівняння з уже відомими. Логічне значення індуктивних висновків за аналогією постає як *проблематичне*, оскільки у випадках, коли узагальнення властивостей декількох ознак об'єктів, в аспекті відношення логічної *узгод-*

женості їх між собою та з єдиним родом недостатньо. Тоді істинність індуктивного висновку є *приблизна* та *умовна*. Логічне ж значення таких умовиводів як *парадоксальне* виникає тоді, коли узагальнення постає у логічному відношенні *неузгодженості* одиничних об'єктів між собою на тій підставі, що вони належать до різних, почасти протилежних родів. Істинність такого індуктивного висновку може бути доведена тільки шляхом формулювання тріадичного (діалектичного) умовиводу.

Нами розроблена триєдина, біполярна, діалогічно-пізнавальна, метатеоретична та когерентна *модель діалектичного умовиводу*, що відображає діалектику *саморозвитку* свідомості шляхом синтезу протилежних концепцій, поєднання яких формуються у процесі індуктивного виведення їх єдності через формат використання як засобу діалектико-логічного (тріадичного) умовиводу.

При створенні цієї моделі *вихідною категорією* (за Кантом) або *основоположенням* (за Фіхте) було обрано *процес розвитку самосвідомості*, який реалізується у вигляді її самовдосконалення каналами організації діалогу двох взаємоне сумісних, але аргументованих, л о г і к, або *діалогіки*. Її використання у ролі способу самовдосконалення процесу розвитку свідомості дозволяє усвідомити його кінцеву мету – осмислення, розуміння та опису феномену *самосвідомості* методом трикрокового т р а н с ц е н д е н ц і ю в а н н я мислимого спочатку із царини *гносеології* у лоно *онтології*, а потім у сферу *феноменології*. Кожний наступний акт *трансценденції* постає за більш досконалий етап саморозвитку свідомості, що спричиняє збагачену змістовність її саморозвитку та існує як незмінна с у б с т а н ц і я, як складова с у т н о с т і діалектичного підходу до її дослідження. Кожен етап породжує тимчасово незмінне, зумовлене конкретним історичним періодом розвитку науки і згідно з позицією наукової еліти цього етапу тлумачення істини, яке неодмінно змінюється на наступному етапі. Істина ж, що набута під час використання діалектичного підходу до організації наукових досліджень, відповідає вимогам *когерентності*, себто постає у вигляді єдності усіх її тлумачень.

ВИСНОВКИ І ПОДАЛЬШІ ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Завдяки зусиллям видатних представників Античної та Середньовічної епохи та

епохи Відродження, запропоновані й реалізовані ними принципи, закони, способи (методи) і засоби розв'язання теоретичних проблем, починаючи з досліджень Аристотеля і завершуючи положеннями теоретичної системи Гегеля, інтелектуальна спільнота поступово усвідомлювала, що протягом історичного процесу розвитку науки про пізнання здійснювалось її вдосконалення. Все розпочалося із запропонованої Аристотелем пропозиції вважати вагомим особливістю осмислення невідомого, позбавленого конкретики і фактично абстрактного, ідеального, *самообґрунтування* власного *пізнавального Я*. Потім подальшого розвитку ця пропозиція набула в Канта, який пов'язував досягнення невідомого зі свідомістю (Я), наполягаючи, що ця властивість зводиться до *недосяжного засобами логіки свідченні нереалізованих прагнень розуму зрозуміти невідоме і тому осмислював їх засіб критики одних розмірковувань іншими*. Далі була конкретизація розуміння цієї властивості Фіхте, який вбачав в осмисленні невідомого здатність *розвиватись шляхом вдосконалення самої себе* і не тільки пізнавати існуюче, але і *створити його*, слідуючи законам власної природи. Фінальне розуміння цієї особливості було обґрунтоване Гегелем як унааявлення в мисленні рухомого, внутрішньо суперечливого, природного діяння *свідомості та самосвідомості*, що суттєво звузило проблемне поле і досягло своєї завершеності у вигляді методологічної проблеми здійснення *постнекласично* зорієнтованого пізнання.

2. Розв'язання вказаної проблеми реалізується завдяки апеляції до природної діалогічності мислення і до відповідності її принципам діалектики в разі надання мисленню парадоксальної форми, завдяки чому воно отримало рідкісну можливість використовувати парадокс у його оновленому функційному призначенні – запобігати перспективі оформлення об'єкта осмислення у формі крайніх проявів взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних підходів і розглядати протилежності за крайнощі оприявлення об'єкта осмислення, що підлягають взаємодоповненню. Реалізація цього взаємодоповнення здійснена шляхом актуалізації операційної складової мислення при збереженні за його категорійною матрицею лише завдання джерела посилань, які підлягають реорганізації.

3. Взаємозв'язок між крайніми проявами взаємосуперечливих понять вдало відображається за допомогою логіки двох логік, так званої *діалогіки*, поняття якої і змістовне їх

наповнення запозичені у відомих роботах В.С. Біблера, В.Я. Буша і Р.Й. Павільоніса, а формалізація сутнісного формату діалогіки до рівня теорії діалектико-логічного доказу пов'язується з іменами Ф. Кумпфа, З.Н. Оруджева, А.А. Ткаченка. Це дозволило підняти теоретичне осмислення досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окремій концепції чи парадигмальній моделі і відкрило перед ним перспективу упредметнення на метапарадигмальному рівні у вичерпній методологічній повноті й довершеності.

4. З метою пошуку способу розв'язання окресленої проблеми використовувався *метод інтроспекції*, який надає суб'єкту можливості поглибленого дослідження моментів власної розумової активності, причому не з позиції нав'язаної будь-якою філософською або психологічною концепцією чи позбавленим тиску поширених методів дослідження мислення на істинність висновків, а виключно виходячи з непохитного переконання у принциповій неможливості передати суб'єктивний досвід людини. Фактично цей метод постає у вигляді вивчення та суб'єктивного опису внутрішнього досвіду особи, набутого у процесі дослідження нею почуття власного Я задля пізнання свідомості як його джерела, а також її структуру та найпростіші елементи.

5. Завдяки використанню вищеназваного методу стає зрозумілим, що розв'язання аналізованої проблеми реалізується завдяки апеляції до природної діалогічності мислення і до відповідності її принципам діалектики в разі надання мисленню парадоксальної форми, завдяки чому воно отримало унікальну можливість використовувати парадокс у його оновленому функційному призначенні – запобігати перспективі оформлення об'єкта осмислення у формі крайніх проявів взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних підходів і розглядати протилежності за крайнощі оприявлення об'єкта осмислення, що підлягають взаємодоповненню.

6. Реалізація вказаного взаємодоповнення здійснена шляхом актуалізації операційної складової мислення при збереженні за його категорійною матрицею лише завдання джерела посилянь, які підлягають реорганізації. Взаємозв'язок між крайніми проявами взаємосуперечливих понять вдало відображається за допомогою логіки двох логік, так званої *діалогіки*. Показово, що зазначена актуалізація спричинила використання парадигмально-піз-

навального підходу до дослідження мислення, в межах якого застосована *метатеоретична процедура*, реалізація якої передбачала аналіз і синтез протилежних концепцій або теорій та інтеграцію їх в нову методологічну оптику.

7. Водночас парадигмально-пізнавальний підхід дозволив висвітлити негативну традицію використання аналізу і дедукції як способу доказу для дослідження об'єкта пізнання *незалежно* від того, чи перебуває він у статичному, або в динамічному стані, і дедукції як способу доказу від загальних положень до окремих понять шляхом роз'єднання загальних положень. Результативним аналітично організоване дослідження буває тоді, коли об'єкт пізнання статичний, тоді осмислення реалізується способом і засобами *однієї системи понять*, тоді воно користується одиничним і способом, і засобами пошукування, і є безрезультативним, коли об'єкт пізнання перебуває у стані розвитку і його осмислення вимушено вдається до способів і засобів *складного комплексу понятійних систем*, в якому кожна окрема система використовує тільки її власні інструменти дослідження.

8. Надії на те, що уникнути цієї негативної традиції можна буде завдяки використанню синтезу, із позиції логіки, що протилежна аналізу, не виправлялися. Логіка стверджує, що синтез як основна властивість свідомості поєднує різноманітні її стани, через що, з точки зору психології, вони стають станами певного утвердження Я. Але в логіці синтез неподільно пов'язаний з аналізом, який відкидає властивості об'єкта пізнання, які не відповідають його вимогам. Стверджується, що набуття окремими поняттями стану Я може бути досягнутим тільки за умов синтезу, позбавленого фільтруючого тиску аналізу.

9. *Предметом* чинного пошуку обрано *процес розвитку свідомості*, який має форму процедури логічного виведення варіантів *гносеологічних* уявлень про його природу, що використовується, слідуючи вимогам статично теоретичного, категорійного підходу до організації його дослідження. *Об'єкт* пізнання становить *динаміка процесу розвитку людської свідомості*, яка набуває форми завдяки слідуванню вимогам і принципам *метатеоретичного*, відкритого Гегелем, закону *спростування спростування*. Згідно із цим законом, головною є *трансценденція* осмислення, розуміння та опису невідомих особливостей розвитку свідомості за межі логіки і використання для цього власних прихованих процес-

них можливостей з метою категорійно неприпустимого поєднання у одному понятті протилежних ознак її розвитку. Зреалізування цього підходу відкриває перед дослідженням розвитку свідомості перспективу досягнення більш високого ступеня усвідомлення його витоків, способів, засобів і процедурних вимог.

10. Значущість внеску Гегеля в науку про пізнання полягає в тому, що для нього триєдність *теза – антитеза – синтеза* означала зовсім не логічну схему розвитку мислення, а три етапи саморозвитку його індивідуальної свідомості. Логіка розуміння його підходу поставала не як єдина та універсальна, відірвана від внутрішнього світу людини, тобто від його буття, форма організації пізнання, а як мислення, котре розкриває внутрішній світ людини через поетапно діалектичне, самостійне *добування нею способу саморозвитку свідомості*, що у підсумку призвело до виявлення феномену *самосвідомості*. Так, на першому етапі його дослідження відкриття Гегелем способу розвитку свідомості здійснювалося за допомогою визнання *тотожності структури мислення і структури логіки*; на другому – через визнання *тотожності структури мислення і структури буття*, а на третьому, заключному, етапі, судячи з того, що цей мислитель безпосередньо виходить із *позатеоретичних* роздумів, шляхом визнання *тотожності природи ідеального буття і природи самого себе як особистості, що розриває цю природу повною мірою*.

11. Визнаний відносний характер накопичуваних знань й усвідомлення важливості зберігати наявний у міркуваннях опонента момент істини, що уможливорює розуміння об'єкта осмислення у єдності його протилежностей. З'ясовано, що це розуміння могло бути досягнутим винятково завдяки взаємодоповнювальному діалогу між двома протилежними логіками розуміння цих об'єктів, повно відповідному розумінню діалогу М.М. Бахтіним як такого, котрий розвивається відповідно до своєї власної логіки і відображає прагнення зрозуміти сутність об'єкта осмислення *у процесі розв'язування діалектичної суперечності*. Стало вповні зрозуміло, що цього можна досягнути лише шляхом *парадоксального за формою і діалогічного за своєю сутністю пізнання*.

12. Розроблена авторська модель *процесу саморозвитку свідомості*, згідно з якою він реалізується у вигляді її самовдосконалення через організацію діалогу двох взаємонесуміс-

них, але аргументованих, логік або діалогіки. У цьому разі використання діалогіки дає змогу усвідомити кінцеву мету пошуку – осмислення, розуміння та опис феномену *самосвідомості* шляхом трикрокового *т р а н с ц е н д у в а н н я* мислимого спочатку із царини *гносеології* у всесвіт *онтології*, а потім – у сферу *феноменології*. Кожний наступний акт *трансценденції* постає як досконалий етап саморозвитку свідомості, що зумовлює зростання змістовності такого саморозвитку та існує як незмінна *с у б с т а н ц і я*, себто як складова *с у т н о с т і* діалектичного підходу до її дослідження. Кожен етап спричиняє тимчасово незмінне, обумовлене конкретним історичним періодом розвитку науки і позицією наукової еліти цього етапу, тлумачення істини, яке неодмінно змінюється на наступному етапі. Істина, набута за використання діалектичного підходу до організації наукових пошукувань, відповідає вимогам когеренції – постає у вигляді єдності усіх її тлумачень.

СПИСОК ВИКОРИСТОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аристотель. Аналітики – перша і друга; пер. з грец. URL: https://archive.org/details/analitiki_pervaya_i_vtoraya
2. Балл Г.О. У світі задач. Київ: Знання, 1986. 48 с.
- 2а. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/102307/431748>
3. Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 51-74. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.051>
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логіки. Енциклопедія філософських наук. Мала логіка / пер. з нім. Київ: Ліра К, 2023. 372 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменологія духу / пер. з нім.: Харків: Фоліо, 2019. 476 с.
6. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
7. Комісаров В.О., Лапонов М.В., Фурман А.В. Наука філософії. Основи філософської методології. *Психологія і суспільство*. 2026. №1. С. 30-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.030>
8. Самойлов О.Є. Діалогіка трансцендентального прогнозу. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 93-110.
9. Самойлов О.Є. Зміст та форма постановки теоретичної проблеми. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 31-36.
10. Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-329. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.005>
11. Самойлов О.Є. Психологія парадоксального мислення або прогностичний діалог теорії з емпірією: монографія. Дніпро, 2007. 185 с.
12. Ткаченко А.А. Теорія діалектико-логічного доказу. Запоріжжя, 1993. 227 с.
13. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методоло-

гування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

14. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>

15. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 13-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>

16. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.02.006>

17. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомиследіяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.005>

18. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності атрибуту, параметри. підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>

19. Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 14-23. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.014>

20. Фурман А.В. Навчальна проблемна ситуація як об'єкт психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 9-80.

21. Фурман А.В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій: автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1994. 63 с.

22. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

23. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. Т. 5. (додатковий). 605 с.

24. Щедровицький Г.В. Схема миследіяльності – системно-структурна будова: значення і зміст. *Психологія і суспільство*. – 2005. №4. С. 29-39.

25. Fichte J.G. Introduction to the Wissenschaftslehre and Ower Writings (1797-1800). ed. and trans. by Daniel Breazeale. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1994. 240 p.

REFERENCES

1. Aristotel (2026). Analitkyky – persha I druha: per. iz hret. [Analysts – first and second]. Url: https://archive.org/details/analitiki_pervaya_i_vtoraya [in Ukrainian].

2. Ball, H.O. (1986). U sviti zadach [In the world of tasks]. Kyiv: Znamya [in Ukrainian].

2а. Bakhtin, M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of action]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-34 [in Ukrainian].

3. Heidegger, M. (2023). Lust pro humanism [Letter on «humanism»]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 51-74 [in Ukrainian].

4. Hegel, G.W.F. (2023). Nauka lohiky. Entsyklopediya filosofs'kukh nauk. Mala lohika [Science of Logic. Encyclopedia Philosophical Sciences. Littli Logic]. Kyiv: Lira-K. 372 p. [in Ukrainian].

5. Hegel, G.W.F. (2019). Fenomenohiia dukhu [Phenomenology of Spirit]. Kharkiv: Folio. 476 p. [in Ukrainian].

6. Kant, I. (2004). Refleksii do krytyky chystoho rozumu [Reflections on the Critique of Pure Reason]. Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].

7. Komissarov, V.O., Laponov, M.V., Furman, A.V. (2026). Naukova filosofiya. Osnovy filosofs'koyi metodolohiyi [The Science of Philosophy. Foundations of Philosophical Methodologu]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 30-65 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.030>

8. Samoylov, O.Ye. (2006). Dialogika transtsendentalnoho prognozu [Dialogue of transcendental prognosis], *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 93- 110 [in Ukrainian].

9. Samoylov, O.Ye. (2015). Zmist ta forma postanovky teoretichnoyi problemy [The content and form of the theoretical problem]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 31-36 [in Ukrainian].

10. Samoylov, O.Ye. (2020). Dialohika formotvorennja ideyi jak zasobu myslennya [Dialogics of idea form-creation as a means of thinking]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 5-32 [in Ukrainian].

11. Samoylov A.Ye. (2007). Psihologiya paradoksalnogo myshleniya ili prognosticheskiy dialog teorii s empiriey [The psychology of paradoxical thinking or the predictivedialogue of theory with empiricism]. Dnepropetrovsk [in Ukrainian].

12. Tkachenko A.A. (1993). Teoriya dialektyschno-logichnoho dokasu [The theoru of dialectical-logical proof]. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

13. Furman, A.V. (2016). Ideya i zmist profesiinoho metodolohuvannya [The idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU. 378 p. [in Ukrainian].

14. Furman, A.V. (2023). Katehoriina matrytsia vitakul'turnoyi metodolohiyi: vid myslievchynennia do kanonu. [Categoricel matrix of vitakultural methodology: from thought-activity to canon]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-50 [in Ukrainian].

15. Furman, A.V. (2018). Metateoretychna mozaika zhyttia svidomosti [Metatheoretical mosaic of the life of consciousness]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 34, 13-50 [in Ukrainian].

16. Furman, A.V. (2022). Metodolohitchna optyka yak instrument myslievchunenia [Methodological optics as a thought-activity tool]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6 48 [in Ukrainian].

17. Furman, A.V. (2021). Metateoretychna rekonstruktsiya systemomusledijal'nisnyi pidkhid do rosuminnia svidomosti [Methodological reconstruction of system-thought-activity approach to consciousness understanding]. *sykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-35 [in Ukrainian].

18. Furman, A.V. (2025). Metodolohichni optyky typiv naukovoyi ratsional'nosti: atrybuty, parametry, pidhody [Methodological optics of types of scientific rationality: attributes, parameters, approaches]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79 [in Ukrainian].

19. Furman, A.V. (2024). Movno-movlennievi resursy rozshyrennia I zbahachennia ukrains'kosti [Language and speech resources for expanding and enriching Ukrainianness]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 14-23 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.014>

20. Furman, A.V. (2007). Navchalna problemna sytuatsiia yak obiekt psykhohohichnoho piznannia [Learning problem situation as an object of psychological cognition]. *Psykhohohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 9 80 [in Ukrainian].

21. Furman, AV. (1994). Psihologo-pedagogichna teoriya navchainih problemnih situatsiy [Psychological and pedagogical theory of educational problem situations]. Kyiv [in Ukrainian].

22. Furman, A.V. (2007). Teoriya navchainih problemnih situatsiy: psihologo- didaktichniy aspekt [Theory of educational problem situations: psychological and didactic aspect]. Ternopil: Aston [in Ukrainian].

23. Furman, A.V. (uporiad., vidp. red., perekl.). (2015, 2021, 2023). Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh [The system of modern methodologies: a textbook in 4 volumes]. Ternopil: TNEU, 1, 2, 3, 4, 5 (dodatkovyi) [in Ukrainian].

24. Shtedrovitskij, G.V. (2005). Chema misledijalnosti – sistemno-strukturna budova znatshennja i zmist [The scheme of mentality – the system-structural structure, meaning and content]. Psihologhiia i suspilstvo – Psychology and society, 4, 29-39 [in Ukrainian].

25. Fichte, J.G. (1994) Introduction to the Wissenschaftslehre and Ower Writings (1797-1800). ed. and trans. by Daniel Breazeale. Indianapolis: Hackett Publishing Company. 240 p. [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

САМОЙЛОВ Олександр Єжиєвич.

Проблемно-діалогічне поле пошуку наукової істини.

Пройдений кращими представниками світової науки шлях усвідомлення того, що значення поняття «істина» на різних історичних етапах розвитку науки про пізнання знавало істотних змін. Починаючи з часів Античності, пошук причини таких змін неодмінно приводив до розуміння осягнення того, що найбільш значущою причиною традиційно вважалося слідування застарілим принципам, законам, способам (методам) і засобам організації мислення, які вже не відповідають викликам нових історичних реалій сучасної науки, але залишаються і домінують протягом багатьох наступних століть. Це неодноразово призводило до виникнення історично виниклих проблем, спричинених їх зіткненням з новими теоретичними підходами до організації мислимого, які, застосовуючи власні закони, способи і засоби, також переконливо доводять істинність власних висновків. З цього виходило, що по суті ці гносеологічні труднощі фактично поставали і постають як *проблеми теоретичні*. Завдяки зусиллям видатних представників Античності, Середньовіччя та епохи Відродження запропоновані та реалізовані ними принципи, закони, способи і засоби розв'язання теоретичних проблем, починаючи з досліджень Аристотеля і завершуючи основоположеннями Гегеля, наукова спільнота поступово усвідомлювала, що протягом історичного процесу розвитку науки про пізнання здійснювалось його вдосконалення. Так, аргументовано, що потрібно зважати на: а) пропозиції Аристотеля вважати важливою особливістю осмислення невідомого, позбавленого конкретики і фактично абстрактного, ідеального *самообґрунтування* власного «пізнавального Я», б) подальші творчі напрацювання Канта, який пов'язував осмислення невідомого зі свідомістю (Я), наполягаючи на тому, що ця властивість полягає у *недосяжному засобом логіки свідченні нереалізованих прагнень розуму зрозуміти невідоме й уможливити критику одних розмірковувань іншими* і в) кон-

кретизації розуміння цієї властивості Фіхте, котрий вбачав в осмисленні невідомого здатність *розвиватися шляхом вдосконалення самої себе* й не тільки пізнавати існуюче, але і *творити його*, слідуючи законам власної природи. Фінальне розуміння цієї особливості було здійснене Гегелем, вираженого в мисленні рухомого, внутрішньо суперечливого, природного діяння *свідомості* та *само-свідомості*, що суттєво звузило проблемне поле і досягло своєї завершеності у вигляді *методологічної проблеми* зреалізування *постнекласично* зорієнтованого пізнання. З метою пошуку способу розв'язання цієї проблеми використовувався метод інтроспекції, що дає змогу суб'єкту поглиблено вивчати актуальні моменти власної розумової активності, причому не з позиції нав'язаної будь-якою філософською або психологічною концепцією і без тиску поширених методів дослідження мислення на істинність висновків, а суто виходячи з непохитного переконання у принциповій нетрансльованості суб'єктивного досвіду. Фактично цей метод постає у вигляді вивчення і суб'єктивного опису внутрішнього досвіду людини, що набутого каналами осмислення нею почуття власного Я задля пізнання свідомості як його джерела, а також її структуру та найпростіші складові. В разі використання цього методу проблемність долається завдяки апеляції до природної *діалогічності мислення* і до відповідності її принципам діалектики через надання йому парадоксальної форми. У такий спосіб мислення отримало рідкісну можливість практикувати парадокс у його новому функційному призначенні – запобігати перспективі оформлення об'єкта осмислення у формі крайніх проявів взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних підходів і розглядати протилежності за крайнощі оприявлення цього об'єкта. Мовиться про взаємодоповнення суперечностей, здійснюване шляхом актуалізації операційної складової мислення при збереженні за його категорійною матрицею лише завдання джерела посилань, що понятійно вдало відображається за допомогою логіки двох логік, так званої *д і а л о г і к и*. Це дозволило підняти теоретичне осмислення досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окремій концепції чи парадигмальній моделі і відкрило перед ним перспективу упредметнення на метапарадигмальному рівні в достатній методологічній повноті та довершеності. Доведено, що значущість внеску Гегеля в науку про пізнання полягає в тому, що для нього триєдність *теза – антитеза – синтеза* означала зовсім не логічну схему розвитку мислення, а три етапи саморозвитку його індивідуальної свідомості. Логіка розуміння його підходу поставала не як єдина та універсальна, відірвана від внутрішнього світу людини, тобто від його буттєвості форма організації пізнання, а як мислення, котре розкриває цей світ ресурсами діалектично поетапного зреалізування *нею способу саморозвитку свідомості*, що у підсумку й призвело до виявлення феномену *самосвідомості*. Так, на першому етапі філософування Гегеля розвиток свідомості відбувався через визнання *тотожності структури мислення і структури логіки*; на другому – *тотожності структури мислення і структури буття*, а на третьому *тотожності природи ідеального буття і природи його самого себе як особистості, що розкриває цю природу*. Пропонована авторська модель *процесу саморозвитку свідомості, згідно з якою його перебіг йде траєкторією самовдоскона-*

лення як діалогу двох взаємонесумісних, але аргументованих, логік, себто як діалогіка. Використання останньої дозволяє усвідомити його кінцеву мету дослідження: осмислення, розуміння та опис феномену *самосвідомості* відбувається у три кроки т р а н с ц е н д у в а н н я мислимого – спочатку із царини *гносеології* у всесвіт онтології, а потім у сферу *феноменології*. Кожний наступний акт *трансценденції* постає за більш досконалий етап саморозвитку свідомості, який зумовлює змістовне зростання її саморозвитку як незмінної с у б с т а н ц і і як складової с у т н о с т і діалектичного підходу до її пізнання. при цьому тлумачення істини філософами і науковцями певний історичний час незмінне, тоді як депланує під час методологічних зсувів або парадигмальних змін в організації раціонального пізнання. Воднораз істина, набута в лоні діалектичного підходу відповідає вимогам *когерентності*, тобто постає у вигляді єдності всеможливих її тлумачень.

Ключові слова: *істина, буття, ідеальне буття, матеріальне буття, індивідуальне буття, сутність, явлення сутності, субстанція, ідея, наука, пізнання, мислення, дослідження, аналіз, синтез, розвиток свідомості, саморозвиток свідомості, дедукція, індукція, логіка, дедуктивна логіка, індуктивна логіка, категорія, процес, операнд, операція, статичний підхід, динамічний підхід, теоретичний підхід, метатеоретичний підхід, гносеологія, онтологія, феноменологія, діалектика, діалогіка, трансценденція, саморозвиток свідомості, самосвідомість, проблемна ситуація, задача, постановка задачі, учбова задача, утруднена задача, складна задача, суперечність.*

ABSTRACT

Oleksandr SAMOYLOV.

The problem-dialogical field of searching for scientific truth.

The path taken by the leading figures in global science has led them to realize that the meaning of the concept of “truth” has undergone significant changes at various historical stages in the development of the philosophy of knowledge. Starting from the times of Antiquity, the search for the cause of such changes invariably led to the realization that the most significant cause was traditionally considered to be the adherence to outdated principles, laws, methods (methods) and means of organizing thought that no longer correspond to the challenges of new historical periods in the development of science, yet persist and dominate for many centuries thereafter. This led to the emergence of historical problems caused by their clash with new theoretical approaches to the organization of the conceivable, which, using their own laws, methods, and means, also convincingly prove the truth of their own conclusions. It followed from this that, in essence, these problems actually arise as theoretical problems. Thanks to the efforts of outstanding representatives of the Ancient and Medieval eras, as well as the Renaissance, the principles they proposed and implemented laws, methods, and means for solving theoretical problems from Aristotles research to Hegels proposition the scientific community gradually realized that throughout the historical process of the development of the science of knowledge, it had been refined. Thus, beginning with Aristotles proposal to regard as a key feature of comprehending the

unknown - devoid of concrete details and, in fact, abstract and ideal - the very self-justification of ones own “cognitive self,” and then with the further development of this proposal by Kant, who linked the comprehension of the unknown to consciousness (“I”), believing that this property lies in the testimony - unattainable by the means of logic - of the minds unrealized aspirations to understand the unknown, and saw in them a means of critiquing some speculations by others; and Fichtes concretization of the understanding of this property, who saw in the comprehension of the unknown the ability to develop through self-improvement and not only to cognize the existing, but also to create it, following the laws of its own nature. The final understanding of this feature was introduced by Hegel, who expressed in thought the dynamic, internally contradictory natural activity of consciousness and self-consciousness, which significantly narrowed the scope of the problem and reached its completion in the form of a methodological problem of implementing post-neoclassically oriented cognition. In order to find a way to solve this problem, the method of introspection was used, which allows the subject to conduct an in-depth examination of aspects of their own mental activity, not from the perspective imposed by any philosophical or psychological concept, and free from the pressure of common methods of studying thought regarding the validity of conclusions, but solely based on an unshakable conviction in the fundamental impossibility of translating subjective experience. In fact, this method takes the form of the study and subjective description of a persons inner experience acquired through their exploration of the sense of their own “I” with the aim of understanding consciousness as its source, as well as its structure and simplest elements. When using this method, it becomes clear that the solution to this problem is achieved by appealing to the natural dialogical nature of thought and to its correspondence to the principles of dialectics when thought is given a paradoxical form, thanks to which thought has gained a rare opportunity to use the paradox in its new functional role - to prevent the prospect of conceptualizing the object of reflection in the form of extreme manifestations of mutually contradictory concepts of one-sided theoretical approaches and to consider opposites as extremes of the objects manifestation that are subject to mutual complementarity. This complementarity is achieved by actualizing the operational component of thought while retaining, within its categorical matrix, only the task of identifying the sources of references that are subject to reorganization. The interconnection between the extreme manifestations of mutually contradictory concepts is successfully reflected through the logic of two logics, the so-called “**dialogic**.” This allowed the theoretical understanding of the object under study to rise above the functional level of its place within a single concept or paradigmatic model and opened up before it the prospect of objectification at the meta-paradigmatic level in exhaustive methodological completeness and perfection. The significance of Hegels contribution to the science of cognition lies in the fact that for him, the triad of thesis-antithesis-synthesis did not signify a logical scheme of the development of thought at all, but rather three stages of the self-development of his individual consciousness. The logic of understanding his approach did not appear as a single and universal one, detached from the inner world of the human being, that is, from their “being,” a form of organizing cognition, but as a mode of thinking that reveals the inner world of the

human being through the dialectical, step-by-step, independent acquisition of a mode of self-development of consciousness, which ultimately led to the manifestation of the phenomenon of self-consciousness. Thus: in the first stage of his inquiry - Hegels independent discovery of the mode of consciousness development - this was achieved through the recognition of the identity of the structure of thought and the structure of logic; in the second stage - through the recognition of the identity of the structure of thought and the structure of being; and in the third and final stage, judging by what directly follows from Hegels own non-theoretical reflections - through the recognition of the identity of the nature of ideal being and the nature of the self as a personality that breaks through this nature. The developed model of the process of self-development of consciousness, according to which it is realized in the form of its self-improvement through the organization of a dialogue between two mutually incompatible, mutually argued logics, or dialogics. The use of dialogics as a method for investigating the process of the self-development of consciousness allows one to grasp its ultimate goal - the comprehension, understanding, and describing the phenomenon of self-consciousness through a three-step transcendence of the conceivable, first from the realm of epistemology into the field of ontology, and then into the sphere of phenomenology. Each subsequent act of transcendence represents a more perfect stage of the self-development of consciousness, which determines an increased substance of its self-development and exists as an unchanging substance, as a component of the essence of

the dialectical approach to its study. Each stage gives rise to a temporarily fixed interpretation of truth, determined by a specific historical period of scientific development and, accordingly, by the position of the scientific elite of that stagean interpretation that is bound to change in the next stage. The truth, however, obtained through the use of a dialectical approach to the organization of scientific research, meets the requirements of coherence, that is, it appears as the unity of all its interpretations.

Keywords: *truth, being, ideal being, material being, individual being, essence, manifestation of essence, substance, idea, science, cognition, thinking, research, analysis, synthesis, development of consciousness, self-development of consciousness, deduction, induction, logic, deductive logic, inductive logic, category, process, operand, operation, static approach, dynamic approach, theoretical approach, metatheoretical approach, epistemology, ontology, phenomenology, dialectics, dialogics, transcendence, self-development of consciousness, self-consciousness, problem situation, task, task formulation, learning task, difficult task, complex task, contradiction.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Анатолій А. ФУРМАН,
д. психол. н., проф. Олег ХАЙРУЛІН.**

Надійшла до редакції 27.03.2026.

Підписано до друку 24.04.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Самойлов О.Є. Проблемно-діалогічне поле пошуку наукової істини.

Психологія і суспільство. 2026. № 2. С. 7-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.007>

ФУРМАН Анатолій Анатолійович,
БАТАН Юлія Павлівна

УМОВИ-ЧИННИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРАХ ВЧИНКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЇЇ ПСИХІЧНОГО ЖИТТЯ

Anatolii A. FURMAN, Yuliia VATAN
**CONDITIONS AND FACTORS OF METACOGNITIVE ACTIVITY
OF AN INDIVIDUAL IN THE DIMENSIONS OF THE BEHAVIORAL
ORGANIZATION OF ONE'S MENTAL LIFE**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.049>

УДК 159.923

Постановка проблеми. Невід'ємним атрибутом перебування-реалізації людини у світі є її наскрізне прагнення до розширення власних вражень-уявлень про довколишню дійсність. Істинне знання оприявнюється не лише через безпосереднє відображення об'єктів і явищ у свідомості суб'єкта-пошукувача, а й через фундаментальне осмислення всього розмаїття їх засадничих властивостей і взаємозв'язків, що здійснюється у процесі мислення сутності сприйманого. У сходженні до горизонтів осягнення буття людина осмислює предметний світ через думання, спрямоване на визначення змістонаповнення конкретного феномену, що сполучається з процесом конституювання дійсності. При цьому об'єктами пізнання постають як події, явища і факти об'єктивної реальності, так і власні – психодуховні – стани, риси-якості, характеристики.

Результатом пізнавальної активності людини є створення образу світу як персоніфікованої системи розумінневих і чуттєвих репрезентацій об'єктів і досвідних конструкцій її свідомості, у яких втілюються уявлення про навколишню дійсність. Це відображення становить унікальне, образне відтворення реальності, що характеризується специфічними сутнісними та змістовними ознаками. Образ

світу є формою ідейно-рефлексивного осмислення буття, що постає у свідомості особи як процесне утворення, що розгортається, змінюється і вдосконалюється в межах її ментального досвіду, та водночас узасаднює життєве цілепокладання. Динамічність останнього зумовлюється персональною позицією діяча стосовно навколишнього світу.

Істинне знання людини про оточуюче середовище і власний внутрішній засвіт конститується не тільки на матеріалі безпосереднього відображення нею об'єктів і явищ довкілля, але й із позиції самоспоглядання як окреслення власної буттєвої присутності та свого місця-ролі у процесному плині прожиття. Осягнення особою таємниць ось-буття, що слугують підставами для пояснення світу, спричинюється її свідомісними конструктами, сукупністю усіх когнітивних здатностей разом із мисленневими й особистісними характеристиками. У поступі до істинного знання людина займає рефлексивну позицію щодо власної пізнавальної діяльності, завдяки якій віддзеркалює свої помисли та мотиви, пошукові спонуки і дослідницькі домагання, персоніфіковані особливості, внутрішні психічні акти та форми взаємодії з довкіллям. Вершинний вияв такої об'єктивованої позиції втілюється в *метакогнітивній активності* як особливому

рефлексивному способі пізнання-освоєння суб'єктом об'єктивної дійсності [1-2].

Метакогнітивна активність – цілісна система свідомісних установок, способів сприйняття, мислення та рефлексії, через яку людина осягає власне пізнання-поступ і свою присутність у світі. Вона постає внутрішнім виміром самосвідомості, що опосередковує її взаємодію з реальністю, дозволяючи як пізнавати, так і усвідомлювати сам процес допитливого пошуку. І чим виразніше виявляється ця здатність свідомості повертатися до самої себе, тим більш відчутною стає потреба особистостей розпізнати ті витоки й умови, за яких вона активізується.

Мета статті: з позицій циклічно-вчинкового підходу та вітакультурної парадигми обґрунтувати й емпірично дослідити р у ш і її метакогнітивної активності як вищого рівня саморозвиткового, рефлексивно зваженого осягнення людиною дійсності і самої себе.

Завдання пошуку: а) аналітично окреслити становлення змістового наповнення поняття «метапізнання»; б) розкрити сутність метакогнітивної активності та висвітлити її ознаки з позицій циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана; в) визначити формовияви метакогнітивної активності на різних рівнях-проекціях функціонування людини та обґрунтувати потенційні рушії її розгортання; г) вивчити означені умови-чинники та побудувати регресійну модель як свідчення їх предиктивної каузальності та системної дії в контексті метакогнітивної активності особи.

Виклад основного матеріалу дослідження

1. МЕТАКОГНІТИВНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Сучасні наукові пошукування в суміжних галузях психології розвитку та навчання все частіше увиразнюють значущість проблематики метакогнітивних явищ. На перетині цих розвідок формуються теоретичні концепції метапізнання та головню вивчаються можливості втілення віднайдених тенденцій і закономірностей відповідно до потреб ковітального практикування. У психології розвитку – це насамперед питання упрозорення та динаміки перебігу метакогнітивних процесів в онтогенезі, що загалом стосуються розуміння особою закономірностей власного інтелектуального становлення. Це пов'язано з особливостями

формування здатності до усвідомлення людиною процесу-розгортання свого мислення, періодизацією розвитку навичок самоконтролю, рефлексії і з чинниками, які впливають на них. До прикладу, в педагогічній психології підвищення ефективності освітнього процесу здійснюється через застосування метакогнітивних стратегій у роботі з навчальним матеріалом: формування в учнів уміння планувати, контролювати й оцінювати власну пізнавальну діяльність; опанування освітніх моделей, що сприяють розвитку метапізнавальних навичок, освоєння-розуміння метакогніцій як засновку впливу на академічну успішність школярів і здобувачів. Когнітивна психологія змістовно долучена до оптимізації процесів думання, зокрема опікується роллю метакогніцій у процесі сприймання та обробки інформації (передусім механізмами, що узасаднюють моніторинг й регуляцію мислення, функціонування компонентів метапізнання, їх взаємодії з увагою, пам'яттю та мисленнєвими операціями). Висока практична значущість обстоюваного предметного кола пошукувань призвела до накопичення в його межах значного масиву емпіричних даних, що висвітлюють різні окремішні аспекти метапізнання як складноінтегрованого процесу.

Стрімка переорієнтація психологічних розвідок від фундаментального осмислення до прикладної доцільності зумовила своєрідну редукцію *проблемного поля метапізнання*, залишивши поза належною увагою питання його онтологічного статусу та сутнісного визначення в цілісній розвитковій архітектоніці психічного. У науковому дискурсі воно постає різнопланово як: 1) специфічний різновид саморегуляції суб'єкта, 2) вищий щабель пізнавальної активності, або ж як 3) надбудова над первинними когнітивними актами. Попри відмінності, ці тлумачення об'єднують спільний знаменник-локалізація метапізнання у межах когнітивної площини, що, хоча й не передбачає його ізоляції, проте фактично не розпросторює свої системні впливи на інші підструктури особистості. Однак очевидним є те, що жодне психічне явище не може бути адекватно витлумачене поза контекстом його спричинювальних і функціональних взаємозв'язків. Метапізнання не тільки зумовлюється низкою внутрішніх і зовнішніх рушіїв, а й саме постає чинником організації, спрямування і переосмислення індивідуального досвіду людини. У цьому ракурсі виникає принципове питання: чи є воно лише сукупністю регулятивних

стратегій, за допомогою яких суб'єкт упорядковує власну пізнавальну активність, чи, ймовірно, воно постає процесом діяльного, рефлексивно опосередкованого самоздійснення, у якому особистість не тільки пізнає, а й конститує власне буття?

У більшості праць, присвячених проблематиці метапізнання, виразно простежується її бачення як сукупності технік та операцій регулятивного характеру. Так, у роботах А. Браун (A. Brown) метакогнітивні процеси отримують назву *виконавчих*. Вони тлумачаться як дії людини, спрямовані на керування власною когнітивною діяльністю під час навчання і на розв'язання проблем. До них належать: 1) прогнозування – передбачення процесу та результатів пізнавальної активності (оцінка складності завдання, антиципація результатів використання тієї чи іншої стратегії тощо); 2) планування – прості форми та складні моделі стратегіальної діяльності, пов'язаної з постановкою цілей і завдань, а також розподілом часу; 3) моніторинг – спостереження за власним пізнанням; 4) контроль – пошук і виправлення помилок, вибір і заміна стратегій [23].

Метакогніції в розумінні К. Діміта (C. Dimmitt), К.Б. МакКорміка (C.V. McCormick) та Ф.Р. Салівана (F.R. Sullivan) не тотожні з виконавчими функціями, але задіяні до їхньої структури, себто є складниками-чинниками людської поведінки разом із саморегуляцією. Термін запозичений із нейропсихології, де позначає систему когнітивних процесів, що забезпечують цілеспрямовану, контрольовану та гнучку організацію діяльності суб'єкта. Вони є багаторівневими й уможливають планування поточних дій, а їх узгодження з метою (цільовими настановами) та коригування за умови настання змін здійснюється у просторі реалізації конкретного поведінкового акту. Метапізнання постає їх рефлексивним виміром і додає до здатності здійснювати регуляцію також і спроможність усвідомлювати її можливості та обмеження. Так виконавчі функції долають свою інструментальність і набувають інтенційної визначеності (див. [26]).

Метакогнітивні процеси як функції вищого рівня пізнання людиною себе і світу розглядаються в одній із найвідоміших моделей, що належить авторству Т. Нельсона (T. Nelson) та Л. Наренса (L. Narens) [27]. Відповідно до поглядів науковців, пізнавальна діяльність функціонує у двох взаємопов'язаних вимірах: об'єктному, що передбачає безпосереднє сприймання й інтерпретацію явищ дійсності, і

метаплощині, де відбувається осмислення та репрезентація самого перебігу пізнання, тобто там, де наявне своєрідне відображення суб'єктом власної когнітивної активності.

Взаємозв'язок між цими рівнями забезпечується безперервним обміном інформацією, що набуває індивідуальної значущості, завдяки чому уможливується реалізація метакогнітивних процесів, пов'язаних із відстеженням та регуляцією пізнавальної активності. Регулятивні акти виявляються у цілеспрямованому впливі на перебіг пізнання в об'єктному аспекті, зокрема через ініціювання дій, підтримання їхнього зреалізування за умов змін та їх своєчасне завершення. Водночас вони самі по собі не забезпечують усвідомленого віддзеркалення цієї активності, що унеобхіднює її аналіз і сутнісну рефлексію. Завдяки цьому формується стратегічна організованість пізнання, яке зорієнтоване або на вже здійснені інтелектуальні дії, передбачаючи оцінювання їхньої результативності, або на майбутню діяльність, уміщуючи прогнозування складності завдань, очікуваних результатів і рівня впевненості особи у власних знаннях.

У цій (як і в багатьох інших) концепції р і в е н ь «*мета-*» не уособлює сутнісно нового. Своєрідність метакогнітивних явищ убачається лише в тому, що вони спрямовуються не на об'єктно-упредметнену дійсність, а на свідомісний світ людського знання та процеси його побудови. Тоді самі процедури-техніки осягнення зазначених двох реальностей не відрізняються, а метапізнання постає «мисленням про мислення», чому можна віднайти підтвердження, щонайперше у працях Р. Азеведо (R. Azevedo) та П. Вінне (P. Winne) [30]. Автори осмислюють метакогніції як роздуми про зміст та процеси власної інтелектуальної діяльності. Вони підкреслюють, що такі міркування супроводжують розв'язання як повсякденних, так і навчальних завдань, забезпечуючи їхню усвідомленість і впорядкованість. Метакогнітивна обізнаність як компонент метапізнання при цьому не залишається поза увагою, але й не виводить метакогніції за межі мислення, постаючи лише його внутрішнім, самоспрямовувальним аспектом.

В інших сучасних напрацюваннях метапізнання науковці трактують як: 1) усвідомлення людиною свого мислення й уявлень світогляду, що здійснюється за допомогою активного моніторингу, регулювання власних пізнавальних процесів і використання евристик як способу організації методів розв'язання

задач; 2) саморефлексивне знання, на основі якого відбувається контроль над своїми когнітивними процесами; 3) форма виконавчо-оцінкового контролю, що здійснюється шляхом самопоглядання та саморегуляції; 4) знання про власне мислення і здатність на їх підґрунті спостерігати, реалізовувати та коригувати пізнавальну діяльність; 5) моніторинг і контроль думання; 6) обізнаність щодо власної мислєактивності й ефективне керування ним [29] тощо. Тож у пошукуванні когнітивної спрямованості сутність метапізнання вбачається у регуляції, що постає лиш набором функцій, пов'язаних із контролем та моніторингом.

Однак є напрямки, у межах яких вивчення метапізнання передбачає також і дослідження його своєрідних особливостей, унікальних відмінностей та чинників розгортання. Так, у площині розвідок, що стосуються саморегульованого навчання, метапізнання тлумачиться не тільки через сукупність операцій, що забезпечують відстеження й регуляцію пізнавальної активності, а й через складову ширшої системи організації діяльності, у якій суб'єкт постає водночас виконавцем, проєктувальником та інтерпретатором власних дій. У різних теоретичних моделях воно або узмістовлює регуляцію навчання як один із її компонентів, або набуває статусу засадничого механізму самокерування, що визначає логіку розгортання всієї мислєдіяльності.

Ланки-компоненти саморегульованого навчання (визначення завдання, постановка цілей і планування, реалізація обраних способів дій і подальше переосмислення виконаного) розглядаються одночасно і як його послідовні взаємопов'язані етапи. На кожному з них метапізнавальні процеси забезпечують співвіднесення фактичного перебігу діяльності з очікуваними результатами, водночас долучаючи не лише когнітивні, а й мотиваційні та оцінні аспекти. У цьому разі метапізнання перестає бути зовнішнім стосовно навчання утворенням і набуває характеру внутрішнього принципу його організації [25].

Чітке увиразнення цієї ідеї помітно в *метакогнітивно-афективному підході*, у якому саморегуляція розглядається як така, що розгортається у взаємодії особистісних і ситуативних вимірів. Індивідуальні характеристики, зокрема особливості мотивації, уявлення про себе, емоційні та вольові риси-якості, а також наявні знання про власне пізнання, визначають спосіб виконання навчальних завдань і ступінь докладених зусиль. Під час безпосередньої

діяльності метапізнавальні механізми забезпечують постійне відстеження її перебігу, а результати цього моніторингу опосередковують подальші мотиваційні й емоційні реакції (див. [24]).

Таким чином, метапізнання у структурі саморегульованого навчання постає механізмом, що поєднує планування, спостереження, регуляцію та рефлексивне переосмислення дій зі спектром особистісних характеристик. У його функціонуванні поєднуються когнітивні операції з умовами їх здійснення, передусім з мотиваційно-емоційними та поведінковими чинниками. Так, воно виразно окреслюється як точка перетину пізнавальних процесів і персональної зорганізованості суб'єкта. Тому є підстави констатувати, що саме у цих концепціях уперше здійснюється крок до осмислення метакогніцій в особистісній площині буттєвості. Однак у різноманітті сучасних напрямків-ракурсів їх дослідження (*табл. 1*) все ще не презентовано іншого виміру – *смыслотворчого та буттєвого*.

Формовияви людського пізнання не обмежуються одиничними мислєнєвими актами чи механізмами-процедурами їх операціоналізації, адже у часопотоці світорозуміння особистість послуговується певною системою відповідних інструментів (знакових, мовлєнєвих, категорійних, логічних тощо), патернами власного життєвого досвіду, специфікою інтелектуального потенціалу і т. ін. Аналогічно слушно розглядати *феномен метапізнання* не лише як надбудову над когнітивними функціями, а й як вияв рефлексивного осягнення людиною онтофеноменальної дійсності, що всеохопно унаєвлюється в екзистенційному вимірі людського буття. Воно постає не просто сукупністю регулятивних процедур, а способом долучення людини до світу, її присутності у власному пізнанні через множинні віддзеркалення своєї мислєдіяльності [6; 10; 18, т. 4, 5]. Для сутнісного науково-психологічного осмислення метапізнання потрібна інша методологічна оптика – та, яка дасть змогу унаєвити його у вимірах цілісного процесу-дійства, що не тільки організує будь-яку пошукову діяльність, а й конститує її поняттєво-категорійні, трансцендентальні підвалини. Метакогнітивна активність – це значно більше, ніж елементарний моніторинг і контроль пізнавального самопоглядання, що спонтанно виникають у розвідковій діяльності людини. Вона ініціюється системою узгоджених мотивів, передбачає прояви волі та пострефлексію, що допомагає

Таблиця 1

Систематизація досліджень метакогніції за теоретичними напрямками

Напрямок	Дослідницький фокус	Представники
Когнітивний	Механізми моніторингу і контролю пізнавальних психічних процесів; когнітивні стратегії; метакогнітивні оцінки-судження та їх вплив на подальшу регуляцію мислення	Флейвелл Дж. (Flavell J.), Коріат А. (Koriat A.), Меткалф Дж. (Metcalf J.), Нельсон Т.О. (Nelson T.O.), Наренс Л. (Narens L.)
Освітньо-прикладний	Роль метакогніції у освітньому процесі; метапізнання як компонент саморегульованого навчання; відмінність / схожість метакогнітивних процесів під час виконання різних навчальних завдань; відпрацювання навичок застосування метакогнітивних стратегій	Бейкер Л. (Baker L.), Ефклідес А. (Efklides A.), Гакер Д.Дж. (Hacker D.J.), Пінтріч П.Р. (Pintrich P.R.), Циммерман Б. (Zimmerman B.), Тобіас С. (Tobias S.), Еверсон Г. (Everson H.)
Нейронауковий	Нейронні субстрати метакогнітивних процесів (нейровізуалізація та комп'ютерне моделювання); співвідношення метакогніції із виконавчими функціями	Долан Р. Дж. (Dolan R. J.), Флемінг С. (Fleming S.), Облезер Й. (Obleser J.), Фріт К. Д. (Frith C. D.)
Розвитковий (онтогенетичний)	Передумови формування елементів метакогнітивної активності; розвиток метакогніції протягом життя людини; вікові зміни в метапізнанні	Флейвелл Дж. (Flavell J.), Борковські Дж. (Borkowski J.), Браун А.Л. (Brown A.L.), Палмер Е. С. (Palmer E.C.), Шроу Г. (Schraw G.)
Клінічний	Особливості перебігу метакогнітивних процесів при різних психічних та соматичних розладах; вплив метакогніції на психічний стан і на розвиток або на лікування психопатології	Веллс А. (Wells A.), Моррісон А. (Morrison A.), Лісакер П.Г. (Lysaker P.H.), Меттьюз Г. (Matthews G.)

вдосконалювати її подальші поступи. Відтак метакогніція стає циклічним довершеним (відеальним) в ч и н о м, що здійснюється людиною з притаманними їй домаганнями-прагненнями, мотивами-цілями, цінностями-сенсами, смислами-значеннями. Цей феномен цілковитого занурення особистості у власні пізнавальні процеси, їх розуміння-упрозорення найбільш слушно досліджувати з позицій *циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана* (див. детально [11; 13; 15]).

2. МЕТАКОГНІТИВНА АКТИВНІСТЬ КРІЗЬ КАНОНІЧНУ ОПТИКУ ЦИКЛІЧНО ДОВЕРШЕНОГО ВЧИНЕННЯ

Зазначена теоретико-методологічна позиція, заснована на концептуальних засадах напрацювань В.А. Роменця, розвинена і доповнена А.В. Фурманом та його науковою школою, зреалізовується в рамках вітакультурної методології, яка розглядає людину не просто як інди-

віда (біологічну істоту), а як носія культури і творця смислів, що формується в особливій субстанції ковітального існування соціуму – в *психокulturі* (див. [16-17; 20]). Остання дефініція позначає єдність культури як сукупності різноманітних форм людської життєдіяльності та психології як сфери мислєдіяльності, притаманної кожній людині. Таким чином постання особистості здійснюється не просто в соціумі як довколишній спільності, а в обширі всіх можливих форм життєзреалізування, моральних напрацювань та інтенційних домагань, що передаються від покоління до покоління, розвиваючись і вдосконалюючись. При цьому її вчинки – це не лише культурно-історичні зразки поведінки для наступних генерацій, що зводяться до шаблонів або поведінкових стандартів, а й унікальні, креативні, персоніфіковані акти вчинкового екзистенціювання, котрі формують індивідуальність, постаючи чинником-засобом її самореалізації та самотворення.

Всілякий акт учинення провадиться як складник (компонент, етап) циклічної динаміки, у якій людина набуває нового досвіду і в підсумку переходить на вищий щабель особистісного зростання. Циклічність тут виявляється в безперервності розгортання вчинення, що становить новий етап-поступ екзистенціювання як способу творення людиною власної сутності, пошук сенсу існування та зреалізування свого ціннісно-смыслового потенціалу. Відтак через учинки особа не просто взаємодіє з довкіллям, а вибудовує / конструє унікальну траєкторію життєвого шляху, на якому свідомо формує власну індивідуальність та утверджує своє ковітальне, гуманістичне єство [3; 14; 22].

Отже, у межах вітакультурної методології вчинок постає як спосіб культурно зумовленого самотворення особистості. При цьому в масштабі буття-повсякдення людини він розглядається не як одиничний акт, а як циклічно довершений процес, що розгортається у просторі безперервно здійснюваної суб'єктно-особистісної активності. Як найдосконаліший спосіб вершинного існування людини у світі вчинок завжди має внутрішню причину, авторство, зовнішню реалізацію та творчо-перетворювальну природу. Завдяки такій процесно цілісній організації спіралі вчинку / вчинення слушно розглядати методологічний підхід А.В. Фурмана та його наукової школи як дієвий, продуктивний і зважений аналітичний інструментарій дослідження широкого спектра психодуховних явищ, зокрема й метакогнітивної

активності як особливого рефлексивного способу пізнання-освоєння людиною об'єктивної дійсності. Через основні принципи цього підходу (учинковості, метасистемності, циклічності, синергійності) є підстави виокремити й *атрибутивні ознаки метакогніцій*, що сприяють ґрунтовному осмисленню цього складно-функційного феномену (*табл. 2*).

У єдності цих характеристик метакогнітивна активність, осмислена крізь циклічно довершену вчинкову оптику, постає не просто когнітивним процесом вищого порядку, а подією внутрішнього прожиття особистості, фундаментом розумної орієнтації її психодуховного світу в плінних буденних реаліях. На таких методологічних засадах метакогнітивні знання перероджуються у складну систему свідомісних налаштувань та способів сприймання людиною себе і світу, когнітивні стратегії організуються персоніфікованими формовиявами мислєдіяльності, а особистісне рефлексування сягає обривів сутнісного розуміння-тлумачення земних і трансцендентних вимірів буття. Відтак метакогнітивна активність усталюється як здійснюване з відзеркалених позицій суб'єкта-дослідника оприявлення у сфері свідомості привласнених психічних спричинень-умов і як цілеспрямовані, опційно врегульовані осягнення, інтерпретація й подальша розуміннева репрезентація онтологічної картини світу. Дана активність постає формовиявом мислєдіяльності – складноорганізованої метасистеми оперування предметами і явищами дійсності, що здійснюється з урахуванням рефлексивно-оцінкового ставлення до неї, а також препозиції (первинного позиціювання) особи пошукування стосовно актуалізованої, суб'єктивно значущої реальності (зокрема психічної) [5; 10; 12]. Метакогніції при цьому не становлять розрізнений хаотичний набір способів сприймання, свідомісних налаштувань та особливостей мислєдіяльності, вони ґрунуються у супідрядні компоненти системи, відповідно до повноти структурно-функційного зорганізування вчинку: 1) орієнтаційно-інформаційний, 2) емоційно-мотиваційний, 3) конативно-вольовий, 4) рефлексивно-оцінковий.

Інформаційно-орієнтаційний компонент-вимір метакогнітивної активності унаявлений насамперед у дійстві перебування-розвію людини в соціокультурному просторі, що потребує його безперервного циклічного осмислення-трактування. Це початок циклу вчинення, що розгортається як першочергове

Таблиця 2

Сутнісний зміст метакогнітивної активності, осмислений
із позицій циклічно-вчинкового підходу

Принцип	Характеристика метакогнітивної активності
Вчинковість	Метакогнітивна свідома активність є цілісним актом учинення, що поєднує мотивацію, рефлексію, дію та її пострефлексивне переосмислення
Метасистемність	Вказана активність діалектично поєднує різнорівневі психічні явища (саморегуляцію, самопізнання, самоставлення, самостворення), узгоджується з особистісними сенсами і цінностями, загальнолюдськими смислами і культурними значеннями
Циклічність	Названа активність розгортається та еволюціонує в безперервному коловороті мислєдїяльності, передбачає постійне переосмислення-рефлексію і вдосконалення самої себе мотиваційними, когнітивними, екзистенційними і вольовими ресурсами особистості
Синергійність	Забезпечує розвиткову цілісність особистісного досвіду людини, сприяє самоорганізації її свідомості, викристалізовує унікальний внутрішній засвіт людського Я

структурування ситуації та окреслення потенційних способів дій-операцій. На основі наявних знань, співвіднесених із життєвим досвідом, ціннісними орієнтирами й екзистенційними очікуваннями, та особливостей конкретної пізнавальної ситуації особа вибудовує власну траєкторію пошукового руху-поступу, спираючись при цьому на аналітичну спроможність розрізнати значуще та другорядне, впізнавати знайоме та відкривати нове.

Персональної значущості та персоніфікованого сенсу набувають когнітивні удїяльнення завдяки певним спонуканням людини – потребам, інтересам, цінностям, що ініціюють метапізнання не просто як зовнішній обов'язок, а як спосіб-інструмент її саморозкриття та самодїйснення як особистості. Ці поштовх-стимули узмістовлюються в *емоційно-мотиваційному компоненті* метакогнітивної активності, центруючись довкола усвідомлень особи, пов'язаних із суб'єктивним поцінуванням вчинкової саморегуляції майбутньої, поки що лише інтенційованої, мислєдїяльності на шляху до осягнення власних горизонтів буття. Вмотивованість до рефлексивно зваженого осмислення людиною дійсності зумовлюється досвідом продуктивної вітакультурної взаємодії з нею та позитивними емоційними пере-

живаннями, що супроводжують когнітивний процес, виконують функціональну роль підкріплення та спонукають подальші кроки вчинення у просторі пізнання світу і свого місця в ньому.

На етапі безпосереднього зреалізування метапізнання людина застосовує особливі, притаманні їй способи мислєдїяльності, процедури та діяння, що спрямовуються на керування рухом-поступом до розуміння-проєкування довколишньої дійсності. Цей компонент-вимір метакогнітивної активності – *конативно-вольовий* – втілюється через засадничі ланки саморегуляційного процесу: а) постановку мети (здїйснюється шляхом аналізу інформації про об'єкт та віднаходженні прогалин у власних знаннях), б) планування (визначення оптимальних засобів вирішення завдання й окреслення послідовності потрібних розумових дій) і в) контроль (коригування процесу розмірковування в разі розбіжності між очікуванням та наявним результатом конкретного діяння). У цьому випадку важливим є усвідомлення й узгодження всіх дій з ціннісно-смисловими структурами особистості.

Завершує цикл такого акту-вчинення етап *відрефлексування власного досвіду-прожиття*, даного вже не безпосередньо, а у фор-

мах довершеного мислєдїяння. Рефлексивно-оцїнковий компонент метакогнїтивної активності уособлює процеси самопоглядання, глибокого свїдомїсного занурення у власну пїзнавальну дїяльність, що нерозривно пов'язанї із суб'єктивними оцїнками (афективними та рацїональними) її плину-розпросторення. Окрїм того, споглядальна надрефлексивна позицїя забезпечує ґрунтовне збагнення будь-яких форм дїяльностей (зокрема й когнїтивної), її розсудливе оцїнювання та продуктивне вдосконалення, вона виходить за межї простого спостереження за процесом вирїшення розумових завдань та, набуваючи екзистенцїйного характеру, розповсюджується на всї рївнї функцїонування особистостї, забезпечуючи усвїдомлення внеску пїзнавально-пошукової активності у загальну органїзацїйну мозаїку її життєздїснення [2; 8; 9].

Отже, рефлексивне оцїнювання набутого людиною мислєвчинкового досвїду зумовлює змїну особистїсних орієнтацїй, мотивацїйних засад і способів дїй, фіксуючи завершення одного циклу метакогнїтивної активності та водночас ініцїуючи наступний. У такїй динамїцї особистїсть виявляє себе як цїлісна самоспричинювальна метасистема, у якїй пїзнання не зводиться до суто інтелектуального функцїонування, а набуває онтологїчного вимїру – способу людського буття у свїтї, причому мислєдїяльнїсного, вчинково-канонїчного (див. детальнo [6; 11; 13]).

Циклїчний характер (неперервнїсть) метакогнїтивної активності однак не означає її автоматизованостї, оскїльки щоразу цей кругообїг аналізу-думання започатковується особистїстю знову і знову як екзистенцїйно оновлена спїраль учинення. А це означає, що мають бути певнї передумови, якї сприяють або, навпаки, заважають його розгортанню. Незважаючи на те, що окремї спрощенї вияви метакогнїцїй є результатом природних змїн в онтогенетичному розвитку особи, метапїзнання як цїлісний учинковий акт не може бути вповнї спонтанним (мимовільним), адже сама його природа несумїсна з некерованїстю (стихїйнїстю). Тож мають бути певнї особистїснї чинники, що зумовлюють ініцїацїю, спрямованїсть та ефектнївнїсть метакогнїтивної самоорганїзацїї, визначаючи готовнїсть суб'єкта до рефлексивного оцїнювання власної пїзнавальної дїяльностї, її монїторингу-аналїзу та свїдомого коригування вїдповїдно до вимог конкретного завдання та обставин його виконання-вирїшення.

3. УМОВИ-ЧИННИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ І МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

Питання рушїїв метакогнїтивної активності й умов її актуалїзацїї вже неодноразово пїднімалося зарубїжними дослїдниками. Однак частїше за все, це здїйснювалося в межах педагогїчної психологїї і в контекстї вивчення впливу метакогнїцїй на успїшнїсть навчальних дїй. За результатми пошукувань встановленї чинники метакогнїтивної активності переважно розглядалися у площинї зовнїшнього детермїнування. Зазначенї розвїдки констатують, що учнї вдаються до монїторингу та контролю власних пїзнавальних дїй через спонукання з боку вчителя (зокрема й за допомогою власного прикладу), а метапїзнання загалом є сукупнїстю вїдтренованих навичок, або навіть звичок, що сформувалися протягом тривалої пїдготовки. Існують також науково-прикладнї висновування [28], за якими вирїшальну роль в ініцїуваннї метакогнїтивної активності вїдїграє вмотивованїсть учнїв, що зумовлюється позитивним досвїдом попереднього використання когнїтивних стратегїй та усвїдомленням їх зиску-значущостї. Проте ця вмотивованїсть становить результат попереднїх стороннїх впливїв, а спонукання бїльше тяжїють до зовнїшнього типу регулювання (їнтроєктованого), нїж до внутрїшнього (самїсно автономного).

Якщо ж розглядати метакогнїтивну активнїсть як цїлісний акт учинення, то шерєг спричинювальних чинникїв не може обмежуватися лише зовнїшнїми стимулами. Вчинок передбачає осмислення ситуацїї, свїдомий вибїр дїй і вїдповїдальнїсть за скоєне. Вїдтак вїн зумовлюється низкою внутрїшнїх спонук, зокрема потребами, мотивами, переконаннями, цїнностями, життєвим досвїдом тощо [8; 9]. Цї суб'єктивно опосередкованї детермїнанти у рїзних методологїчних лїнзах-опцїях осмислення рушїйних засад метакогнїтивної активності набувають вїдмїнних інтерпретацїй і концептуалїзуються через специфїчнї пояснювальнї конструкти. До прикладу, в когнїтивнїй перспективї першочерговими є механїзми зворотного зв'язку, що забезпечують визначення розбїжностей мїж очїкуваннями і досягненнями та ініцїують корекцїю пїзнавальних дїй; дїяльнїсний пїдхїд пов'язує її актуалїзацїю з потребами, мотивами й особистїсними смислами;

суб'єктний – із саморегулятивними ресурсами психічної активності особистості. З одного боку, незважаючи на суттєві (а подекуди й кардинальні) розбіжності в подібних баченнях, вони все ж не суперечать одне одному, а висвітлюють різні виміри єдиного процесу, з іншого – їх розгляд як сукупності ізольованих детермінант, що підлягають формалізованому підсумовуванню в межах єдиної моделі, видається методологічно некоректним, оскільки унеможливує оприявлення взаємозв'язків між ними та їх раціонально-психологічне впорядкування.

Зазначене дає підстави висновувати, що пошук чинників метакогнітивної активності доцільно здійснювати в межах уніфікованого теоретичного підходу, унаслідок чого їх полісистемно, а не сукупно. Найдоцільнішою у цьому разі є вітакультурна парадигма та методологія (А.В. Фурман і наукова школа) та розроблений на її основі циклічно-вчинковий підхід (див. [11; 13; 19; 21]). Відповідно до засадничих положень (принципів, підходів, закономірностей, засобів, нормативів) останньої розгортання метакогнітивної активності як вчинково опосередкованого процесу саморегуляції пізнання потребує від особи здатності до системно повторюваного рефлексування, самоусвідомлення й інтенційованої участі інтелектуала-діяча у здійсненні власної пошуково-пізнавальної діяльності. У цій парадигмі / методології людина розглядається не інакше як творець своєї психодуховної реальності, кожен вибір та кожна дія якого призводять до формування автентичної людської сутності та реалізації життєвого потенціалу. З огляду на виголошене, упрозорюється роль зовнішніх (соціальних) чинників, що можуть сприяти чи перешкоджати ініціюванню метакогнітивних процесів, а підґрунтям їх актуалізації є безпосередня активність людини, свідоме розкриття нею власного потенціалу в екзистенційному часопросторі саморозвитку. Ресурсні можливості особи, зокрема й ті, що стосуються метакогнітивної сфери, забезпечуються рамковими умовами вибору суб'єктом життєдіяльності напряму власної активності, віднаходження сенсу існування та актуалізаційних ресурсів самовдосконалення. У процесі самореалізації відбувається максимальне употужнення спроможностей людини, всебічний і безперервний розвиток її творчого і духовного потенціалу [4]. У такий спосіб розгортання метакогнітивної активності як рефлексивного осягнення-творення (психічної) реальності – це одна зі

сфер самоздійснення особистості й одночасно першочергове завдання пошуку її чинників, а саме визначення внутрішніх умов і засобів саморуку суб'єкта у напрямку власного, сутнісно самісного, екзистенціювання.

Вочевидь пошук рушіїв метакогнітивної активності потрібно починати із самої людини, котра цілком відповідальна у форматі життєвого шляху за власні саморозвиток і самоздійснення. Однак про які саме особливості мовиться? Людина має множинні сутнісні вияви: вона належить одразу різним життєвим просторам (світу природних об'єктів, предметів, людей та культурних смислів), у кожному з яких здійснює відповідну (своєрідну) активність. Так, долучення індивіда як біологічної істоти до світу здійснюється через пристосування до природного середовища, утримання екологічного ареалу проживання, продовження роду, задоволення органічних потреб. Реагування на зовнішні подразники тут підпорядковується критерію біологічної доцільності та виявляється переважно в моториці, адаптивній поведінці.

Активність суб'єкта життєдіяльності спрямована на взаємодію з об'єктами довколишнього середовища та їх трансформацію, насамперед у співдіянні з іншими людьми. Вона реалізується у предметному світі, де кожна річ має певну суспільну вагомість, що закріплює спосіб її використання в діяльності залежно від культурного призначення, здібностей і компетентностей людини.

Предметом активності в особистісному вимірі може бути будь-який об'єкт або явище, якщо вони стають операбельними для самої людини та наділяються нею певною (персоніфікованою) значущістю чи життєвим сенсом. Окрім цього, вона постає-реалізується і як індивідуальність, і як універсум із відповідними, притаманними лише цим її вимірам, діяльностям. Тут постає питання приналежності метакогнітивної активності як специфічного виду розуміння осягнення дійсності конкретній людській іпостасі, тобто вакуальненому образу суб'єктивної реальності, індивіду, суб'єкту, особистості, індивідуальності, універсуму. З огляду на те, що дана активність унаслідок осягнення світоустрою з рефлексивних позицій, очевидно, вона є атрибутом того втілення (людського оприявлення), що уможливує організацію свого інтелектуального досвіду у взаємодіях з об'єктом пізнання й узгоджує його з привласненими смисловими орієнтирами. Однак мета-

Таблиця 3

Умови-чинники метакогнітивної активності людини
на різних рівнях-проекціях її суб'єктивної буттєвості

Рівні-проекції суб'єктивного функціонування людини	Ступені-виміри людської дієвості	Формовияви метакогнітивної активності	Умови-чинники активації метакогніцій
Індивід	Реактивність – мінімальна автономія, механічна, стимул-залежна поведінка	Квазікогніції – лише передумови як особливості когнітивних процесів	Природна даність психічної активності
Суб'єкт життєдіяльності	Саморегуляція – цілеспрямовані дії, свідомо поведінка, самокерування, але в межах конкретної ситуації	Монокогніції – мотиви, цілепокладання, неусистемлені самоспостереження, окремі регулятивні стратегії-зачатки метакогнітивної активності	Сформованість довільної саморегуляції й опосередкованість дій-операцій
Особистість світу діяльності	Самодетермінація – свідомий вибір форм взаємодії зі світом, осмислена діяльність, автономність і автентичність	Полікогніції – комплексна мотиваційно-ціннісна регуляція, рефлексія, метакогнітивна активність як цілісний, завершений цикл діяння	Здатність ґрунтовно аналізувати дійсність і мотиваційно-ціннісна автономія
Індивідуальність циклів повноцінного вчинення	Самовизначення – окреслення свого життєвого шляху, вітакультурний простір зреалізування, сутнісне (рефлексивне) осягнення цілей, цінностей, позицій, ідентичностей у наступності вчинків	Мегакогніції – індивідуально-стильова (творча) організація метапізнання, узгодження пізнавальної регуляції з Я-концепцією, метакогнітивна активність постає унікально вибудованою системою самоконструювання регуляції пізнання і вчинення	Рефлексивна (об'єктивована) позиція і сутнісне розуміння світоустрою, свого життєвого призначення у вчинковій мозаїці ось-буття
Універсум самопізнання і самотворення	Самоздійснення – свідомо реалізація потенціалу, життєтворення, індивідуація, втілення місії-призначення, відшукування смислу буття і сенсу життя [8]	Абсолют (ідеал, когнітивної досконалості / метакогніції) – цілісне осягнення та розбудова власного мислення, досвіду і життєвої стратегії; метакогнітивна активність як форма саморозгортання, безперервного розвитку та самозреалізування людини	Само- і життєтворення, холістичне осмислення світу і власного Я, екзистенціонування за принципом «тут-тепер-повно-завжди» [11]

когніції за своєю природою досить неоднорідні, а сама метакогнітивна активність у розвитку перебігу передбачає певні етапи, тому деякі спрощені її прояви можна побачити й на нижчих рівнях буденної організації людсь-

кого ества, зокрема на рівні суб'єкта життєдіяльності. Тож умови-чинники метакогнітивної активності доречно шукати на різних рівнях-проекціях суб'єктивного уприсутнення людини у світі (табл. 3).

Людина як і н д и в і д є представником біологічного виду зі своєрідністю природних властивостей – статево-вікових, індивідуально-типічних, а також із динамікою психічних функцій, органічними потребами. Для цієї образно-суб'єктивної проєкції характерним виміром людської активності є, як зазначалося, пристосування до навколишньої дійсності через доцільні реакції головно на зовнішні стимули (реактивність). Тому діяльність людини в цій іпостасі зумовлюється передусім впливами середовища, хоча й не обмежується лише ними, оскільки піддається також опосередкованій дії внутрішніх чинників, зокрема фізіологічних станів. На цьому рівні ще не правомірно говорити про вияви метакогнітивної активності, тому що метапізнання може бути лише там, де є рефлексія та хоча б елементарні форми самоконтролю, що виходять за межі суто реактивної регуляції. Індивідні властивості доречно розглядати як певну передумову метакогніцій, як сукупність психічних функцій, що забезпечують їх, а саме як особливості «прото-» мислення, уваги, пам'яті. Інакше кажучи, вони є в метакогнітивній активності, однак постають у ролі підґрунтя чи потенціалу, але ще не оприявнились у ній оформлено, самостійно.

У модусі с у б ' є к т а життєздійснення людина є носієм предметно-практичної діяльності й пізнання та наділяється такими властивостями, як здатність до ініціювання та організації власної активності (джерело її ресурсної мобілізації знаходиться в ній самій), спрямованої на видозмінення умов простору власного зреалізування. Діяльнісно-перетворювальний спосіб буття, характерний для цієї суб'єктивної проєкції, виявляється в самоактивності особи або у внутрішньо вмотивованому здійсненні, а також у саморегуляції, оскільки цей вимір наділений свідомістю. Зазначене уможливує появу компонентів метакогнітивної активності. Це можуть бути ще неусистемлені спостереження за плином власних пізнавальних процесів, або застосування поодиноких стратегій регулювання когнітивної діяльності, що були привласнені під час навчання. Цьому рівню вже належать метакогнітивні переживання як значного кластеру явищ, що мають афективно-усвідомлювальний характер і являють собою мимовільно-довільні реакції на процес віддзеркалення дійсності. Тут чинниками розгортання метакогнітивної активності постають загальна здатність до саморегуляції, сформо-

ваність довільної уваги та контроль поведінки, а також досвід зорганізування власної діяльності. Довільність регуляції, що формується спершу в поведінці через опосередкованість, згодом розпросторюється й на когнітивну сферу, що виявляється у спробах рефлексивної оцінки перебігу інтелектуальних процесів.

Розгортання метакогнітивної активності як цілісного вчинкового акту стає можливим на рівні о с о б и с т о с т і – людини як представника спільноти, котрий учинково й самодостатньо визначає свою позицію серед інших. У цій суб'єктивній проєкції особа постає автономним носієм суспільного досвіду, привласненого через соціальні механізми-важелі впливу. Вона здатна до здійснення вільного, самостійного вибору на основі власних життєвих прагнень, цілей і цінностей, готова нести відповідальність за наслідки своїх дій. Простір особистості – це *обшир учинків*, у яких вона утверджує себе, своє ставлення до інших і світу загалом. На цьому рівні метапізнання вже цілком слушно розглядати як довершений акт (цикл) учинення. Освоєні способи регуляції пізнавальних процесів об'єднуються в цілісну систему систем і перетворюються на засіб самоспрямування мислєдіяльності. Це уможливується завдяки, і не в останню чергу, особистісній автономії людини, її здатності вчиняти на засновках власних цінностей, принципів і прагнень, а також відповідати за скоєне перед собою і світом.

І н д и в і д у а л ь н і с т ь як самобутній спосіб буття людини (один з душевних вимірів) уособлює її унікальність, неповторність, непересічність. У цій суб'єктивній проєкції людина – незалежна, суверенна, самостійна істота, що творчо виражає себе у взаємодіях зі світом, визначає власну життєву позицію та виявляє свою дотичність-занурення у буття через наступність учинків. Це дійство реалізується через тотальну рефлексію та виявляється у глибокому світорозумінні, доцільної поведінки, ефективних стилях мислєвчинення, порозумінні з іншими [7]. Отож, метакогнітивна активність на рівні індивідуальності набуває ознак персонально-стильової своєрідності, цілісності та внутрішньої автономності, постаючи як унікально вибудована метасистема саморегуляції у поступі розумудумання до більш повного осягнення дійсності. При цьому мобілізований пізнавальний потенціал людини пов'язаний не тільки з розумінням і тлумаченням навколишнього світу, а й із сут-

нісним усвідомленням нею власного Я у часо-просторі буття на правах співучасника, творця, вахтового ось-буття. Засадничими чинниками, що надають метакогнітивній активності особистісної своєрідності, постають здатність до самостійного вибору-утвердження власних стилів мислення, «медитативна» позиція самоспоглядача, саморефлексія. Це дозволяє застосовувати саме ті стратегії регуляції пошуково-пізнавальної діяльності, які відповідають індивідуальній логіці світорозуміння.

Найвищим рівнем духовного виміру людини постає у н і в е р с у м – сфера трансценденції, у якій відбувається цілісне осягнення нею власного буття та свого місця-призначення у світі. Тут поєднуються фізичний, душевний і духовний начала, а людина відкривається як унікальна, потенційно нескінченна реальність, здатна до самопізнання, творчості й актуалізації вищих – сакральних, одвічних – цінностей. Метакогнітивна активність на цьому рівні виходить за межі регуляції окремих пізнавальних процесів і постає рефлексивно опосередкованим механізмом-принципом саморозгортання і самотворення особистості. Вона виявляється у здатності до цілісного переосмислення власного досвіду, перебудови мислення й життєвої стратегії, а також у спрямованості на осягнення онтофеноменальної сутності світу, що виводить її на нові горизонти долучення до буття, довершено самісного екзистенціонування. Провідною спонукою цього процесу здебільшого є прагнення і спроможність особистості реалізувати власний творчий потенціал через перегляд, переоцінку і трансформацію свого досвіду з подальшою вибудовою шляху-простору для повномірного самоздійснення.

4. УМОВИ-ЧИННИКИ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

З метою перевірки запропонованої системної ієрархії рушіїв метакогнітивної активності проводилось емпіричне дослідження за участю 165 осіб – здобувачів вищої освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Міжнародного гуманітарного університету та Одеського економічного університету. Вибір здобувачів освіти як категорії обстежуваних зумовлювався певними обставинами. По-перше, в онтогенезі людини всі необхідні засновки розвитку метакогніцій вважа-

ються повністю сформованими саме в юнацькому віці і тому припускається, що саме у цей період з'являється можливість дослідити всі компоненти метапізнання. Емпіричні розвідки у сфері постання метакогнітивної активності у більш молодшому віці не дозволили б отримати повномірну і якісну картину переходу пізнання на метарівень, оскільки у результаті пошукувань були б представлені не всі аспекти уявлення цього феномену. По-друге, метакогнітивні процеси досить повно розкриваються в освітній діяльності, тому їх вивчення є доречним із задіянням тієї категорії населення, яка знаходиться у процесі здобуття вищої освіти.

Для вивчення даного феномену застосовувався «Комплексний опитувальник метакогнітивного потенціалу» А.А. Карпова, покликаний всеохопно дослідити синтез різнопланових психічних процесів, явищ і характеристик, що сукупно організують й узмістовлюють сферу метапізнання. Пропонована методика діагностує універсальні ознаки й інтегративні ефекти всієї множини (низку параметричних властивостей) метакогнітивних проявів. Вона дозволяє встановити вісім показників, відповідно до визначених автором підсистем (метакогнітивна, метарегулятивна, метакомунікативна, метаемоційна, процедурна, моніторингова, інгібіторна й інтеракційна) у структурі метакогнітивної активності особистості.

Задля виявлення окреслених із рефлексивно-наукових позицій умов-чинників метакогнітивної активності як повномірного вчинку саморегуляції пізнання був сформований *психодіагностичний комплекс*. Опосередкованість психічних процесів вивчалась за допомогою методики «Рівень розвитку суб'єктності особистості (РПСО)» М.О. Щукіної. На особистісному рівні функціонування людини головним спричинювачем метакогніцій визначено мотиваційно-ціннісну автономію, індикатором якої доречно вважати інтегровану мотивацію, що діагностується методикою «Опитувальник академічної саморегуляції» М. Райана та Е. Десі. Рушієм метапізнання як унікально вибудованою системою самоконструювання регуляції когнітивної діяльності, що відповідає рівню індивідуальності, постає здатність особи до перманентного вияву рефлексивної позиції в осягненні реальності. Її вимірюваним відповідником є стала системна рефлексія як якісна характеристика особистості. Для отримання цього показника застосовувався тест «Диференціальний тип рефлексії»

Таблиця 4

Результати регресійного аналізу показників метакогнітивної активності здобувачів ЗВО за її основними предикторами

Предиктор	B	SE	t	p	β
Константа	143.06	24.200	5.91	<.001	
Опосередкованість	1.86	0.470	3.95	<.001	0.274
Власне спонукання	4.75	0.896	5.30	<.001	0.365
Системна рефлексія	2.05	0.563	3.64	<.001	0.227

Примітка. B – нестандартизований коефіцієнт регресії, SE – стандартна похибка, t – t-статистика, p – рівень значущості, β (бета) – стандартизований коефіцієнт.

Д.О. Леонтєва. Нарешті, існування метакогнітивної активності як форми саморозгортання, безперервного розвитку та самотворення людини (рівень універсуму) упрозорується у життєтворчих здібностях, холистичному осмисленні себе і світу, самісному екзистенціонуванні. Ця умова-чинник утворюється через поєднання усіх попередніх детермінант.

Емпірична верифікація теоретично сконструйованої системи чинників метакогнітивної активності здійснювалася із застосуванням множинної лінійної регресії, що дає змогу оцінити їхню каузально-пояснювальну спроможність. Кожний із пропонованих рушіїв оцінювався як предиктор, що має свій конкретний внесок у варіативність метакогніцій. Регресійна модель вміщувала лише ті змінні, які отримали концептуальне обґрунтування (опосередкованість, автономія, системна рефлексія) та продемонстрували статистично значущі кореляційні зв'язки із залежною змінною (метакогнітивний потенціал) (табл. 4).

Результати множинного лінійного регресійного аналізу засвідчують, що побудована модель є статистично значущою ($F(3, 161) = 41.0, p < 0.001$) і пояснює 43.3% дисперсії метакогнітивної активності ($R^2 = 0.433; R = 0.658$). Усі вміщені предиктори демонструють статистично значущий позитивний зв'язок із залежною змінною: опосередкованість ($\beta = 0.274; B = 1.86; t = 3.95; p < 0.001$), автономія ($\beta = 0.365; B = 4.75; t = 5.30; p < 0.001$) та системна рефлексія ($\beta = 0.227; B = 2.05; t = 3.64; p < 0.001$).

Додатковий аналіз припущень регресійної моделі не виявив порушень її застосовності. Зокрема, значення критерію Дарбіна-Вотсона

($DW = 2.07; p = 0.646$) свідчить про відсутність автокореляції залишків і, відповідно, про незалежність спостережень. Перевірка мультиколінеарності показала, що значення інфляційного фактора дисперсії (VIF) перебувають у межах 1.10-1.36, а показники толерантності у межах 0.733-0.909, що відповідає прийнятним критеріям і підтверджує відсутність надмірної взаємозалежності між предикторами.

Опосередкованість поведінки та психічної діяльності людини постає наскрізною характеристикою її взаємодії зі світом. Усі форми активності (як практичної, так і психічної), організуються з позицій осмисленості, доцільності, усвідомленості та скеровуються тим чи іншим образом суб'єктивно віддзеркаленої дійсності. Змалювання світобудови оприявнюється у свідомості людини у вигляді неповторної картини причинно-наслідкових зв'язків, самотньої структури існування природного сущого, що формується не лише на матеріалі безпосередніх відчуттів, а навіть більшою мірою у результаті ґрунтовної миследіяльності з урахуванням накопиченого людиною багажу знань. Через подібну репрезентацію ось-буття уможливорюється перетворювальна активність людини, її свідомо, ініціативна миследіяльність, що спрямована на зміну навколишнього світу, природи та самої себе.

Свідомісний характер взаємодії особи з довколишньою реальністю дає змогу проектувати її конкретні учинкові акти-події у часопотоці буття. Кожний крок стає результатом виваженого аналізу ситуації, у якій виконується певний поведінковий акт, та передбачає ретельний добір способів його реалізації. Персоніфікований минулий досвід і

попередні знанняві надбання особистості допомагають спрогнозувати наслідки тієї чи іншої вчинкової дії і врахувати можливі перешкоди у просторі її виконання.

Опосередкованість є невід'ємною властивістю вищих психічних функцій людини, підґрунтям і водночас чинником метакогнітивної активності, а її функціональний рівень безпосередньо визначає можливості саморегуляції у пошуково-пізнавальній сфері. Ця риса уміщує в собі регулятивні здатності й, оскільки вона є наскрізною, визначає характер та ступінь задіяння метакогнітивних стратегій і механізмів у рух-поступ суб'єкта пізнання до осягнення світоустрою. Вона уможливує існування зачатків метакогнітивної активності, формовиявами якої постають насамперед окремі регулятивні дії-операції – цілепокладання, обмежене конкретною ситуацією, вибір способів виконання завдання та фрагментарні самоспостереження. Трансформування цих неусистемлених самоспоглядань людини в рефлексивну позицію стосовно пізнання світу і власного Я здійснюється на наступному – особистісному – рівні її функціонування та створює підґрунтя для розгортання метакогнітивної активності як цілісного вчинкового циклу.

Метакогнітивна активність на рівні особистості постає комплексною мотиваційно-ціннісною регуляцією, що здійснюється людиною, здатною до рефлексивного самовизначення, усвідомленого цілепокладання та ієрархізації власних намірів, уподобань і вартостей. Зазначені спроможності пов'язані з особистісною автономією – самостійністю та відносною свободою вибору, що в результаті пошукування виявилася одним зі значущих предикторів метапізнання. На локальному щаблі перебігу така суверенність забезпечує спроможність людини ініціювати дії та контролювати поведінку, спираючись на власні домагання та життєві принципи, у більш широкому сенсі – оприявнюється у її вмінні свідомо змінювати траєкторію свого буденного шляху, визначати смислонаповнення власного повсякдення та способи зреалізування себе у світі.

Автономія втілюється у здатності людини протистояти каузальності впливу навколишнього середовища та відмовлятися від вособистіснених принципів, що вичерпали себе й наразі стали неактуальні, хоча на них базувалася поведінка в минулому. Життєактивність суб'єкта мислевчинення спрямовується її власними бажаннями, персоніфікованими переконаннями

та привласненими цінностями, що свідомісно зреалізуються у стратегіях діяльності. Автономна особистість здатна до самостійного прийняття рішень, що узгоджуються з її ціннісними орієнтирами й відтак суб'єктивно відчуються правильними і значущими, і володіє значним потенціалом подолання перешкод на шляху до бажаного.

Інакше кажучи, автономія – сутнісне ядро та базова умова самоспричинення як здатності людини самостійно визначати напрям, зміст та суб'єктивні образи власного життя й окремих видів діяльності. Самозумовлена поведінка є результатом внутрішньої мотивації, що ґрунтується не лише на усвідомленні особистістю доцільності, значущості та справжньої цінності певного способу вчинення чи результативності життєдіяльності загалом, але й на отриманні задоволення від самого процесу тривалого діяння. Суверенність і саморозвитковість як провідні характеристики зрілої особистості уможливають (тобто стають і умовою, і чинником) розпросторення метапізнання як самоспричиненої мислєдіяльності. Розрізнені до цього та поодинокі регулятивні процедури викристалізуються в компоненти усталеної системи саморегуляції осягнення-осмислення суцього, що здійснюється на засадах рефлексивної позиції суб'єкта-пізнавача та усвідомлення ним персонального сенсу цієї активності.

На рівні особистості метакогнітивна змобілізованість стає довершеним учинковим циклом, у вимірі індивідуальності набуває рис неповторності та творчої організації. У цьому переході до специфічно-самобутнього аспекту становлення людської істоти вирішального значення набуває її здатність не тільки діяти, а й повертатися до себе у просторі осмислення власного дійства-буття, що забезпечується системною рефлексією як найбільш повноцінною формою самоспоглядання. Вона виявляється у здатності особи віддзеркалювати свої психічні стани і процеси разом зі всебічним осмисленням взаємозв'язків між об'єктами у кожному конкретному моменті світовідображення. При цьому зверненість думки на себе саму відбувається не внаслідок відволікання від зовнішньої ситуації, а в доповненні із зосередженістю на ній. Таким чином у процесі розумінневого осягнення людиною дійсності породжується дихотомія об'єкта (упредметного світу) і суб'єкта (дослідника і співтворця дійсності). Саме в цьому типі рефлексії оприявнюються два принципово важливих для реалізації метакогнітивної активності процеси:

переживання людиною певної відмежованості від власної свідомості і водночас її множинні віддзеркалення.

Отже, системна рефлексія постає умовою-чинником вдосконалення метакогнітивної активності, набуття нею неповторних індивідуальних рис. При цьому її всеохопний характер дозволяє узгодити метакогніції з іншими компонентами структури особистості. Так відбувається творення людиною нових форм свідомого керування процесами збагнення об'єктивної реальності, а метакогнітивна активність стає унікально вибудованою системою самоконструювання регуляції різноаспектного пізнання.

Глибоке занурення людини у процеси власного мислеохоплення сутності предметів довколишнього світу, її рефлексивна позиція щодо самої себе в пізнанні всього суцього стає проявом *феномену самоздійснення*. Людина не просто відтворює зміст об'єктивної реальності, а й актуалізує власні потенційні можливості, вибудовує та видозмінює способи мислення і тим самим конституює себе як активного пізнавача-творця. Метакогнітивна активність тут постає рефлексивно опосередкованим механізмом саморозгортання і самотворення, що виводить особистість на рівень універсуму, де відбувається цілісне усвідомлення власного буття та свого місця-призначення у світі. У такому модусі метапізнання стає можливим завдяки її здатностям до само- і життєтворення та схильності до холистичного осмислення світоустрою і власного Я. Ці умови-рушії дозволяють стверджувати, що синергійне поєднання всіх попередніх предикторів і є підтвердженням теоретизації детермінант метапізнання, які не редукуються до емпірично вимірюваних змінних, а постають концептуальними підвалинами цілісного осягнення особистістю перспектив власного самотворення.

ВИСНОВКИ

1. Глибоке розуміння і сутнісне осягнення людиною навколишньої дійсності передбачає не лише мислерух до істинного знання, але й її рефлексивну позицію у відображенні-розумінні світоустрою. Найповніше об'єктивована позиція оприявнюється у *процесах метапізнання*, що в науковому дискурсі тлумачиться переважно як форма саморегуляції, моніторингу та контролю когнітивних процесів, що функціонально поєднує планування, спостереження й рефлексивне переосмислення

діяльності. Серед зарубіжних напрямів-курсів дослідження метакогнітивних процесів усе ще не визначено їх смислотворчого й буттєвого вимірів, де вони могли б досліджуватися як складноорганізована система оперування предметною дійсністю, що розпросторюється крізь призму рефлексивно-оцінкового ставлення до неї та первинного позиціювання суб'єкта пізнання відносно актуалізованої, уособлено значущої реальності.

2. Вітакультурна парадигма / методологія й розроблений у її межах циклічно-вчинковий підхід дають змогу розглянути метакогнітивну активність як характеристику-атрибут особистості, тобто як носія культури і творця смислів, що постає й розвивається у специфічному доквіллі співжиття людських істот, окресленому рамковими умовами психокультури. Саме як носій цієї культурно зумовленої свідомісної організації особа постає суб'єктом власної пошуково-пізнавальної діяльності. Відтак метакогнітивна активність аргументовано осмислена як процес, у межах якого суб'єкт-дослідник, спираючись на рефлексивну позицію, інтеріоризує у свідомість різноманітні образи суб'єктивної реальності, водночас здійснюючи їх цілеспрямоване, варіативно впорядковане пізнання, тлумачення та подальше концептуальне відтворення у вигляді цілісної онтологічної моделі світу.

3. Через засадничі принципи циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана визначено сутнісні риси метакогнітивної активності, вона становить: 1) цілісний акт учинення, у якому поєднуються орієнтування людини в пізнавальній ситуації, свідомі спонукання, безпосередня дія як когнітивний акт та її подальше пост-рефлексивне осмислення (принцип учинковості); 2) синтез різнорівневих психічних проявів (саморегуляції, самопізнання, самоставлення й самотворення), узгоджуючись із особистісними цінностями та смислами, а також із ширшими горизонтами загальнолюдських смислів-значень (принцип метасистемності); 3) спіраль безупинного руху-поступу мислєдіяльності, що передбачає постійне переосмислення-рефлексію і вдосконалення особистістю власного життєздійснення (принцип циклічності); 4) цілісність її самісного досвіду, що сприяє збалансованій самоорганізації свідомості та поступовому викристалізуванню унікального внутрішнього засвіту людського Я (принцип синергійності).

4. Формовияви метакогнітивної активності диференціюються залежно від суб'єктивних

рівнів-проекцій функціонування людини. На щаблі індивіда, для якого виміром людської дієвості постає переважно реактивність (мінімальна автономія, поведінка зумовлюється стимулами зовнішнього середовища), закладаються лише передумови метакогніцій як поки що не проявлені особливості психічних функцій, що їх забезпечують. Елементарні ознаки метапізнання започатковуються на рівні суб'єкта життєдіяльності як носія свідомості, де когнітивний поступ оприявнюється в неусистемлених спостереженнях за плином власної пізнавальної діяльності, окремих переживаннях, регуляційних стратегіях і персоніфікованих мотивах. Особистість є ознакою-виміром автономності людини, що реалізується у її здатності утверджувати себе у світі через відносини з суспільним довкіллям і предметним середовищем, змозі здійснювати вільний вибір у способах-видах розмірковування, спроможності пізнавати за власними принципами-правилами, тобто втілювати у життя завершений цикл метакогнітивної активності, у якому об'єднуються мотиваційно-ціннісна орієнтація, системна рефлексія та регулятивні стратегії як засоби мислевчинення. На рівні індивідуальності (неповторної, самобутньої, автентичної) метапізнання постає унікально вибудованою метасистемою самодетермінації думання, поступу до досягнення дійсності. Досягнувши ж універсумних вершин, людина виходить за межі повномірного контролю і регуляції окремих пізнавальних процесів, трансцендентується і постає у ролі творця власного життя у вчинково-канонічних вимірах самоздійснення чи екзистенціонування.

5. На кожному суб'єктивному рівні-проекції буденної присутності людини у світі відповідні формовияви метапізнання активізуються різними рушіями, що забезпечуються суголосним поєднанням із внутрішньою організацією та сенсозначимими засновками самої особи. Концептуально обґрунтовані чинники перевірені в емпіричному пошукуванні, за результатами якого побудована регресійна модель із помірно пояснювальною здатністю (усі предиктори виявилися значущими). *Опосередкованість* постає суттєвим предиктором метакогнітивної активності, оскільки як іманентна властивість вищих психічних функцій визначає можливість саморегуляції в інтелектуальній сфері. Вона виявляється як наскрізна регулятивна здатність, що задає темпоритм задіяння надскладних мисленневих стратегій у процес пізнання, а це уможливорює як первинне

оформлення, так і подальше розгортання метакогнітивної активності. Вагомим також є внесок *особистісної автономії*, що стає умовою зваженого самовизначення, усвідомленого цілепокладання та ієрархізації значущостей, значень, сенсів і смислів людини. Вона становить першопричину життєактивності в цілому, заснована на внутрішньо привласнених цінностях і домаганнях, забезпечує здатність суб'єкта самостійно обирати та коригувати стратегії поведінки й пізнання. У такому разі метакогнітивна активність набуває ознак самоспричиненої діяльності, у якій розрізнені психічні дії-спрямування інтегруються в цілісну систему усвідомлено вчинкового самоконструювання. *Системна рефлексія* – значущий досліджений предиктор, який забезпечує перехід метапізнання у вимір індивідуальності, причому з притаманними людині рисами рефлексивного самопоглядання, цілісного самобачення і тенденцією до самотворення. Вона уможливорює одночасне утримання у полі свідомості як об'єкта пізнавального інтересу, так і самого суб'єкта, забезпечуючи дистанціювання і спрямування його мислєдїяння на самого себе без втрати входження у ситуацію. Завдяки цьому метакогнітивна активність узгоджується з цілісною структурою особистості та постає як індивідуально вибудована система саморегуляції й самоконструювання пізнання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ватан Ю.П. Психологічна концепція метакогнітивної активності особистості. *Психологія і суспільство*. 2026. №1. С. 141-154. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.141>
2. Ватан Ю.П. Психологічні особливості актуалізації метакогнітивного потенціалу особистості: дис. ... д-ра філософії: 053 Психологія. Одеса, 2023. 234 с.
3. Лазарук А.Ф. Аксіопсихологічні детермінанти вчинку самовизначення майбутніх психологів: дис. ... д-ра філософії: 053 Психологія. Тернопіль, 2025. 373 с.
4. Фурман А.А. Досвідна організація смислотворення у науково-психологічному витлумаченні. *Науковий огляд*. 2017. №4 (36). С. 172-181.
5. Фурман А.А. Засновки психологічного пізнання: від методології до методологування. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. Вип 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_3_9
6. Фурман А.А. Категорійно зорієнтована мислєдїяльність як інструмент психологічного пізнання. *Вісник Національного університету оборони України ім. І. Черняхівського. Серія «Психологія»*. 2017. №1 (48). С. 207-213.
7. Фурман А.А. Методологічна оптика постнекласичного психологічного пізнання. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2017. Вип. 56. С. 257-268.

8. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.

9. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 5-26.

10. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

11. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>

12. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2022.02.006>

13. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності агрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>

14. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.

15. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. С. 7285.

16. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

17. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 47-60.

18. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. Т. 5. (додатковий). 605 с.

19. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Вітакультурна методологія: антологія: колективна монографія: до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.

20. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія: до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

21. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора психол. наук:19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

22. Фурман О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

23. Brown A.L. Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*. 1978. №1. P. 77-165.

24. Efkild A. Gifted students and self-regulated learning: The MARSL model and its implications for SRL. *High ability studies*. 2019. Vol. 30. P. 72-102.

25. Follmer D.J., Sperling R.A. The mediating role of metacognition in the relationship between executive function and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*. 2016. №86(4). P. 559-575.

26. McCormick C.B., Dimmitt C., Sullivan F.R. Metacognition, learning, and instruction. In W.M. Reynolds, G.E. Miller, & I.B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley &

Sons, 2013. P. 69-97.

27. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and some new findings. *The psychology of learning and Motivation*. 1990. Vol. 26. P. 125-173.

28. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. №25. P. 54-67.

29. Veenman M., Van Hout-Wolters B., Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. №1. P. 3-14.

30. Winne P.H., Azevedo R. Metacognition. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 63-87.

REFERENCES

- Vatan Yu.P. (2026). Psykholohichna kontseptsiiia metakohnyvnoi aktyvnosti osobystosti [The psychological concept of metacognitive activity of the personality]. *Psykholohiia i suspilstvo Psychology and Society, 1, 141-154* [in Ukrainian].
- Vatan, Yu.P. (2023). Psykholohichni osoblyvosti aktualizatsii metakohnyvnoho potentsialu osobystosti [Psychological features of the actualization of the metacognitive potential of the individual] (PhD dissertation). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky [in Ukrainian].
- Lazaruk, A.F. (2025). Akksiopsykholohichni determinanty vchynku samovyznachennia maibutnikh psykholohiv [Axiopsychological determinants of the act of self-determination of future psychologists] (doctoral dissertation). Ternopil [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Dosvidna orhanizatsiia smyslotvorennia u naukovy-psykholohichnomu vytlumachenni [Experiential Organization of Meaning-Making in Scientific-Psychological Interpretation]. *Naukovyi ohliad Scientific Review, 4* (36), 172-181 [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Zasnovy psykholohichnoho piznannia: vid metodolohii do metodolohuvannia [Foundations of Psychological Cognition: From Methodology to Methodologizing]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 3* [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Katehoriino zoriientovana myslediialnist yak instrument psykholohichnoho piznannia [Category-Oriented Thought Activity as an Instrument of Psychological Cognition]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy im. I. Cherniakhovskoho. Seriiia «Psykholohiia» Bulletin of the I. Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine. "Psychology" Series, 1* (48), 207-213 [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Metodolohichna optyka postneklasychnoho psykholohichnoho piznannia [The methodological perspective of post-classical psychological cognition]. *Visnyk KhNPU imeni H.S. Skovorody. Seriiia «Psykholohiia» Bulletin of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Series "Psychology", 56*, 257-268 [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Psychologia smyslozhytlyevogo rozvytku osobystosti: monografiya [Psychology of Meaningful Development of the Ptronality: Monograph]. Ternopil: TNEU. 508 p. [in Ukrainian].

9. Furman, A.A., Furman, A.V. (2018). Vchynkova buttyevist' osobystosti: vid kontseptu do metateoriiu [Action everyday life of personality: from conception to meta-theory]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1-2, 5-26. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.005> [in Ukrainian].
10. Furman, A.V. (2016). Ideya i zmist profesiinoho metodolohuvannya [The idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU. 378 p. [in Ukrainian].
11. Furman, A.V. (2023). Katehoriina matrytsia vitakul'turnoyi metodolohiyi: vid myslevchynennia do kanonu. [Categorical matrix of vitakultural methodology: from thought-activity to canon]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-50 [in Ukrainian].
12. Furman, A.V. (2022). Metodolohichna optyka yak instrument myslevtchunenia [Methodological optics as a thought-activity tool]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-48 [in Ukrainian].
13. Furman, A.V. (2025). Metodolohichni optyky typiv naukovoyi ratsional'nosti: atrybuty, parametry, pidhody [Methodological optics of types of scientific rationality: attributes, parameters, approaches]. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79 [in Ukrainian].
14. Furman, A.V. (2013). *Metodolohiia paradyhmalnykh doslidzhen u sotsialnii psykhologii* [Methodology of Paradigmatic Research in Social Psychology]. Kyiv: Ins-tut sots. i polit. Psykhologii NAPN Ukrainy; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
15. Furman, A.V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [he Paradigm as an Object of Methodological Reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo Psychology and Society*, 3, 72-85 [in Ukrainian].
16. Furman, A.V. (2011). Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]. Ternopil: Ekonomichna dumka. 168 p. [in Ukrainian].
17. Furman, A.V. (2015). Svit metodolohii [The World of Methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo Psychology and Society*, 2, 47-60 [in Ukrainian].
18. Furman, A.V. (uporiad., vidp. red., perekl.). (2015, 2021, 2023). *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh* [The system of modern methodologies: a textbook in 4 volumes]. Ternopil: TNEU, 1, 2, 3, 4, 5 (dodatkovyi) [in Ukrainian].
19. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K. (2019). Vitakulturna metodolohiya: antolohiya: kolektyvna monohrafiia: do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A.V. Furmana [Viticaltural methodology: an anthology: collective monograph: to the 25th anniversary of the scientific school of professor A.V. Furman's]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
20. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K., Furman, A.A. (2019). Metodolohiya i psykhologhiya humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A.V. Furmana: kolektyvna monohrafiia [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's scientific school]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
21. Furman, O.Ye. (2015) Psykhologhichni parametry innovatsiino-psykhologhichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]. Odesa. 467 p. [in Ukrainian].
22. Furman, O.Ye. (2008) Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologhichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu: monohrafiia [Theory and methodology of the innovative psychological climate of a general educational institution: monograph]. Yalta; Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. 340 p. [in Ukrainian].
23. Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165 [in English].
24. Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MARS model and its implications for SRL. *High ability studies*, 30, 72-102 [in English].
25. Follmer, D.J. & Sperling, R.A. (2016). The mediating role of metacognition in the relationship between executive function and self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 559-575 [in English].
26. McCormick, C.B. & Dimmitt, C. & Sullivan, F.R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. In W.M. Reynolds, G.E. Miller, I.B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons [in English].
27. Nelson, T.O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and some new findings. *The psychology of learning and Motivation*, 26, 125-173 [in English].
28. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67 [in English].
29. Veeman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14 [in English].
30. Winne, P.H. & Azevedo, R. (2014). Metacognition. In R.K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-87 [in English].

АНОТАЦІЯ

ФУРМАН Анатолій Анатолійович, БАТАН Юлія Павлівна.

Умови-чинники метакогнітивної активності у вимірах вчинкової організації її психічного життя.

У статті здійснено теоретичний аналіз, методологічне обґрунтування й емпіричне вивчення метакогнітивної активності як цілісного психічного утворення, що вміщує свідомісні установки-диспозиції, способи сприйняття, форми мислення та рефлексію, чим уможливило осягнення людиною власного пізнання як базової форми її суб'єктивної присутності у світі. Висвітлено сучасні напрями її дослідження, а саме когнітивний, освітньо-прикладний, нейронауковий, розвитковий (онтогенетичний), клінічний. Актуалізовано потребу у розгляді *метакогніції* крізь оптику, яка дозволяє вивчати їх в інших вимірах – смислотворчому та буттєвому. На засадах циклічно-вчинкового підходу окреслено сутнісні ознаки метакогнітивної активності, зокрема її холистичність у рамкових умовах завершеного вивчення, інтегративність різнорівневих психодуховних явищ, безперервну рефлексивно-діяльнісну динаміку та здатність забезпечувати самоорганізацію й унікальність особистісного досвіду. Охарактеризовано формовияви метакогнітивної активності, що відповідають різним суб'єктивним рівням-проекціям людського існування, та концептуально визначено чинники, що їх активізують. Перші пропедевтичні вияви метапізнання з'являються на рівні суб'єкта й унаслідок

ються у самоспостереженні та застосуванні регулятивних стратегій у конкретних пошукових пізнавальних ситуаціях. Їх чинники вбачаються у сформованій довільній само-регуляції та опосередкованості дій-операцій. Носієм метакогнітивної активності як доведеного вчинкового акту постає особистість. Її сутнісними характеристиками є здатність людини ґрунтовно аналізувати дійсність і власну мотиваційно-ціннісну автономію. На рівні індивідуальності метакогніції набувають своєрідності й самобутності, що забезпечується рефлексивною (об'єктивованою) позицією особи й сутнісним розумінням нею світоустрою. А у вимірі універсуму вони постають рефлексивно опосередкованим механізмом самотворення особистості, пов'язаним із само- і життєтворчими можливостями, холистичним осмисленням себе і світу, прагненнями до вершинно-глибинного екзистенціювання. Для визначення прогностичної спроможності зазначених чинників проведено емпіричне дослідження. За результатами регресійного аналізу встановлено, що опосередкованість діяльності, особистісна автономія та системна рефлексія є статистично значущими предикторами метакогнітивної активності. Тож метапізнання є особливою, саморозвитковою, полірефлексивною формою-способом аналітичного освоєння, зваженого осягнення і сутнісного осмислення людиною буття і своєї суб'єктивної присутності в ньому.

Ключові слова: особистість, буття, вітакультурна парадигма, психічне життя, вчинок, екзистенціювання, індивідуальний досвід, когнітивні процеси, когнітивна психологія, метакогнітивна активність, метапізнання, навчання, пізнавальна активність, мислєдіяльність, регулювання, рефлексія, самодійснення, циклічно-вчинковий підхід, цикл учинення.

ABSTRACT

Anatolii A. FURMAN, Yuliia VATAN.

Conditions and factors of metacognitive activity of an individual in the dimensions of the behavioral organization of one's mental life.

The article provides a theoretical and methodological justification and empirical study of metacognitive activity as a holistic mental formation that includes conscious attitudes-dispositions, ways of perception, forms of thinking and reflection, which enables a person to comprehend his own cognition as a form of his presence in the world. Modern directions of its research are analyzed, such as: cognitive, educational-applied, neuroscientific, developmental (ontogenetic), clinical. The need to consider metacognitions through the lens that allows them

to be explored in other dimensions – meaning-making and existential – is substantiated. On the basis of the cyclical-action approach, the essential features of metacognitive activity are outlined, in particular its holistic nature within the framework of completed action, the integrative nature of different-level mental phenomena, continuous reflexive-activity dynamics, and the ability to ensure self-organization and uniqueness of personal experience. The forms of metacognitive activity corresponding to different levels-projections of human existence are characterized, and the factors that activate them are conceptually defined. The first elementary manifestations of metacognition appear at the level of the subject and are realized in self-observation and the application of regulatory strategies in specific cognitive situations. Their factors are seen in the formed arbitrary self-regulation and the mediation of actions-operations. The carrier of metacognitive activity as a complete act of action is the personality. Its essential characteristics are the ability of a person to thoroughly analyze reality and his own motivational and value autonomy. At the level of individuality, metacognitions acquire originality and originality, which is provided by a person's reflective (objectified) position and his essential understanding of the world order. And in the dimension of the universe, they become a reflexively mediated mechanism of self-creation of the individual, associated with self- and life-creating possibilities, holistic understanding of oneself and the world, aspirations for true existence. To determine the predictive ability of the outlined factors, an empirical study was conducted. According to the results of regression analysis, it was found that the indirectness of activity, personal autonomy and systemic reflection are statistically significant predictors of metacognitive activity. Therefore, metacognition is a special, self-developing, reflective form-method of analytical mastery, balanced comprehension and essential comprehension of being.

Keywords: personality, being, vitacultural paradigm, psychic life, deed, existential functioning, individual experience, cognitive processes, cognitive psychology, metacognitive activity, metacognition, learning, cognitive activity, thought-activity, regulation, reflection, self-realization, cyclic-deed approach, cycle of deed performance.

Рецензенти:

д. психол. н., проф. Інєса ГУЛЯС,
д. психол. н., доц. Олег ХАЙРУЛІН.

Надійшла до редакції 06.04.2026.

Підписано до друку 22.04.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.А., Ватан Ю.П. Умови-чинники метакогнітивної активності у вимірах вчинкової організації її психічного життя. Психологія і суспільство. 2026. № 2. С. 49-67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.067>

ШАЮК Ольга Ярославівна

САМОТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМІСНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Olha SHAYUK
**SELF-TOLERANCE AS A FACTOR IN THE SELF-DEVELOPMENT
OF THE INDIVIDUAL**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.068>

УДК 111.12 : 159.923.2.172.3

Актуальність та проблемне поле дослідження. У сучасному методологічному просторі психологічного знання, що дедалі частіше тяжіє до парадигмальної інтеграції, нагальною постає потреба докорінного переосмислення внутрішньоособистісних засад людського буття через призму його самісного розгортання та вчинкового самоствердження. Актуальність обраного вектору дослідження занурена у глибинну суперечність між присутньою нужденністю особистості в інтегральній цілісності та ситуативною розірваністю її екзистенційного досвіду, де самотолерантність виявляє себе не як ефемерна етична категорія чи пасивна настанова самоприйняття, а як потужний, онтологічно вкорінений, регулятивно-забезпечувальний механізм екзистенціювання. Саме цей внутрішній інструментарій уможлиблює життєздатну інтеграцію Я, виступаючи тим архітектонічним осердям, що утримує напружене поле персональної суперечливості, перетворюючи деструктивну амбівалентність станів на конструктивну енергію самоздійснення особистості.

Проблемне поле дослідження окреслюється необхідністю подолання вузькофункціональних, дескриптивних підходів, які редукують складну феноменологію самотолерантності до загальних проявів терпимості, ігноруючи її специфічний статус як чинника самісного розвитку. Постає критичне запитання про те, як у межах вітакультурного горизонту особистість здатна витримувати власну внутрішню неоднорідність, не вдаючись до механізмів витіснення чи спрощеної гармонізації, а на-

томість через діалогічне співвіднесення різних модальностей свого Я – від актуально-переживаного до ідеально-проектного – здійснювати перехід до вищих рівнів смислової цілісності.

Теоретична вагомість проблеми посилюється дефіцитом наукових розвідок, які б інтегрували гуманістичний ідеал самоактуалізації із методологічними принципами вчинкової детермінації, де самотолерантність постає як життєва потреба суб'єкта залишатися вірним своїй автентичності у точках найвищого психологічного напруження. Відтак, поданий науковий пошук спрямований на розкриття динамічного взаємозв'язку між здатністю людини до вчинкового самоприйняття та її спроможністю до неперервного саморозгортання, що відкриває нові перспективи для розуміння самотолерантності як засадничої умови професійної та особистісної зрілості професіонала у сучасному соціокультурному просторі.

Стан наукової розробки проблемної теми дослідження. У сьогочасному науковому дискурсі проблема толерантності, долаючи межі вузькодисциплінарних підходів, постає як фундаментальний психосоціальний феномен, у якому сфокусовано складне переплетіння світоглядних інтенцій, ціннісних орієнтацій та вчинкових стратегій особистості. Вона інтерпретується не просто як пасивна соціокультурна норма чи моральна чеснота, а як інтегральна архітектоніка духу, що забезпечує людині можливість конструктивного самоздійснення в умовах онтологічного різноманіття та суперечливості буття.

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад осмислення толерантності здійснено у межах наукової школи А. В. Фурмана, зокрема у спільних фундаментальних розвідках А. В. Фурмана та О. Я. Шаюк, де цей феномен обґрунтовано як багатовимірну цілісність, що розгортається у єдності онтолого-феноменологічного, гносеолого-номенологічного, психосоціального та психософійного вимірів (див. [10; 15-18; 20; 28]). У межах зазначеної парадигми толерантність виходить за межі суто міжособистісної взаємодії, набуваючи статусу вітакультурної форми буття, яка визначає не лише здатність до прийняття Іншого, а й глибинну потужність суб'єкта життєдіяльності до смислового узгодження фрагментів соціальної реальності у його цілісний життєвий світ.

Подальша концептуалізація цієї наукової лінії у спільних працях дозволила інтерпретувати толерантність як учинковий акт із чіткою структурно-динамічною організацією, що охоплює ситуаційний, мотиваційний, діяльний та післядіяльний компоненти. Такий підхід радикально змінює ракурс дослідження: толерантність перестає розглядатись як статична особистісна риса, натомість постаючи як безперервний процес і результат вчинкового самотворення особистості. Проте внутрішня логіка розгортання психософійного дискурсу толерантності неминуче зумовлює потребу переходу від аналізу зовнішньо спрямованих векторів до дослідження її іманентного, інтрапсихічного осердя. Наявні напрацювання щодо психодуховного узмістовлення толерантності як вітакультурного феномену є тим методологічним підґрунтям, що уможливорює розгляд самотолерантності як засадничого механізму самоприйняття та інтеграції суперечливого внутрішнього досвіду людини. Відтак необхідність вивчення самотолерантності диктується не просто доповненням наявної теорії, а присутньою потребою розкрити внутрішні умови «життєздатної інтеграції Я», без якої неможливе справжнє прийняття Іншого. У цьому ракурсі самотолерантність постає як внутрішньоособистісна модифікація толерантності, що має власний онтологічний статус і виконує специфічну регулятивно-забезпечувальну функцію у процесі самісного розвитку. Таким чином, пропонуване дослідження є логічним продовженням і доповненням методологічного кола психософійної концепції толерантності, де фокус уваги переміщується на дослідження здатності особистості витримувати власну внут-

рішню напруженість, перетворюючи її на ресурс цілісного самотуття.

Мета дослідження є теоретико-категорійне обґрунтування самотолерантності як засадничого чинника самісного розвитку особистості, що забезпечує життєздатну інтеграцію Я, підтримує цілісність її внутрішнього досвіду та здійснює регуляцію поведінки в умовах соціокультурної динаміки. Реалізація поставленої мети передбачає концептуальне уточнення змістово-сутнісних характеристик самотолерантності у її співвіднесенні з феноменом самоприйняття, а також моделювання структурно-функціональної архітекτονіки цього феномену як інтегративного регулятора, що поєднує самоприйняття, внутрішню самокомунікацію, поведінкову саморегуляцію та процеси самоідентифікації у цілісну систему особистісного самотворення.

Об'єктом вивчення є самісне становлення особистості як багатовимірний процес її внутрішньої інтеграції, вчинкового саморозгортання та смислового екзистенціювання.

Предмет дослідження становить самотолерантність як інтегративний регулятор внутрішньоособистісних процесів, що забезпечує утримання напруження між модальностями Я та постає рушійним чинником самісного розвитку.

Окремо підкреслимо виняткову значущість **методологічних студій** проф. А. В. Фурмана (див. [11; 12]) для філософсько-психологічного обґрунтування толерантності особистості до світу і самої себе, де сферний життєпотік свідомості є рамковою умовою пізнання та методологування.

Виклад основного матеріалу дослідження

Феномен самотолерантності у сучасному психологічному дискурсі не може бути адекватно осмислений у межах суто описового підходу, оскільки він репрезентує складне інтегративне утворення, що функціонує на перетині самосвідомості, ціннісно-смислової регуляції та поведінкової самодетермінації особистості. У цьому сенсі самотолерантність постає не як похідна від загальної толерантності, а як її внутрішньоособистісна модифікація, що володіє автономним онтологічним статусом і виконує специфічну регулятивно-забезпечувальну функцію у процесі життєздійснення суб'єкта.

Водночас внутрішньоособистісний вимір толерування не може бути зведений до лінійної

настанови прийняття, оскільки він присутньо пов'язаний із переживанням власної неоднорідності, суперечливості та екзистенційної напруженості досвіду. Особистість тут репрезентується не як гомеостатична, узгоджена структура, а як динамічна вітакультурна система, у межах якої співіснують різноспрямовані інтенції та афективні стани, що не підлягають прямій логічній гармонізації, а вимагають надситуативного сенсосоціального синтезу (див. [8; 9]).

Таке осмислення толерантності потребує звернення до ширшого кола теоретичних підходів, у яких особистість розглядається як багатовимірна, внутрішньо суперечлива й уповні синергійна система. У межах гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Г.О. Балл, Р. Трач та ін.) акцентується значення відкритості досвіду, самоактуалізації та прийняття внутрішньої напруженості як умови особистісного розвитку [3; 5-6; 24; 25; 27]. Водночас у соціально-психологічних та культурно-історичних підходах (Дж. Мід, Е. Еріксон, В.А. Роменець та ін.) Я інтерпретується як динамічна структура, що формується у процесі взаємодії та саморефлексії [1; 7; 23; 26]. Ідея внутрішньої діалогічності свідомості, розроблена М. Бахтінін [2], дозволяє розглядати особистість як простір взаємодії різних смислових позицій. У цьому контексті саморегуляційні механізми (А. Бандура) постають як засіб узгодження внутрішніх суперечностей і як психологічний ресурс самоефективності особистості [4; 22]. Така теоретична рамка може бути узагальнена у вигляді інтегративної моделі, що відображає взаємозв'язок основних підходів до осмислення внутрішньої структури особистості як підґрунтя самотолерантності:

1. Гуманістичний підхід:

самоактуалізація
відкритість досвіду
прийняття

2. Соціально-психологічний підхід:

Я як соціальна структура
взаємодія
саморефлексія

3. Культурно-історичний підхід:

розвиток як процес
внутрішня перебудова
смыслотворення

4. Діалогічно-екзистенційний підхід:

множинність Я
внутрішній діалог
напруження і вибір

У зазначеному теоретико-категорійному контексті звернення до феномену самопри-

няття уможливорює окреслення базисних передумов самотолерантності, оскільки саме воно постає як складне, процесуально-динамічне утворення, що забезпечує інтеграцію різнорівневих, змістовно неоднорідних і внутрішньо суперечливих, складників Я у відносно цілісну, проте відкритую до подальшого саморозгортання систему (див. [19]). Водночас самоприйняття не вичерпує багатовимірної проблематики взаємодії особистості з власним досвідом, адже сама інтеграція не означає ані зняття, ані усунення внутрішніх суперечностей, а лише створює смислові умови для їх усвідомлення, переживання і подальшого самісного опрацювання.

Такий ракурс самоприйняття доцільно інтерпретувати як базисну онтологічну передумову самотолерантності, що визначає саму можливість досягнення відносної цілісності Я, тоді як самотолерантність постає як її внутрішньо-організуючий, регулятивно забезпечувальний механізм, покликаний підтримувати цю цілісність у ситуаціях внутрішньої напруженості, амбівалентності та смислової розбалансованості. Йдеться не про редукцію суперечностей чи їх формальне узгодження, а про здатність особистості витримувати їх у полі власної свідомості, інтегруючи у життєвий досвід без витіснення, заперечення чи деструктивного спрощення.

Саме у цьому сенсо-смисловому горизонті самотолерантність постає як складний внутрішньоособистісний механізм, що забезпечує узгодження різних модальностей Я – актуального, ідеального, соціально спричинюваного та екзистенційно переживаного, – не шляхом їх нівелювання, а через їх діалогічне співвіднесення, напружене співіснування і поступове смислове взаємопроникнення. Вона не зводиться до поверхового прийняття власних недосконалостей, а набуває значення глибинної здатності витримувати амбівалентність досвіду, перетворюючи її з джерела дезінтеграції на ресурс самопізнання і саморозвитку особистості.

У сучасній українській психологічній думці самоприйняття концептуалізовано у працях А. В. Фурмана як процесно-динамічне утворення, що уможливорює «життєздатну інтеграцію Я» [13], відкриваючи тим самим перспективу розуміння особистості як цілісної, але не тотожної самій собі метасистеми. У цьому дослідницькому ракурсі самотолерантність є внутрішнім інструментом підтримання такої інтеграції у постійно змінюваних, нерідко суперечливих і психологічно напружених квіталітних ситуаціях.

Загалом прийняття себе – це ані завершений результат, ані стабільно досягнутий стан, воно являє собою відкритий, суперечливий і динамічно розгорнутий процес, що супроводжується сумнівами, внутрішніми конфліктами та смисловими коливаннями. Самотолерантність у цій логіці набуває принципового значення як здатність не уникати цього напруження, а витримувати його, охоплюючи полем свідомості та трансформуючи у ресурс самопізнання, самоздійснення і самісного розвитку особистості, що уможливує її рух від фрагментарного, розщепленого самосприйняття до інтегрованого, цілісно пережитого самобуття.

Звернення до феномену самісного розвитку особистості уможливує поглиблення розуміння тих внутрішньоорганізаційних процесів, у межах яких відбувається її становлення як цілісної, самодетермінованої та смислотворчої системи. Самісний розвиток постає не як лінійний поступ чи кількісне нарощування окремих рис-якостей, а як складний, багатовимірний і внутрішньо напружений процес саморозгортання, у якому взаємодіють, перетинаються і часто вступають у суперечність різні тенденції, смислові орієнтації та переживання, що визначають структуру особистісного ось-буття.

У такому розумінні розвиток особистості не може бути редукований до досягнення стану гармонії у її спрощеному, статичному тлумаченні. Йдеться радше про здатність особистості витримувати власну внутрішню неоднорідність, утримувати напруження між суперечливими складниками досвіду, осмислювати їх і поступово інтегрувати у цілісну, але динамічно відкриту метасистему Я. Саме тому особливого значення набувають ті внутрішні механізми, які забезпечують не усунення суперечностей, а можливість їх конструктивного прожиття та смислового опрацювання.

Одним із таких механізмів постає **самотолерантність**, яка у цьому смисловому горизонті набуває значення не лише регулятивної характеристики, а й визначального чинника самісного розвитку особистості. Вона уможливує перехід від фрагментарного, розщепленого самосприйняття до інтегрованого самоздійснення, забезпечуючи здатність суб'єкта перебувати у полі власної внутрішньої суперечливості без її деструктивного спрощення чи витіснення.

Принципового значення при цьому набуває розмежування самоприйняття як умови інтеграції досвіду та самотолерантності як механізму її підтримання процесного перебігу.

Якщо самоприйняття окреслює можливість досягнення відносно цілісності Я, фіксуючи здатність особистості приймати власну амбівалентність, то самотолерантність забезпечує утримання цієї цілісності у ситуаціях її внутрішнього випробування – у точках напруження, розбіжності та смислової невизначеності.

У цьому сенсі самотолерантність не зводиться до толерування власних недосконалостей, а постає як здатність витримувати амбівалентність досвіду, не руйнуючи цілісності Я і не вдаючись до його редукції. Як підкреслює А. В. Фурман, самоприйняття уможливує «життєздатну інтеграцію Я» [3], тоді як самотолерантність постає внутрішнім інструментом підтримання цієї інтеграції у динаміці життєвих ситуацій, що характеризуються варіативністю, невизначеністю та психологічною напруженістю.

Таким чином, прийняття себе постає не як завершений результат, а як відкритий, суперечливий і процесно розгорнутий стан, що супроводжується сумнівами, внутрішніми конфліктами та смисловими коливаннями. Самотолерантність у цій логіці набуває статусу здатності не уникати цього напруження, а утримувати його, перетворюючи на ресурс самопізнання, самоздійснення і самісного розвитку особистості.

У межах гуманістичної психології ця проблематика відображена через ідею самоактуалізації як прагнення до повноти самовираження. Водночас інтеграція циклічно-вчинкового підходу А. В. Фурмана [14] дозволяє суттєво уточнити її смислові акценти: ключовим постає не сам факт прийняття, а здатність підтримувати цілісність Я у ситуації його внутрішньої неоднорідності.

Узагальнюючи сказане, самотолерантність постає як особливий спосіб внутрішньої організації особистісного досвіду, що забезпечує інтеграцію його суперечливих складників і водночас діє як чинник самісного розвитку особистості, сприяючи її руху-поступу від фрагментарного самосприйняття до цілісного, смислово узгодженого самобуття. Концептуалізація цього феномену як інтегративного утворення уможливує його подання у вигляді структурно-функціональної моделі:

1. **Самоприйняття:** інтеграція особистісного досвіду через прийняття амбівалентності станів, переживань і тенденцій; забезпечення цілісності Я.

2. **Самокомунікація:** рефлексивне осмислення і смислотворення досвіду через внутрішній діалог та узгодження модальностей Я.

3. **Саморегуляція:** реалізація поведінкової варіативності через емоційну регуляцію, гнучкість реагування і ситуативну адаптивність особистості.

4. **Самоідентифікація:** визначення ціннісно-нормативних меж Я та переживання їх розбіжності у формі кризи ідентичності.

5. **Самотолерантність:** інтегративний регулятор, що забезпечує утримання внутрішнього напруження, збереження цілісності Я та самісний розвиток особистості.

Пропонована модель уможлиблює розгляд самотолерантності як інтегративного регулятора особистісної організації, структурне функціонування якого забезпечується взаємодією кількох взаємопов'язаних компонентів. Базисною онтологічною передумовою самотолерантності тут є самоприйняття, що інтегрує особистісний досвід через прийняття особою амбівалентності власних станів, переживань і тенденцій. У руслі теоретичної моделі особистісного прийняття людини людиною А.В. Фурмана [13], воно постає не як акт афірмативного самохвалення, а як процесно-динамічне утворення, що уможлиблює поєднання когнітивних, емоційних, мотиваційних і вольових складників Я у відносно цілісну, проте внутрішньо неоднорідну, надскладну, систему, узасаднюючи подальше розгортання самотолерантності: водночас самоприйняття виявляє свою смислову спорідненість із феноменом безумовного особистісного сприйняття, який у гуманістичній традиції розглядається як фундаментальна передумова психологічної зрілості та самісного становлення особистості [21].

Психологічним механізмом функціонування самотолерантності є **самокомунікація**, в межах якої здійснюється рефлексивне осмислення та смислотворення особистісного досвіду. Завдяки діалогічній взаємодії різних модальностей Я – актуального, ідеального, соціального та екзистенційного – відбувається їх узгодження, що дозволяє особистості не лише усвідомлювати власні суперечності, а й інтегрувати їх у цілісну структуру самосвідомості.

Функціональним виявом самотолерантності постає **саморегуляція**, через яку реалізується здатність особи до варіативного та ситуативно адекватного вибору поведінки. Вона охоплює емоційну регуляцію, гнучкість реагування та здатність адаптувати власні дії без втрати внутрішньої цілісності, постаючи практичним виміром реалізації самотолерантності. Крім того, межі її функціонування визначаються процесами **самоідентифікації**, пов'язаними із систе-

мою особистісних цінностей, норм і стандартів. У ситуаціях розходження між ними та реальною поведінкою виникає криза самоідентифікації, яка виявляє рівень сформованості самотолерантності – або як здатності до переосмислення і реконфігурації Я-образу, або як фіксації у станах внутрішнього конфлікту, апатії чи самозаперечення.

Отже, самотолерантність оприявлюється як інтегративний регулятор, що забезпечує утримання напруження між різними модальностями Я без їх редукції чи витіснення. Вона виконує функцію внутрішнього балансування між самоприйняттям, рефлексивною самокомунікацією та поведінковою саморегуляцією, уможливаючи збереження цілісності особистості в умовах її внутрішньої неоднорідності. У цьому аналітичному форматі самотолерантність є не лише показником особистісної зрілості, а й чинником самісного розвитку, що забезпечує перехід від фрагментарного самосприйняття до інтегрованого самоздійснення.

ВИСНОВКИ

1. У результаті здійсненого теоретико-категорійного аналізу самотолерантність обґрунтовано як складне, ієрархічно впорядковане інтегративне утворення, що розгортається у внутрішньоособистісному вимірі толерантності та утверджує цілісність Я в умовах його іманентної неоднорідності. На відміну від екстернальних інтерпретацій толерантності як соціально спрямованої настанови, самотолерантність постає як вчинкова здатність особистості, спроможна утримувати енергемне напруження між суперечливими модальностями її власного життєвого досвіду без їх деструктивної редукції, спрощення чи відчуження.

2. Встановлено, що самотолерантність не тождна феномену самоприйняття, хоча й присутньо вкорінена в ньому. Якщо самоприйняття окреслює онтологічну презумпцію інтеграції особистісного світу, то самотолерантність постає як регулятивно забезпечувальний механізм процесного підтримання цієї єдності в динамічному потоці життєздійснення людини. У цьому сенсі вона інструментально діє як саморегулятор стабілізації, забезпечуючи збереження самісної автентичності суб'єкта в епіцентрі внутрішніх суперечностей та ціннісних розбалансувань.

3. Теоретично доведено, що архітектоніка самотолерантності реалізується через діалогічну взаємодію самоприйняття, рефлексивної

самокомунікації, вчинкової саморегуляції та вакуальнення процесів самоідентифікації, які в межах вітакультурного континууму утворюють цілісну систему внутрішньої організації ось-буття людини. Саме їх синергійна узгодженість дає змогу суб'єкту не лише рефлексувати власну суперечливість, а й трансформувати її у площину свідомого самопізнання та неперервного самоздійснення.

4. Обґрунтовано статус самотолерантності як спричинювального чинника самісного розвитку особистості, що забезпечує якісний перехід від дискретного самосприйняття до інтегрованого самобуття. Вона інтерпретується не як стан психологічного комфорту, а як екзистенційна спроможність особистості перебувати у полі внутрішнього напруження, конвертуючи енергію конфлікту в стратегічний ресурс розвитку, що утверджує автономію, гнучкість та монолітну цілісність Я-світу.

5. Висновується, що самотолерантність є засадничим внутрішньоособистісним механізмом, який інтегрує, регулює та наснажує розвиток особистості, виступаючи фундаментальною умовою її самісного становлення у складнокоординатному та багатовимірному соціокультурному просторі глобалізованого повсякдення людства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П. А. Мясойд; відп. ред. Л. О. Шатирко. Київ: Либідь, 2016. 272 с.
2. Бахтін М. М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. № 1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis201.01.005>
3. Балл Г. О. Концепція самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 16-32. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.2.016>
4. Бандура А. Механізм самоефективності в людському функціонуванні. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. С. 63-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.063>
5. Гуманістична психологія. Антологія у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Р. Трач, Г. Балл. Київ: Пульсари, 2001. Т. 1: Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. 252 с.
6. Гуманістична психологія. Антологія у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Р. Трач, Г. Балл. Київ: Пульсари, 2005. Т. 2: Психологія і духовність. 279 с.
7. Психологія вчинку: Шляхами творчості В. А. Роменця / упоряд. П. А. Мясойд; відп. ред. А. В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
8. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
9. Фурман А. А., Фурман А. В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 5-26. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.005>

10.35774/pis2018.01.005

10. Фурман А. В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проєкт). *Психологія і суспільство*. 2013. № 1. С. 6-20.

11. Фурман А. В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 16-38. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016>

12. Фурман А. В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47-60.

13. Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>

14. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72-85.

15. Фурман А., Шаюк О. Постановня психософійного дискурсу толерантності. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 38. С. 230-243. DOI: [10.29038/2227-1376-2021-38-230-243](https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-230-243)

16. Фурман А., Шаюк О. Методологічні підходи до сутнісного пізнання толерантності у рамках психосоціального теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 5-27. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.02.005>

17. Фурман А. В., Шаюк О. Я. Методологічні підходи до сутнісного пізнання толерантності у форматі гносеолого-номенологічного напрямку філософування. *Вітакультурний млин*. 2018. Модуль 20. С. 28-35.

18. Фурман А. В., Шаюк О. Я. Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу. *Психологія і суспільство*. 2015. № 3. С. 31-61.

19. Фурман О. Є., Липка А. О. Прологемени до філософсько-психологічного розуміння Я і Я-концепції людини. *Психологія і суспільство*. 2026. № 1. С. 130-140. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.130>

20. Шаюк О. Я. Покомпонентна структура толерантності та її методологічне обґрунтування. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання: до 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана: кол. моногр.* Тернопіль: ТНЕУ, 2019. С. 803-901.

21. Шаюк О., Підгурська М., Шаюк Я. Безумовне особистісне сприйняття як гуманістична риса психолога. *Психологія і суспільство*. 2023. № 2. С. 221-231. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.221>

22. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

23. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1994. 352 p.

24. Maslow A. H. Motivation and Personality. 3rd ed. New York: Harper Collins, 1987. 293 p.

25. May R. Love and Will. New York: W. W. Norton & Company, 1989. 352 p.

26. Mead G. H. Mind, Self, and Society. Enlarged edition / ed. by H. Joas, D. R. Huebner. Chicago: University of Chicago Press, 2015. 411 p.

27. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1995. 448 p.

28. Shayuk O. Vitacultural Horizons of Tolerance Conceptual Cognition. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 73-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.073>

REFERENCES

1. Akademik Romenets : tvorchist i pratsi [Academician Romenets: creativity and works] (2016) : zb. st. / P. A. Myasoid (Comp.) ; L. O. Shatyрко (Ed.). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
2. Bakhtin, M. M. (2019). Do filosofii vchynku [To the philosophy of the act]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1. 5-34. <https://doi.org/10.35774/pis201.01.005> [in Ukrainian].
3. Ball, H. O. (2017). Kontsepsiia samoaktualizatsii osobystosti v humanistychnii psykhologhii [The concept of personality self-actualization in humanistic psychology]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 2. 16-32. <https://doi.org/10.35774/pis2017.2.016> [in Ukrainian].
4. Bandura, A. (2024). Mekhanizm samoeffektyvnosti v liudskomu funktsionuvanni [The mechanism of self-efficacy in human functioning]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 2. 63-94. <https://doi.org/10.35774/pis2024.02.063> [in Ukrainian].
5. Humanistychna psykhologhiia. Antologhiia u 3-kh t. [Humanistic psychology. Anthology in 3 vols.] (2001) / R. Trach & H. Ball (Eds.). Kyiv : Pulsary. Vol. 1 : Humanistic approaches in Western psychology of the XX century. [in Ukrainian].
6. Humanistychna psykhologhiia. Antologhiia u 3-kh t. [Humanistic psychology. Anthology in 3 vols.] (2005) / R. Trach & H. Ball (Eds.). Kyiv : Pulsary. Vol. 2 : Psychology and spirituality. [in Ukrainian].
7. Psykhologhiia vchynku : Shliakhamy tvorchosti V. A. Romentsia [Psychology of the act: By the ways of creativity of V. A. Romenets] (2012) / P. A. Myasoid (Comp.) ; A. V. Furman (Ed.). Kyiv : Lybid. [in Ukrainian].
8. Furman, A. A. (2017). Psykhologhiia smyslozhytvevoho rozvytku osobystosti [Psychology of meaningful life development of personality] (Monograph). Ternopil : TNEU. [in Ukrainian].
9. Furman, A. A., & Furman, A. V. (2018). Vchynkova butievist osobystosti: vid kontseptu do metateorii [The action existence of the personality: from concept to metatheory]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1-2. 5-26. <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.005> [in Ukrainian].
10. Furman, A. V. (2013). Heneza tolerantnosti ta perspektyvy ukrainotvorennia (kompleksnyi proiekt) [Genesis of tolerance and perspectives of Ukrainian state-building (complex project)]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1. 6-20. [in Ukrainian].
11. Furman, A. V. (2017). Svidomist yak ramkova umova piznannia i metodolohuvannia [Consciousness as a framework condition for cognition and methodologizing]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 4. 16-38. <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016> [in Ukrainian].
12. Furman, A. V. (2015). Svit metodolohii [The world of methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 2. 47-60. [in Ukrainian].
13. Furman, A. V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of personal acceptance of a person by a person]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1. 56-77. <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056> [in Ukrainian].
14. Furman, A. V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 3. 72-85. [in Ukrainian].
15. Furman, A., & Shayuk, O. (2021). Postannia psykhosofiinoho dyskursu tolerantnosti [The emergence of psychosophical discourse of tolerance]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 38. 230-243. DOI: 10.29038/2227-1376-2021-38-230-243 [in Ukrainian].
16. Furman, A., & Shayuk, O. (2019). Metodolohichni pidkhody do sutnisnoho piznannia tolerantnosti u ramkakh psykhosotsialnoho teoretyzuvannia [Methodological approaches to the essential cognition of tolerance within the framework of psychosocial theorizing]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 2. 5-27. <https://doi.org/10.35774/pis2019.02.005> [in Ukrainian].
17. Furman, A. V., & Shayuk, O. Ya. (2018). Metodolohichni pidkhody do sutnisnoho piznannia tolerantnosti u formati hnoseoloho-noumenolohichnoho napriamu filosofuvannia [Methodological approaches to the essential cognition of tolerance in the format of the epistemological-noumenological direction of philosophizing]. *Vitakulturnyi mlyn [Vitalcultural Mill]*. 20. 28-35. [in Ukrainian].
18. Furman, A. V., & Shayuk, O. Ya. (2015). Tolerantnist yak predmet ontofenomenolohichnoho dyskursu [Tolerance as a subject of onto-phenomenological discourse]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 3. 31-61. [in Ukrainian].
19. Furman, O. Ye., & Lypka, A. O. (2026). Prolehomeny do filosofsko-psykhologichnoho rozuminnia Ya i Ya-kontsepsii liudyny [Prolegomena to the philosophical and psychological understanding of the Self and the Self-concept of a person]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1. 130-140. <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.130> [in Ukrainian].
20. Shayuk, O. Ya. (2019). Pocomponentna struktura tolerantnosti ta yii metodolohichne obhruntuvannia [Component structure of tolerance and its methodological substantiation]. In *Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia: do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition: to the 25th anniversary of Professor A. V. Furman's scientific school]*. Ternopil : TNEU. 803-901. [in Ukrainian].
21. Shayuk, O., Pidhurska, M., & Shayuk, Ya. (2023). Bezumovne osobystisne spryiniattia yak humanistychna rysa psykhologa [Unconditional personal perception as a humanistic trait of a psychologist]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 2. 221-231. <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.221> [in Ukrainian].
22. Bandura, A. (1997). Self-efficacy : The Exercise of Control. New York : W. H. Freeman. [in English].
23. Erikson, E. H. (1994). Identit y: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company. [in English].
24. Maslow, A. H. (1987). Motivation and Personality (3rd ed.). New York : Harper Collins. [in English].
25. May, R. (1989). Love and Will. New York : W. W. Norton & Company. [in English].
26. Mead, G. H. (2015). Mind, Self, and Society (Enlarged edition / Ed. by H. Joas, D. R. Huebner). Chicago : University of Chicago Press. [in English].
27. Rogers, C. R. (1995). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin. [in English].
28. Shayuk, O. (2017). Vitacultural Horizons of Tolerance Conceptual Cognition. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and Society]*. 1. 73-78. <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.073> [in English].

АНОТАЦІЯ

ШАЮК Ольга Ярославівна.

Самотолерантність як чинник самісного розвитку особистості.

У статті здійснено цілісне теоретико-методологічне осмислення внутрішньоособистісного виміру **толерантності** як надскладного феномену, що долає межі її традиційного тлумачення як соціально спрямованого настановлення і постає засадничим способом сенсо-сислової організації особистісного ось-буття; обґрунтовано важливість концептуального виокремлення **самотолерантності** як специфічного інтрапсихічного феномену, що забезпечує життєздатну інтеграцію суперечливих складників досвіду та динамічне підтримання архітектонічної цілісності Я окремої людини; доведено, що самотолерантність не становить похідну від загальної толерантності, а має автономний онтологічний статус як самостійний регулятивний механізм, що уможлиблює вчинкове утримання напруження між різними модальностями Я без їх деструктивної редукції чи відчуження; розкрито діалогічний взаємозв'язок самотолерантності із явищем самоприйняття, котре інтерпретовано як базисну буттєву презумпцію інтеграції особистісного світу; при цьому уточнено їх функціональне розмежування, де самотолерантність постає інструментом трансформації внутрішньої суперечливості у стратегічний ресурс самопізнання і самоздійснення людини як індивідуальності, котра вчиняє. Концептуалізацію даного психодуховного утворення реалізовано через побудову структурно-функціональної моделі, що репрезентує її як інтегративний регулятор особистісної організації, чие функціонування забезпечується синергійною взаємодією самоприйняття, рефлексивної самокомунікації, вчинкової саморегуляції та процесів самоідентифікації. Показано, що їх системна взаємодія уможлиблює збереження інтегральної цілісності особистості в умовах її іманентної неоднорідності та екзистенційної динамічності. Узагальнено, що самотолерантність постає визначальним чинником самісного розвитку особистості, котрий детермінує її здатність до сенсо-сислового узгодження досвіду, підтримання внутрішньої автентичності та повнокровного самоздійснення у мінливих соціокультурних координатах сучасного світу.

Ключові слова: *особистість, самотолерантність, толерантність, феномен, самоприйняття, самісний розвиток, смисл, внутрішня цілісність Я, самокомунікація, саморегуляція, самоідентифікація, вчинок, психософійний підхід.*

ABSTRACT

Olha SHAYUK.

Self-tolerance as a factor in the self-development of the individual.

The article provides a holistic theoretical and methodological comprehension of the intrapersonal dimension of tolerance as a super-complex phenomenon that transcends the boundaries of its traditional interpretation as a socially directed attitude and emerges as a fundamental way of sensory-meaningful organization of the personality's Dasein (here-being). The importance of conceptual differentiation of self-tolerance as a specific intrapsychic phenomenon is substantiated, which ensures viable integration of contradictory components of experience and dynamic maintenance of the architectonic integrity of an individual's Self. It is proved that self-tolerance is not a derivative of general tolerance but possesses an autonomous ontological status as an independent regulatory mechanism that enables the act-based (vchinkova) containment of tension between different modalities of the Self without their destructive reduction or alienation. The dialogic relationship between self-tolerance and the phenomenon of self-acceptance is revealed, the latter being interpreted as a basic existential presumption of the integration of the personal world; at the same time, their functional differentiation is clarified, where self-tolerance acts as a tool for transforming internal contradiction into a strategic resource for self-knowledge and self-actualization of a person as a performing individuality. The conceptualization of this psycho-spiritual formation is implemented through the construction of a structural-functional model that represents it as an integrative regulator of personal organization, whose functioning is ensured by the synergetic interaction of self-acceptance, reflexive self-communication, act-based self-regulation, and processes of self-identification. It is shown that their systemic interaction enables the preservation of the personality's integral wholeness under conditions of its immanent heterogeneity and existential dynamism. It is summarized that self-tolerance emerges as a decisive factor in the self-development of the personality, which determines its capacity for the sensory-meaningful coordination of experience, maintenance of inner authenticity, and full-blooded self-realization within the shifting socio-cultural coordinates of the modern world.

Keywords: *personality, self-tolerance, tolerance, phenomenon, self-acceptance, self-development (samisnyi rozvytok), sense (meaning), inner integrity of the Self, self-communication, self-regulation, self-identification, act (vchynok), psychosocial approach.*

Рецензенти:

**д. психол.н., проф. Оксана ФУРМАН,
д. психол.н. проф. Наталія ШЕВЧЕНКО.**

Надійшла до редакції 06.04.2026.

Підписана до друку 20.04.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Шаюк О.Я. Самотолерантність як чинник самісного розвитку особистості. Психологія і суспільство. 2026. № 2. С. 68-75. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.068>

САВРАСОВ Микола Володимирович,
ВАСИЛЕВСЬКИЙ Вадим Сергійович

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЧИННИКА ДОСЯГНЕННЯ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

Mykola SAVRASOV, Vadym VASYLEVSKYY
**CONCEPTUAL PRINCIPLES OF THE DEVELOPMENT
OF PERSONAL CREATIVITY AS A FACTOR IN ACHIEVING LIFE SUCCESS**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.076>

УДК 155.25+159.9.072

Постановка проблеми. Актуальність та доцільність дослідження теоретико-методологічних передумов вивчення генези креативності особистості у процесі її самореалізації протягом життя зумовлена об'єктивною суперечністю між положеннями наукової постнекласичної парадигми, що зосереджується довкола системного аналізування активності особи в сучасному гуманітарному пізнанні, і водночас недостатньо глибокою інтерпретацією регулятивної функції психіки у процесі діяльності людини та дискретністю наукових відомостей щодо структури, чинників та особливостей особистісної регуляції параметрів креативності відповідно до її нагальних ковітальних потреб в умовах соціально-політично, суспільно-економічних та безпекових катаклізмів.

Метою дослідження є науковий аналіз методологічної та історико-психологічної структури, чинників та особливостей концептуального осмислення креативності особистості як чинника досягнення життєвого успіху в сучасних драматичних реаліях українського повсякдення, щонайперше за умов провадження освітньої діяльності.

Запропонований підхід ґрунтується на *трьох базових фундаменталіях методологування*:

1) на концептах, принципах і психологічних закономірностях внутрішньої, свідомісної та

емоційно-мотиваційної регуляції (М.А. Кузнецов [7], М.В. Саврасов [11-12]);

2) на філософсько-психологічній теорії освітньої діяльності та концептуальних засадах і методологемах сучасної освітології (А.В. Фурман [14-17]), а також на теоретичному підґрунті інноваційно-психологічного клімату освітньої організації як багатофункціонального об'єкта постнекласично зорієнтованого наукового пізнання (О.Є. Фурман [18]);

3) на авторському розумінні освітньо-професійної діяльності людини як специфічного різновиду внутрішньо спричиненої особистісної активності, під час перебігу якої (звісно, за умов безперервної та безпосередньої взаємодії особи із довкіллям) відбувається вмотивоване, усвідомлене та емоційно насичене задоволення нею власних освітніх та професійних, персонально значущих, потреб на різних рівнях функціонування психічної буттєвості.

Виклад основного матеріалу дослідження

Стрімкі соціально-економічні, кроскультурні перетворення та кризові безпекові виклики сьогодення ставлять підвищені вимоги до змісту та форм провадження академічної і професійної діяльності, метою якої була і за-

лишається підготовка компетентних, стресостійких та поведінково гнучких фахівців, здатних не тільки до успішної реалізації набутих знань, умінь, навичок та компетенцій, але й до самореалізації, самоздійснення та саморозвитку у ситуаціях підвищеної об'єктивної складності та суб'єктивної проблемності, високого рівня невизначеності, ліміту часу на прийняття нетривіальних рішень. Відтак одним з актуальних завдань сучасної психології залишається виявлення особистісних чинників досягнення особистістю життєвого успіху та визначення умов, механізмів і факторів розвитку відповідних рис-якостей в освітньому процесі, у процесі функціонування фахівця в складі різних професійних спільнот, установ та організацій різного рівня підпорядкування та форм власності.

Сфера життєвого успіху та особистісної успішності на сьогодні є однією з ключових як у повсякденних міркуваннях людини-громадянина, так і в наукових дослідженнях у соціально-гуманітарній царині. У той же час огляд сучасних психологічних словників дає змогу висновувати, що в них досить важко віднайти визначення поняття «успіх» чи «успішність». Один з винятків становить перекладений з англійської мови великий тлумачний психологічний словник А. Ребера, де успіх тлумачиться як «виконання, досягнення цілі» [23, с. 402]. На доповнення цього визначення Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В.Т. Бусела 2005 року успіх трактує як «позитивний наслідок роботи, справи і т. ін.; значні досягнення, удача, таланти <...>; громадське визнання, схвалення чого-небудь, чийхось досягнень. Визнання кимось чийх-небудь позитивних якостей, особливостей» (с. 1516), а «успішність – наявність успіхів у чомусь» (с. 1518).

Найбільш поширеним у психологічній літературі є визначення успіху як позитивного результату діяльності суб'єкта з досягнення значущих для нього цілей, які відображають усталені соціальні орієнтири. Водночас успіх – це специфічна форма або фактор самореалізації людини, що забезпечує її розвиток та прийняття соціумом. Одним з перших дослідників успіху в історії світової психології є В. Джемс, котрий запропонував розглядати його як ключовий чинник становлення самоповаги особистості за формулою: самоповага = успіх / домагання [22, с. 91]. Проблема досягнення успіху також вивчалася у школі

К. Левіна в межах дослідження процесів цілепокладання (становлення рівня домагань) (К. Хоппе, М. Юкнат), переживання успіху та неуспіху залежно від рівня складності завдань (Л. Фестингер).

Українські дослідники О. Романовський та В. Михайличенко також вважають, що успіх є не тільки результатом, але й процесом руху-поступу на шляху його досягнення: «Це – такий розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаних цілей у своєму житті, організовуючи відповідним чином свою енергію та зусилля, а також знання і здібності» [8, с. 6].

У працях сучасних філософів успіх розглядається як складна якісна характеристика людської діяльності, яка, окрім значущого результату діяльності, містить у собі мотиви, смисл, ціль та засоби його досягнення. Серед різноманіття різних видів успіху науковці виділяють успіх життєвий (інтегральне поняття, яке відображає реалізацію «головного змісту життя») та діловий (успіх у конкретній справі) і професійний (компетентність і значущі результати фахової діяльності).

Низку досліджень проблеми успіху проведено у галузі педагогічної психології, у межах якої успіх (ситуація успіху) розглядається як обов'язкова умова досягнення ефективності навчання (І. Бех, О.Є. Фурман та ін.). Аргументовано, що терміну «успіх» має «суб'єктивне (психологічне) звучання» (акцентування уваги лише на емоційній реакції суб'єкта на досягнення). Щонайперше мовиться про використання поняття почуття успіху, яке визначає як переживання задоволення чи радості, що виникає за поставленої мети. Дидактичний потенціал ситуації успіху реалізується у тому випадку, коли відбувається трансформація позиції учня або студента в освітньому процесі, коли з пасивного об'єкта навчання він перетворюється у суб'єкта – творця власної учбової діяльності, який після переживання ситуації успіху починає активно шукати шляхи досягнення кращих результатів у навчанні, відчуває потребу у самоосвіті та створює умови для успішної активності [4].

Водночас цілком слушно у ракурсі психологічного пізнання розмежовувати успіх та успішність (див. [19]). О.Є. Фурман встановлено, що досягнення внутрішнього благополуччя особистості сприяє проходженню нею «відповідних еволюційних шаблів успіху як її важливого, хоча й різноаспектного, психо-

духовного утворення: від окремішнього, періодичного до стабільного та творчого. Власне завдяки екзистенційній удачі виникне й утвердиться така властивість-риси людини, як особистісна й індивідуальнісна успішність, котра уможливить її працю на ниві справи життя і здатність бути щасливою». Інакше кажучи, доведено, що «компетентнісно-вчинковий щабель успішності, окрім того, ще й стимулює розвиток соціальної та особистісної успішності, що у підсумку уможливить працю на ниві справи життя та згодом викристалізується у повноцінне духовне покликання. Водночас обґрунтовано, що особиста успішність як властивість-риси людини корелює із її здатністю бути щасливою, стати значущою особистістю для інших, котра спроможна організувати навколо себе довілля і постати успішною особою на рівні індивідуальності та універсуму самотворення. Висвітлено види успішності (академічна або професійна, ситуаційна, соціальна, особиста), котрі взаємозалежно функціонують із еволюційними щаблями успіху (окремішній, періодичний, стабільний, творчий) та онтогенетичними рівнями організації Я-концепції як осередкам самосвідомості (проста, складна, стійка, позитивно-гармонійна)» [Там само, с. 197, 198].

У психологічній літературі широкого вжитку набула тема досягнення успіху – як професійного так і життєвого. Мовиться про найочевидніші тенденції: а) ототожнення успіху з іншими фундаментальними категоріями людського існування – щастям, незалежністю, матеріальним благополуччям, самореалізацією, впевненістю у собі, впливовістю, кар'єрним зростанням; б) намагання запропонувати універсальні моделі або стратегії досягнення успіху; в) використання грошового прибутку або заробітку як універсального критерію досягнення життєвого успіху; г) концептуалізація успішності як невід'ємного атрибуту самоствердження особистості у соціумі (див. [6; 19]).

Успішність особистості – це також соціально-психологічна характеристика, що виявляється у її спрямованості на успіх, передбачає наявності соціально визнаних досягнень та задоволеність процесом і результатами власного життя. Вона визначається багаторазовою повторюваністю певних позитивних подій повсякдення, становить неодноразово підтверджений життєвий досвід, що організується завдяки позитивному мис-

ленню і способу прожиття, коли переважає вмотивована цілеспрямована діяльність, прагнення до розвитку і самовдосконалення. Водночас показником професійного успіху є низка позитивних результатів, накопичених протягом кар'єрного зростання.

Успішність професіоналізації, на думку Ж.П. Вірної, «визначається відповідністю суб'єкта вимогам фахової діяльності, що виражається рівнем інтересу справи життя, задоволеністю, прагненням до професійної майстерності тощо» [5, с. 11]. Встановлено, що найсуттєвішою умовою забезпечення професійної придатності й успішності фахівців різних спеціальностей є розвиток конструктивного стилю мотиваційно-сислової регуляції діяльності та використання актуального професійного досвіду. Очевидно й те, що успішність будь-якої діяльності визначається її якістю та результативністю на тлі соціальних досягнень особистості. До її внутрішніх ознак належать: відчуття ґрунтовності знання своєї справи, розвиненість вольової сфери, надійне прогнозування майбутніх подій, прагнення до нових досягнень, здатність долати перешкоди, зосередженість на суспільній корисності своєї справи, натомість до зовнішніх – своєчасне оприявлення результатів власної діяльності у повнозмістових обсягах та аспектах.

Отже, сутнісний аналіз наукових підходів до проблеми життєвого успіху дозволяє висновувати, що його досягнення є найголовнішим чинником і проявом психічного благополуччя та повноцінного функціонування ділової людини. При цьому успіх у професійній діяльності результативно забезпечується об'єктивними та суб'єктивними умовами саморозвитку та самореалізації особистості, збереження її психічного й фізичного благополуччя. У свою чергу, передумовою названої успішності є попередня академічна продуктивність діяльності за обраною спеціальністю. Надалі, оскільки сучасна молодь як вікова група та соціальна формація у відповідь на виклики сьогодення зазвичай поєднує навчання із певною професійною зайнятістю, доречно вести мову про навчально-професійну (академічно-професійну) діяльність, котра здійснюється як буденна реальність у житті представників української молодіжної спільноти, причому незалежно від спеціальності, географічної локації та інших особливостей.

Розвинені особистісні риси-чинники забезпечують здатність особистості в подальшому

досягати не тільки академічної успішності, тобто оптимальних результатів у навчально-професійній діяльності, а й уможливають системну ефективність психологічного супроводу освітнього процесу. Головне тут – безперервне вчинкове задіяння наявних особистісних ресурсів (зокрема й імпліцитних) здобувача ЗВО, його активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність й, особливо, креативність, щонайперше як прояв когнітивної та поведінкової нетривіальності, гнучкості.

Основними критеріями людини як творчої особистості, як відомо, є здатність до створення нових об'єктів матеріальної та нематеріальної культури; спроможність до усвідомленого і самостійного цілеутворення; володіння достатнім арсеналом вмінь, прийомів, засобів та інструментів діяльності; наявність прагнення до самовизначення; спроможність зреалізувати розвинену рефлексію як важливий поведінковий і діяльнісний регулятор; вмотивована здатність особи до вчинкової інтеграції; поєднання здібностей та прагнення до прогнозування, антиципації наслідків власного діяння внутрішніми ресурсами персональних здібностей, передусім мотиваційних і вольових.

Суть освітньо-професійної діяльності полягає у свідомій особистісній активності, що спрямована на взаємодію людини із довкіллям і задля задоволення власних освітніх та професійних потреб, які дозволяють їй виявляти свої кращі особистісні риси та соціальні компетентності. Показово, що інтегральним показником успіху здобувачів ЗВО у здійсненні вказаної діяльності є академічна успішність, що психологічно узаasadнена інтелектуальними здібностями та діяльнісними здатностями, які виявляються в обдарованості.

Найбільш відомою та авторитетною концепцією обдарованості, особливо у закордонній психології, є модель трьох кіл обдарованості Дж. Рензулі: інтелектуальних здібностей (щонайменше рівень розвитку вище середнього), мотивації (захоплення виконуваними завданнями) та високого ступеня креативності [1; 21]. Зазначається, що продуктивність навчання і вагомий академічний досягнення забезпечує окремому наступнику саме їх взаємодія. Водночас значущим складником системи обдарованості є інтелектуальні здібності/властивості, що багаторазово підтверджено емпіричними дослідженнями [2; 24-25]. До інтелектуального потенціалу вочевидь потрібно долучити креа-

тивність як діалектичне поєднання творчих здібностей, пізнавальних умінь, проблемної мотивації та фантазії (В.А. Роменець [9; 10], С.К. Шандрук [20] та ін.).

Водночас є підстави стверджувати, що корелятами креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності виступають професійна творча індивідуальність, фахова самореалізація, новаторський стиль мислєдіяльності, конструктивне функціональне поле вчинення особистості, професійно-творювальний саморозвиток; науково-дослідна активність майбутнього фахівця. Окрім того до структурної мозаїки креативності варто долучити компоненти: а) творчих професійних здібностей і новаційної спрямованості (пошукова активність, самоусвідомлення, воля самовираження, морально-ціннісні орієнтації, самореалізація, натхнення інтенційованість); когнітивних спроможностей (привласнення і трансформації знань у визначеній науковій сфері, у царині організації процесу професійного функціонування, форм і методів стимулювання творчої діяльності; прийомів діагностики та розвитку творчих потенцій особи до діяння); операційно-діяльнісних здатностей (продуктивна стратегія цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль діяльності та вміння творчо вдосконалювати її зміст); мотиваційно-вольових ресурсів (мотивацію досягнення успіху у профдіяльності, особистісні домагання, інтерес до професійного повсякдення, особистісну значущість творчої праці та вольову регуляцію вчинення).

У будь-якому разі розвиток креативності особистості у форматі академічної успішності є важливим чинником досягнення життєвої успішності на її трудовому шляху.

Креативність як сутнісна характеристика ось-буття та діяльності сучасної людини – це також її вмотивована здатність до інноваційної діяльності, що спричинена плетивом нелінійних, багаторівневих, характерологічних та індивідуальнісних властивостей.

У цьому аналітичному ракурсі до окремих видів креативності відносимо *вербальну* (здатність до створення інноваційного продукту у вербальній формі) та *образну креативність* (творення продукту в образній, першочергово візуальній формі). Показниками першої є переважно біглисть, гнучкість, оригінальність, осмисленість рішень, другої – схематичність, динамічність, нешаблонність, абстрактність називання, відкритість та ін. Очевидно, що

розумне поєднання формовиявів вербальної та образної складових є евристично цінною підставою для визначення психологічної типології (кластеризації) креативності та виокремлення індивідуально-типологічних особливостей її перебігу на особистісному рівні у процесі освітньо-професійної діяльності. Тут визначальними є *метакогнітивні регулятори креативності здобувача ЗВО*.

Гіпотетично метакогнітивні стратегії пізнавальної діяльності як відображення відповідних здатностей особистості регулюють її пізнавальну активність, у тому числі й творчу. Аналіз даного зарева феноменології дозволив встановити, що метакогнітивна регуляція діє як система тих ментальних структур та підструктур, що здійснюють мимовільне і довільне регулювання інтелектуальної діяльності, сприяючи моніторингу процесу навчання без зовнішніх стимулів або контролю, свідомісними ресурсами когнітивних і метакогнітивних й діяння. До складових метакогнітивної регуляції належать: 1) мнемічна обізнаність (зорієнтовує людину в такому психічному явищі, як пам'ять, у її процесах, видах та прийомах, які сприяють її повноцінному функціонуванню), 2) мнемічна рефлексія (визначає ступінь диференційованості та адекватності самооцінки пам'яті, схильність до планування процесу запам'ятовування, повноту прояву рефлексивних функцій у перебігу пам'яті), 3) метамнемічне відтворення (утверджує здатність до вибіркового відновлення при довільному запам'ятовуванні), 4) креативна обізнаність (зорієнтовує досліджуваного в такому психічному явищі, як креативність людини у її процесах, видах та шляхах сприяння її повноцінному функціонуванню) та 5) креативна рефлексія (диференційованість самооцінки креативності, у якій виявляється схильність до деталізації у характеристиці власної креативності) (див. [24]).

Другою складовою сонму чинників розвитку креативності особистості є її *мотиваційні регулятори у структурі креативності*, що мають триаспектну побудову: а) аналіз мотивації освітньої діяльності майбутнього професіонала, б) оцінка мотивації досягнення як загального для усіх видів діяльності мотиваційного утворення, в) прагнення до успіху та продуктивності у будь-якій справі. Окрім того, мотиви-регулятори навчально-професійної діяльності, як відомо, мають зовнішнє походження залежно від способів активності: екстернальна мотивація, інтроєктована (мотивація

уникнення почуття провини та сорому), ідентифікована (бажання діяльності через усвідомлення її важливості та цінності) та інтегрована мотиваційна регуляція (сукупний вплив названих мотивів).

До багаторівневих особистісних характеристик, що кризь прагнення до досягнення успішності сприяють регуляційному ритму розвитку креативності, слушно віднести також *вольові регулятори креативності особистості*, які забезпечують здатність суб'єкта довільно вибудовувати мотиваційні підстави власної діяльності за умов зіткнення з внутрішніми закатами та зовнішніми перешкодами [1], уможливають особистісну автономію і здатність чинити опір спокусам, відкладати отримання винагороди на майбутнє, організують особистість для здійснення складної дії, підтримуючи стан оптимальної мобілізованості свідомості, оптимального режиму активності та зосередження уваги на справі протягом тривалого часу.

Психорегуляція ресурсами вольового акту – це синергійне поєднання психічних функцій і налаштування їх на розв'язання життєвого завдання, механізм оволодіння особою власною поведінкою, мотивацією і перебігом психічних процесів. Регулятивна роль волі полягає в тому, що людина вступає у стосунки із самою собою, оптимізуючи сенс учинкового діяння. Вираженням вказаної функції є вольове зусилля, яке не породжує емоції, але регулює їх вактуальнення у процесі діяльності, зокрема освітньої та академічно-професійної. Водночас цілком виправдано до складових вольової регуляції належить терплячість, наполегливість, завзятість, самоорганізованість, імпульсивність, здатність особи до планування, моделювання, програмування, оцінки результатів діяння.

Важливою групою чинників розвитку творчого потенціалу особистості є механізми регуляції емоційної сфери суб'єкта, себто *емоційно-регуляторні механізми як чинники розвитку креативності*. Названий різновид психорегуляції поєднує динамічні і структурні характеристики, пов'язані з модуляцією емоцій, їх ідентифікацією, оцінкою та формою оприявлення, здатністю контролювати емоції й узгоджувати їх з ситуацією і цілями, що стоять перед діячем, а також розпізнавати і прогнозувати емоційні стани інших людей та зіставляти їх з власними почуттями [17].

Плетиво механізмів регуляції емоційної сфери особистості охоплює дезадаптивні (самозвинувачення, осуд, зосередження-румінація,

катастрофізація, звинувачення інших) та адаптивні (позитивне перефокусування, переорієнтування та планування, позитивний перегляд поглядів, переміщення у перспективу, особистісне прийняття) когнітивно-емоційні стратегії регуляції та її інваріанти (когнітивна переоцінка, пригнічення експресії та емоційної дисрегуляції тощо).

Отже, провідним чинником досягнення особистістю життєвого успіху є розвиток її креативності в контексті навчально-професійної діяльності. При цьому особистісними чинниками розвитку креативності є метакогнітивні, мотиваційні, вольові та емоційні регуляторні механізми. Їх синергійна взаємодія та свідомісна інтенційність на актуалізаційне розпросторення креативного потенціалу здобувачів у єдності із благодатними зовнішніми умовами часопростору ЗВО врешті-решт й забезпечують формування творчої особистості професіонала.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження окреслює на теоретичному та методологічному рівні подальший рух-поступ у напрямку емпіричного вирішення наукової проблеми структури, чинників та особливостей особистісної регуляції освітньої діяльності здобувача. За його результатами сформульовано такі висновки:

1. Теоретичний аналіз і методологічна рефлексія піднятої проблематики дали змогу інтерпретувати креативність особистості у процесі навчально-професійної діяльності як важливу детермінанту академічної успішності здобувачів, обов'язкову умову досягнення ними ефективності навчання, високої академічної успішності, яка, своєю чергою, є фактором їхнього життєвого успіху в майбутньому. Тому розвиток креативності – це вагомий чинник досягнення майбутнім професіоналом життєвої успішності.

2. Розвиток особистісних чинників, передусім здатності здобувачів досягати академічної успішності (високих результатів в освітній діяльності) становить провідне завдання системи психологічного супроводу і стратегічну ціль діяльності психологічної служби ЗВО та закладів безперервної освіти як установ підвищення професійного вишколу та перекваліфікації.

3. Суть навчально-професійної діяльності становить учинкову активність особистості, яка

спрямована на її взаємодію із довкіллям задля задоволення її власних освітніх (вмотивоване, осмислене, емоційно позитивне оволодіння знаннями, вміннями, навичками, компетенціями) та професійних потреб (набуття фахових рис-якостей, характеристик, норм, цінностей, відчуття самореалізації та самоактуалізації саме в даній професії, жага подальшого розвитку та самовдосконалення).

4. У ролі найважливіших особистісних предикторів досягнення життєвого успіху особистістю постають феномени, які утворюють систему відповідних здібностей та обдарованості. Останню доцільно описувати як результат взаємодії інтелектуальності, мотивованості, креативності та вольових рис.

5. Креативність є сутнісною, змістовною та функціональною характеристикою особистості, здебільшого являє собою вмотивовану здатність до інноваційної діяльності, що насамперед спричинена низкою нелінійних, багаторівневих персональних характеристик людини, котра творить. До окремих видів креативності відносимо *вербальну креативність* (здатність до створення інноваційного продукту у вербальній формі) та *образну креативність* (здатність до створення інноваційного продукту в образній, першочергово візуальній формі).

6. Багаторівневі особистісні характеристики як чинники розвитку креативності охоплюють *метакогнітивні регулятори креативності особистості, що активізуються у процесі навчально-професійної діяльності*. До показників метакогнітивної регуляції віднесено метапам'ять та метакреативність, оприявлену креативною обізнаністю (сама вона визначає рівень орієнтації обстежуваного в такому психічному явищі, як креативність у перебігу її процесів, видах і способах сприяння її повноцінному функціонуванню) та креативною рефлексією (визначає ступінь диференційованості самооцінки творчих здібностей, у якій виявляється схильність до деталізації в характеристиці власної креативності).

7. У контексті мотиваційної регуляції розвитку креативності особистості доцільно виокремити три аспекти: аналіз мотивації навчання у ЗВО, оцінка мотивації досягнення, яка обумовлює прагнення до успіху та продуктивності будь-якої діяльності, розгляд мотивів-регуляторів навчально-професійної діяльності з позицій концепції самоспричинення.

8. Психологічне значення вольової регуляції у процесі розвитку креативності особистості

полягає у ресурсному забезпеченні вмотивованості на подолання перешкод у творчій та навчально-професійній діяльності, здатності організовуватися для здійснення складної вчинкової дії, у виникненні стану високої мобілізованості та в налагодженні оптимального ритму активності й зосередження уваги в потрібному напрямку, врешті-решт у зміні первинного чи створенні додаткового сенсу дії, яка свідомо прийнята та підпорядковує регулювання емоцій і почуттів.

9. На основі концептуальної моделі чинників розвитку креативності особистості як фактору досягнення життєвого успіху в подальшому може бути створений окремий психодіагностичний комплекс, використання якого є найбільш обґрунтованим саме у процесі академічно-професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонова О.Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 43 с.
2. Балл Г.О. Аналіз поведінки у складних соціальних ситуаціях як сфера застосування теоретичних положень філософії. *Педагогіка і психологія*. №3. 2016. С. 9-15.
3. Белоусова Р.В. Індивідуально-типові особливості комунікативної креативності: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01. Одеса, 2004. 20 с.
4. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. №4 (45). С. 5-15.
5. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 36 с.
6. Желтова М.О. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх техніків-технологів харчової галузі: дис. ... к. психол. н. 19.00.07. Київ, 2019. 220 с.
7. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації. Харків: Діса плюс, 2019. 154 с.
8. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є., Грень Л.М. Педагогіка лідерства: монографія. НТУ «ХПІ». 2023. 432 с.
9. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 178-223. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.178>
10. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник. 2-е вид., доп. Київ: Либідь. 2001. 288 с.
11. Саврасов М.В., Василевський В.С., О कोरोков Р.С. Концепція внутрішньої регуляції креативності суб'єкта освітньої діяльності. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 107-117. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.118>
12. Саврасов М.В., Василевський В.С. Усвідомленість як чинник задоволеності зовнішністю та інтеріоризації медійних стандартів краси: теоретичне обґрунтування. *Наукові перспективи: Серія «Психологія»*. 2025. №11(65). С. 2770-2782.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11\(65\)-2770-2782](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-11(65)-2770-2782)

13. Саврасов М.В., Шайда Н.П., Чернякова О.В. Академічна успішність майбутнього психолога: емпірична модель на початковому етапі професійної підготовки. *Габітус*. 2024. Випуск 63. С. 119-123
14. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: НДІ МЕВО.2014. 86 с.
15. Фурман А.В. Освітлогія як полідисциплінарний напрям: фундаменталії і методологеми. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.36>
16. Фурман А.В., Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів: монографія. Київ: Зодіак-ЕКО, 1996. 112 с.
17. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
18. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук. 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.
19. Фурман О.Є. Успішність, успіх і Я-концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 191-198. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.191>
20. Шандрюк С.К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.035>
21. Arthur S. Reber, Emily Reber The Penguin Dictionary of Psychology (4th Edition). Penguin Books. 928 p.
22. James W. The Principles of Psychology. V.1. N.-Y. Henry Holt, 1999. 293 p.
23. Metcalfe J., Finn B. Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2008. Т. 15. №1. P. 174-179.
24. Savrasov Mykola V., Karyna I. Fomenko. Tamara B. Khomulenko, Olena O. Shcherbakova, Alexey I. Kuznetsov. Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Talent Development & Excellence*. Vol.12, №3s, 2020. P. 2618-2630.
25. Savrasov M.V., Kobyletskyi O.I., Baranov A.I. Psychological capital in the structure of professional development of future social workers. Випуск 76. Видавничий дім «Гельветика», 2025. С. 135-139.

REFERENCES

1. Antonova, O.Ye. (2008). Teoretyko-metodolohichni zasady navchannia obdarovanykh studentiv u pedahohichnykh universytetakh [Theoretical and methodological foundations of teaching gifted students at pedagogical universities]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. 43 p. [in Ukrainian].
2. Ball, H.O. (2016). Analiz povedinky u skladnykh sotsialnykh sytuatsiiakh yak sfera zastosuvannia teoretychnykh polozhen filosofii [Analysis of behavior in complex social situations as a field of application of theoretical principles of philosophy]. *Pedahohika i psykhohihiia* [Pedagogy and Psychology]. 3. 9-15. [in Ukrainian].
3. Bielousova, R.V. (2004). Indyvidualno-typovi osoblyvosti komunikatyvnoi kreatyvnosti [Individual-typological features of communicative creativity]. Extended abstract of Candidate's thesis. Odesa. 20 p. [in Ukrainian].

4. Bekh, I.D. (2004). Pedahohika uspikhu: vykhovni vtraty ta yikh podolannia [Pedagogy of success: educational losses and their overcoming]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and Psychology]. 4(45). 5-15. [in Ukrainian].
5. Virna, Zh.P. (2004). Motyvatsiino-smyslova rehuliatsiia u profesionalizatsii psykholoha [Motivational-semantic regulation in the professionalization of a psychologist]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. 36 p. [in Ukrainian].
6. Zheltova, M.O. (2019). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh tekhniv-tekhnolohiv kharchovoi haluzi [Psychological and pedagogical conditions for developing the creative potential of future food industry technicians-technologists]. Candidate's thesis. Kyiv. 220 p. [in Ukrainian].
7. Kuznietsov, M.A., Fomenko, K.I., & Zhdaniuk, L.O. (2019). Stavlennia do navchannia studentiv z nyzkym rivnem akademichnoi motyvatsii [Attitudes toward learning among students with low academic motivation]. Kharkiv: Disa Plus. 154 p. [in Ukrainian].
8. Romanovskiy, O.H., Mykhailychenko, V.Ye., & Hren, L.M. (2023). Pedahohika liderstva [Pedagogy of leadership]. Monograph. NTU "KhPI". 432 p. [in Ukrainian].
9. Romenets, V.A. (2018). Vykhovannia tvorchykh zdibnostei u studentiv [Development of creative abilities in students]. *Psykholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society]. 3-4. 178-223 [in Ukrainian].
10. Romenets, V.A. (2001). Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]. Kyiv: Lybid. 288 p. [in Ukrainian].
11. Savrasov, M.V., Vasylevskiy, V.S., & Okorokov, R.S. (2024). Kontseptsiiia vnutrishnoi rehuliatsii kreatyvnosti subiekta osvithoi diialnosti [The concept of internal regulation of creativity of the subject of educational activity]. *Psykholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society]. 2. 107-117 [in Ukrainian].
12. Savrasov, M.V., & Vasylevskiy, V.S. (2025). Usvidomlenist yak chynnyk zadovolenosti zovnishnistiu ta interioryzatsii mediinykh standartiv krasny: teoretychne obgruntuvannia [Mindfulness as a factor of appearance satisfaction and internalization of media beauty standards: theoretical substantiation]. *Naukovi perspektyvy: Seriia "Psykholohiia"* [Scientific Perspectives: Psychology Series]. 11(65). 2770-2782. [in Ukrainian].
13. Savrasov, M.V., Shaïda, N.P., & Cherniakova, O.V. (2024). Akademichna uspishnist maibutnoho psykholoha: empyrychna model na pochatkovomu etapi profesiinoi pidhotovky [Academic success of the future psychologist: an empirical model at the initial stage of professional training]. *Habitus* [Habitus]. 63. 119-123. [in Ukrainian].
14. Furman, A.V. (2014). Vstup do teorii osvithoi diialnosti [Introduction to the theory of educational activity]. Ternopil: NDI MEVO. 86 p. [in Ukrainian].
15. Furman, A.V. (2023). Osvitolohiia yak polidystsyplinaryi napriam: fundamentalii i metodolohemy [Educational studies as a multidisciplinary field: fundamentals and methodologemes]. *Psykholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society]. 1. 36-78 [in Ukrainian].
16. Furman, A.V., & Skomorovskiy, B.H. (1996). Pedahohichne kerivnytstvo poshukovoiu piznavalnoiu aktyvnistiu shkoliariv [Pedagogical guidance of students' exploratory cognitive activity]. Kyiv: Zodiak-EKO. 112 p. [in Ukrainian].
17. Furman, A.V. (2007). Teoriia navchalnykh problemnykh sytuatsii [Theory of educational problem situations]. Ternopil: Aston. 164 p. [in Ukrainian].
18. Furman, O.Ye. (2015). Psykholohichni parametry innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Psychological parameters of the innovative psychological climate of a general educational institution]. Extended abstract of Doctor's thesis. Odesa. 37 p. [in Ukrainian].
19. Furman, O.Ye. (2023). Uspishnist, uspikh i Ya-kontseptsiiia osobystosti [Achievement, success and the self-concept of personality]. *Psykholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society]. 1. 191-198 [in Ukrainian].
20. Shandruk, S.K. (2020). Kontseptsiiia rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnikh psykholohiv [Concept of developing professional creative abilities of future psychologists]. *Psykholohiia i suspilstvo* [Psychology and Society]. 1. 35-55 [in Ukrainian].
21. Reber, A.S., & Reber, E. (2001). *The Penguin Dictionary of Psychology* (4th ed.). London: Penguin Books. 928 p. [in English].
22. James, W. (1999). *The Principles of Psychology*. Vol. 1. New York: Henry Holt. 293 p. [in English].
23. Metcalfe, J., & Finn, B. (2008). Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin & Review*. 15(1). 174-179 [in English].
24. Savrasov, M.V., Fomenko, K.I., Khomulenko, T.B., Shcherbakova, O.O., & Kuznietsov, A.I. (2020). Self-Regulation in a Learning Activity in Academically Capable Students. *Talent Development & Excellence*. 12(3s). 2618-2630 [in English].
25. Savrasov, M.V., Kobyletskyi, O.I., & Baranov, A.I. (2025). Psychological capital in the structure of professional development of future social workers. *Habitus*. 76. 135-139. [in English].

АНОТАЦІЯ

САВРАСОВ Микола Володимирович, ВАСИЛЕВСЬКИЙ Вадим Сергійович.

Концептуальні засади розвитку креативності особистості як чинника досягнення життєвого успіху.

Метою дослідження є науковий аналіз методологічної та історико-психологічної структури, джерел та особливостей концептуального осмислення креативності особистості як чинника досягнення життєвого успіху в сучасних драматичних реаліях українського соціуму та за умов компетентного здійснення освітньої діяльності. Встановлено, що розвиток особистісних важелів, які забезпечують здатність здобувачів досягати академічної успішності (високих результатів у навчально-професійній діяльності), становить провідне завдання системи психологічного супроводу освітнього процесу ЗВО і водночас стратегічну ціль психологічної служби ЗВО та закладів безперервної освіти як установ підвищення професійного вишколу та перекваліфікації. До багаторівневих особистісних характеристик, котрі набувають вагомості чинників розвитку креативності, віднесено креативну обізнаність, креативну рефлексію та метапам'ять. У контексті мотиваційної регуляції розвитку креативності особистості розглянуто мотиваційні вектори: а) навчання здобувачів у ЗВО,

б) професійної діяльності та в) оцінювання досягнень. Психологічне значення вольової регуляції у процесі розвитку креативності особистості полягає в забезпеченні вмотивованості на подолання перешкод у самісно-творчій та навчально-професійній видах діяльності, здатності організовуватися для здійснення складної вчинкової дії, виникненні стану внутрішньої мобілізованості та оптимального ритму активності й концентрації зусиль у потрібному напрямку, в зміні первинного чи створенні додаткового сенсу діяння, яка свідомо прийнята, врешті-решт у породженні та регулюванні емоцій під час навчання і професійного практикування.

Ключові слова: *особистість, регуляція, рефлексія, креативність, вчинок, мотив, освітня діяльність, професійна діяльність, успіх, метакогнітивні процеси.*

ABSTRACT

Mykola SAVRASOV, Vadym VASYLEVSKYY.

Conceptual principles of the development of personal creativity as a factor in achieving life success.

The purpose of the study is a scientific analysis of the methodological and historical-psychological structure, factors and features of the conceptual structure of individual creativity as a factor in achieving life success in modern socio-economic and cultural-historical conditions of educational activity. It has been determined that the development of personal factors that ensure the ability of students to achieve academic success (high results in educational and professional activities) is the leading task of the system of psychological support of the educational process of higher education institutions and the strategic task

of the psychological service of higher education institutions and institutions of continuing education, as institutions of professional development and retraining. The multi-level personal characteristics that are factors in the development of creativity include creative awareness, creative reflection and metamemory. In the context of motivational regulation of the development of individual creativity, the motivation for studying in higher education institutions, the motivation for professional activity and the assessment of achievement motivation are considered. The psychological significance of volitional regulation in the process of developing individual creativity lies in ensuring motivation to overcome obstacles in creative and educational and professional activities, the ability to organize oneself to perform a complex action, the emergence of a state of optimal mobilization, and the optimal mode of activity and concentration of this activity in the desired direction, in changing the primary (or creating an additional) meaning of the action that is consciously adopted, in generating and regulating emotions in educational and professional activities.

Key words: *personality, regulation, reflection, creativity, action, motive, educational activity, professional activity, success, metacognitive processes.*

Рецензенти:

**д. психол. н., доц. Олег ХАЙРУЛІН,
д. психол. н., проф. Сергій ШАНДРУК.**

Надійшла до редакції 29.03.2026.

Підписано до друку 18.04.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

**Саврасов М.В., Василевський М.С. Концептуальні засади розвитку креативності особистості як чинника досягнення життєвого успіху. *Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 76-84.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.076>**

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна,
ЛЮБОЧКІНА Ганна Олексіївна

ФАКТОРНА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ РІЗНИХ ТИПІВ ШКІЛ

Zinoviia KARPENKO, Hanna LIUBOCHKINA
FACTOR STRUCTURE OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS
OF DIFFERENT TYPES OF SCHOOLS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.085>

УДК 159.922.7/.8 : 159.955:316.6

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи освіти України особливого значення набуває проблема розвитку соціального інтелекту обдарованих учнів. Стратегічні орієнтири державної освітньої політики, визначені у Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016), наголошують на необхідності формування всебічно розвиненої особистості, здатної до успішної соціальної взаємодії, емпатії та конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів.

Обдаровані учні становлять особливу категорію, що потребує специфічного психолого-педагогічного супроводу [1]. Попри високий рівень інтелектуального розвитку, вони нерідко стикаються із серйозними труднощами у часопросторі міжособистісних стосунків, що зумовлено феноменом асинхронії розвитку – невідповідності темпів і рівнів розвитку когнітивної та соціально-емоційної сфер. Ця дисгармонія може призводити до соціальної дезадаптації, труднощів у комунікації з однолітками та дорослими, до відчуття самотності й непорозуміння, що, своєю чергою, перешкоджає повноцінній реалізації їхнього обдарування [7].

Соціальний інтелект як інтегративна здатність розуміти наміри, мотиви та емоційні стани інших людей, передбачати їхню поведінку й ефективно взаємодіяти у соціальному довір'ї є критично важливим для успішної адаптації

обдарованих учнів у суспільстві та повноцінної самореалізації їхнього потенціалу [4]. Інтенсивний розвиток соціального інтелекту дозволяє обдарованим дітям гармонійно поєднувати високі інтелектуальні здібності з умінням налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки, що є запорукою їхнього особистісного благополуччя та професійної успішності у майбутньому. Важливо зрозуміти, чи новітні типи закладів ЗСО, які реалізують основоположні ідеї, принципи, методи та організаційні форми науково-педагогічного проекту «Інтелект України» (Інтелект), здатні створити кращі умови для розвитку соціального інтелекту цього контингенту учнів, ніж заклади загальної середньої освіти, які реалізують навчально-виховні підходи, проголошені в Концепції нової української школи (НУШ), які не проводять попереднє тестування рівня інтелектуального розвитку, а отже характеризуються більш інклюзивним освітнім середовищем, де можуть навчатися діти з різними когнітивними здібностями й обдаруваннями (див. [6]).

Аналіз останніх публікацій. Поняття «соціальний інтелект» уперше було визначено Е. Торндайком у 1920 році, який вбачав у ньому здатність розуміти інших людей та керувати ними, діяти мудро у людських взаєминах [12]. Значний вплив на розуміння соціального інтелекту мала теорія множинного інтелекту

Г. Гарднера, котрий виокремив міжособистісний інтелект (здатність розуміти інших людей, їхні мотиви та наміри) та внутрішньо-особистісний інтелект (здатність до саморозуміння та саморегуляції) [9]. Р. Стернберг у рамках тріархічної теорії інтелекту розглядає практичний інтелект, до складу якого входить і соціальний інтелект як здатність застосовувати знання та навички в реальних життєвих ситуаціях, що передбачає адаптацію до середовища, його зміну або вибір нового оточення [11]. Р. Бар-Он вбачає у соціальному інтелекті багатофакторний набір взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетентностей, навичок і засобів, які впливають на здатність людини розпізнавати, розуміти та керувати емоціями, ефективно виражати себе, розуміти соціальні контексти та діяти мудро в соціальних взаємодіях [8]. Е.З. Івашкевич вважає соціальний інтелект самостійним новоутворенням в структурі інтелекту особистості і визначає його як інтегративну здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей [2, с. 53]. Підкреслюється, що характерною особливістю соціального інтелекту є те, що він пов'язаний перш за все із розумінням ситуації міжособистісної взаємодії [Там само, с. 54]. О. Матеюк та Ю. Суходоля наголошують, що соціальний інтелект є передумовою актуальної та своєчасної адаптації суб'єктів спілкування до перманентно-динамічних умов процесу їх міжособистісної взаємодії та детермінантою успішності прогнозування поведінки особистості [3].

Зазвичай обґрунтовують трикомпонентну структуру соціального інтелекту, яка охоплює когнітивну, емоційну та поведінкову складові [5; 10].

Когнітивний компонент містить сув'язь соціальних мислення, перцепцію і пам'ять. Соціальне мислення передбачає здатність до аналізу соціальних ситуацій, прогнозування поведінки інших людей, розуміння культурних норм і правил. Соціальна перцепція пов'язана зі здатністю точно сприймати та інтерпретувати вербальні і невербальні сигнали, розпізнавати емоційні стани та наміри інших людей. Соціальна пам'ять забезпечує збереження та актуалізацію інформації про людей, соціальні ситуації та успішні стратегії взаємодії.

Емоційний компонент охоплює емпатію, емоційну саморегуляцію та розпізнавання емоцій. Емпатія як здатність до співпереживання та розуміння емоційного стану іншої людини є ключовим компонентом соціального інтелек-

ту. Емоційна саморегуляція передбачає здатність керувати власними емоціями в соціальних ситуаціях, що сприяє ефективній взаємодії та запобігає конфліктам. Розпізнавання емоцій пов'язане зі здатністю ідентифікувати емоційні стани навколишніх за виразом обличчя, інтонацією голосу, мовою тіла.

Комунікативно-поведінковий компонент охоплює комунікативні навички, соціальну адаптивність та конструктивну поведінку в конфліктних ситуаціях. Комунікативні навички характеризують здатність до ефективного обміну інформацією, активного слухання, переконання, ведення діалогу. Соціальна адаптивність виявляється у гнучкості поведінки відповідно до соціокультурного контексту та вимог ситуації. Конструктивна поведінка у конфліктних ситуаціях передбачає використання продуктивних стратегій розв'язання міжособистісних суперечностей і здолання ситуативних непорозумінь.

Мета дослідження полягала в порівнянні факторних структур соціального інтелекту учнів підліткового віку, які навчаються в різних типах шкіл. Досягнення цієї мети дозволило б виявити переваги і вразливі місця розвитку соціального інтелекту залежно від типу освітнього докільця (інноваційно-селективного – «Інтелект» чи типово-інклюзивного – «НУШ») та розробити окремі методичні рекомендації щодо психологічного супроводу цих категорій школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження

З урахуванням зазначених компонентів соціального інтелекту було відібрано комплекс психодіагностичних методик, релевантних для вибірки підлітків 12 – 14 років, а саме: (1) тест творчих здібностей для діагностики когнітивно-креативного компоненту соціального інтелекту (адаптація Я. Пономарьова методики Е. Торренса); (2) методику PSC-Ukr та Y-PSC-Ukr для оцінки психосоціального функціонування за шкалами інтерналізації та екстерналізації (адаптація О. Луценко, Д. Штриголь, Н. Міхановської Pediatric Symptom Checklist M.S. Jellinek, J.M. Murphy) і (3) методику «Оцінка взаємин підлітка з класом» А.В. Петровського для визначення типу сприйняття особою групи – індивідуалістичний, колективістичний, прагматичний типи (обидві методики спрямовані на діагностику емоційного компонента соціального інтелекту); (4) тест

«Оцінка вмінь говорити і слухати» У. Маклені та (5) методику «КОС-2» (комунікативні та організаторські схильності) Б. Федоришина і В. Синявського для діагностики поведінкового компонента. У роль додаткового було виокремлено мотиваційний компонент соціального інтелекту, для діагностики якого використано (6) методику «Палітра інтересів» О.І. Савенкова, серед яких комунікативні інтереси мають безпосереднє відношення до предмета дослідження.

Емпіричне дослідження здійснено за крос-секційним дизайном. Вибірку становили 535 учнів 6-8 класів (12-14 років), які навчалися в інноваційно-селективному освітньому довідкілі, де реалізовувався науково-педагогічний проєкт «Інтелект України» (група «Інтелект») та типово інклюзивних закладах загальної середньої освіти, де відбувалася реалізація Концепції нової української школи (група «НУШ»).

Факторна структура соціального інтелекту обдарованих учнів в інноваційному освітньому просторі (група «Інтелект»)

Згідно з критерієм Кайзера було визначено п'ять факторів, які пояснюють 61,82% загальної дисперсії. Це вказує на сильну інтегрованість психологічних характеристик соціального інтелекту школярів з інноваційного освітнього часопростору та незначну їхню диференціацію на окремі незалежні виміри. Розподіл пояснюваної дисперсії між факторами показав, що перший фактор висвітлює 15,27% дисперсії після обертання, другий – 14,53%, третій – 11,87%, четвертий – 10,73% і п'ятий фактор – 9,41%. Відносна рівномірність розподілу пояснюваної дисперсії між факторами вказує на багатовимірність психологічної структури соціального інтелекту обдарованих учнів з групи «Інтелект».

Інтерпретація факторів проводилася на основі аналізу зворотної матриці компонентів після варімакс-обертання, яке відбулося за 7 ітерацій, що підтверджує надійність отриманого рішення. При інтерпретації враховувалися факторні навантаження з абсолютним значенням більше 0,40 (табл. 1).

Перший фактор, що пояснює 15,27% дисперсії, характеризується високими позитивними навантаженнями таких змінних: домашні обов'язки (0,762), математика і техніка (0,749), природа і природознавство (0,641), фізкультура і спорт (0,673), природа і при-

родознавство (0,641), гуманітарна сфера (0,567). Цей фактор доречно інтерпретувати як «Широта пізнавальних та побутових інтересів». Для групи «Інтелект» він демонструє достатньо рівномірне поєднання різноманітних сфер інтересів з особливим акцентом на практичній діяльності (домашні обов'язки мають найвище навантаження). Діти з високими показниками за цим фактором виявляють збалансований розвиток інтересів, здатність бачити зв'язки між різними сферами знань, орієнтацію на практичне їх застосування у повсякденні. Даний фактор в субвибірці свідчить про успішну реалізацію компетентнісного підходу «Інтелект», що об'єднує академічні знання з практичними вміннями.

Другий фактор, який пояснює 14,53% дисперсії, має найбільші навантаження на такі змінні: інтерналізовані проблеми (-0,691), екстерналізовані проблеми (-0,0642), комунікативні здібності (0,721), організаторські схильності (0,669), вміння говорити і слухати (0,627). Його слушно назвати «Соціально-комунікативна компетентність». Високі позитивні навантаження комунікативних та організаторських здібностей у поєднанні з негативними навантаженнями психосоціальних проблем чітко вказують на те, що розвинений соціальний інтелект є потужним запобіжником на шляху появи психологічних труднощів. Учні з високими показниками за цим фактором демонструють розвинені соціальні навички, здатність до ефективної комунікації та організації спільної діяльності, що супроводжується психологічним благополуччям і відсутністю значних емоційних або поведінкових проблем.

Третій фактор, що пояснює 11,87% дисперсії, має високі навантаження на художню діяльність (0,764), комунікативні інтереси (0,662). Його підхоже назвати «Художньо-комунікативна творчість». Поєднання мистецтва й інтересу до спілкування вказує на творчо-гуманітарну спрямованість особистості із виразною вербально-художньою складовою. У групі учнів «Інтелект» креативність більше пов'язана з художньо-гуманітарною сферою, ніж з організаторськими функціями. Це вірогідно вказує на те, що в умовах навчання за проєктом «Інтелект України» творчість реалізується переважно в естетичних та інтелектуальних царинах, а не в соціально-організаційній. Школярі з високими показниками за цим фактором виявляють артистичні нахили, інтерес до мистецтва та літератури, здат-

Таблиця 1

Факторна структура соціального інтелекту школярів 12-14 років групи «Інтелект»

Компоненти	ФАКТОР 1 <i>Широта пізнавальних та побутових інтересів</i>	ФАКТОР 2 <i>Соціально- комунікативна зрілість</i>	ФАКТОР 3 <i>Художньо- комунікативна творчість</i>	ФАКТОР 4 <i>Прагматична індивідуалістична орієнтація</i>	ФАКТОР 5 <i>Творчий індивідуалізм</i>
Математика і техніка	0,749				
Гуманітарна сфера	0,567				
Фізкультура та спорт	0,673				
Природа та природознавство	0,641				
Домашні обов'язки	0,762				
Субшкала інтерналізації		-0,691			
Субшкала екстерналізація		-0,642			
Вміння говорити та слухати		0,627			
Комунікативні здібності		0,721			
Організаторські схильності		0,669			
Художня діяльність			0,764		
Комунікативні інтереси			0,662		
Колективістичний тип				-0,761	
Прагматичний тип				0,884	
Творчі здібності					0,522
Індивідуалістичний тип					0,888
Відсоток поясненої дисперсії	15,27%	14,53%	11,87%	10,73%	9,41%

ність до оригінального мислення, прагнення до спілкування та обміну ідеями.

Четвертий фактор, що пояснює 10,73% дисперсії, характеризується високими навантаженнями на змінні, пов'язані з типом сприйняття класу: прагматичний (0,884), або колективістичний (-0,761) типи. Цей фактор влучно інтерпретувати як «Прагматична індивідуалістична орієнтація». Отримано класичну біполярну

вісь цінностей: високий бал – прагматична особа, зорієнтована на особисту вигоду; низький – колективіст. Високе позитивне навантаження прагматичного типу, а також негативне навантаження колективного вказують на інструментальне ставлення до класу як до засобу досягнення власних цілей. Цікаво те, що в групі учнів «НУШ» цей фактор пояснює більший відсоток дисперсії (11,87%), що вакту-

альнює прагматичні соціальні орієнтації в інноваційному освітньому довіллі, можливо, через акцент на індивідуальних освітніх траєкторіях, досягненнях, проектній роботі, де група розглядається як ресурс для реалізації особистих цілей.

П'ятий фактор, що пояснює 9,41% дисперсії, вирізняється високими навантаженнями на індивідуалістичний тип сприйняття класу (0,888) і на творчі здібності (0,522). Його варто інтерпретувати як «Творчий індивідуалізм». Поєднання індивідуалізму з творчістю – класична ознака самостійної, нестандартної особистості. Водночас цей фактор пояснює найменший відсоток дисперсії серед виділених факторів у групі учнів «Інтелект».

З виявлених особливостей факторних структур соціального інтелекту групи «Інтелект» впливають завдання щодо психологічного супроводу обдарованих учнів з урахуванням специфіки їхнього освітнього простору. Для учнів цієї категорії актуальним є: посилення соціально-організаційного аспекту креативності, підтримка інтегрованості психологічної структури соціального інтелекту, трансформація прагматичних орієнтацій у конструктивне просоціальне русло, розвиток балансу між індивідуальністю та приналежністю.

Факторна структура соціального інтелекту учнів із типового освітнього оточення (група «НУШ»)

Для повноцінного розуміння впливу освітнього контексту на організацію психологічних характеристик соціального інтелекту школярів підліткового віку та можливості порівняння з результатами, отриманими для субвибірки «Інтелект», було проведено окремий факторний аналіз для груп учнів, які навчаються у закладах загальної середньої освіти типу НУШ. Цей аналіз дозволяє визначити особливості структурування компонентів соціального інтелекту учнів у типовому освітньому просторі та з'ясувати, які аспекти їх психологічного функціонування є відносно незалежними від освітнього контексту, а які залежать від різних педагогічних підходів. Виявлення таких закономірностей має принципове значення для теоретичного осмислення механізмів впливу освітнього оточення на розвиток соціального інтелекту підлітків та для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо оптимізації умов їх навчання та виховання.

До факторного аналізу було задіяно ті самі 16 змінних, що забезпечило методологічну коректність порівняння факторних структур різних груп. Вибірка становила 398 учнів із групи «НУШ», що є достатнім і навіть оптимальним обсягом проведення для достовірного факторного аналізу. Така чисельність вибору забезпечує високу статистичну потужність аналізу та стабільність отриманих факторних рішень.

Згідно з критерієм Кайзера було виокремлено сім факторів, які пояснюють 70,61% загальної дисперсії, що є вищим показником, ніж у групі «Інтелект» (61,82%). Це імовірно вказує на більшу диференційованість та багатовимірність психологічної структури обдарованих дітей у традиційному освітньому довіллі, де аспекти різних компонентів соціального інтелекту організовані в більш автономних, незалежних вимірах. Розподіл пояснюваної дисперсії між факторами показав таку картину: перший фактор висвітлює 14,72% дисперсії після обертання, другий – 10,5%, третій – 10%, четвертий – 9,72%, п'ятий – 9,31%, шостий – 8,8% і сьомий фактор – 7,56%. Відносна рівномірність розподілу пояснюваної дисперсії між складниками факторів підтверджує багатовимірність психологічної організації соціального інтелекту учнів із «НУШ».

Інтерпретація факторів проводилася на основі аналізованої групи компонентів зворотної матриці після варімакс-обертання, яке було здійснено за 9 ітерацій (порівняно з 7 ітераціями для групи «Інтелект»), що вказує на складнішу структуру фактору в групі «НУШ». При інтерпретації враховувалися факторні навантаження з абсолютним значенням більше 0,40 (табл. 2).

Перший фактор, що пояснює 14,72% дисперсії, характеризується високими позитивними навантаженнями таких змінних: природа і природознавство (0,751), гуманітарна сфера (0,725), художня діяльність (0,707), домашні обов'язки (0,690). Його доречно інтерпретувати як «Гуманітарно-пізнавальна та побутова спрямованість». На відміну від НУШ+Інтелект (де до фактору 1 входили ще й техніка і спорт), у «НУШ» цей компонент чистіший і більш гуманітарно забарвлений. Змінні, що увійшли до цього фактору, пояснюють орієнтацію на пізнання світу через гуманітарні, природничі та художні канали, що вказує на цілісне, гармонійне сприйняття підлітками дійсності. Школярі з високими показниками

Таблиця 2

Факторна структура соціального інтелекту школярів 12-14 років групи «НУШ»

Компоненти	ФАКТОР1 Гуманітарно- пізнавальна та побутова спрямованість спрямованість	ФАКТОР Комуніка- тивно- організа- торська активність	ФАКТОР 3 Прагма- тична колекти- вістична орієнтація	ФАКТОР 4 Емоційно- поведінкова дезадап- тація	ФАКТОР 5 Технічна й фізична активність	ФАКТОР 6 Колек- тивізм	ФАКТОР 7 Творчий комуніка- тивний потенціал
Гуманітарна сфера	0,725						
Художня діяльність	0,707						
Природа та природо- знавство	0,751						
Домашні обов'язки	0,690						
Вміння говорити та слухати		0,767					
Організа- торські схильності		0,797					
Колективіс- тичний тип			0,771			0,586	
Прагматични й тип			0,949				
Субшкала інтерналі- зації				0,772			
Субшкала екстерналі- зація				0,859			
Математика і техніка					0,630		
Фізкультура та спорт					0,799		
Індивідуа- лістичний тип						0,971	
Комуніка- тивні здібності							0,409
Творчі здібності							0,478
Комуніка- тивні здібності							0,748
Відсоток дисперсії	14,72%	10,5%	10%	9,72%	9,31%	8,8%	7,56%

за цим фактором демонструють широкий спектр інтелектуальних та естетичних інтересів, здатність інтегрувати знання з різних галузей, розвинену емоційну сферу та чутливість до краси як природної, так і створеної людиною. Долучення домашніх обов'язків до цього фактору гіпотетично відображає практичну цілеспрямованість та відповідальність, характерну для гармонійно розвинених особистостей.

Другий фактор – «*Комунікативно-організаторська активність*», що пояснює 10,5% дисперсії, має високі навантаження змінних «організаторські схильності» (0,797) та «вміння говорити і слухати» (0,767). Чітке поєднання вербальної комунікації та організаторського лідерства – класичний профіль соціально активної особистості, зорієнтованої на взаємодію і керівництво. Поєднання високих показників організаторських здібностей та умінь говорити і слухати вказує на здатність особистості до ефективної координації групової діяльності через розвинені комунікативні навички. Школярі з високими показниками за цим фактором є ефективними організаторами та комунікаторами, здатними структурувати спільну діяльність, розподіляти ролі, координувати зусилля учасників, підтримувати продуктивний діалог. Звідси, власне, й джерелить адекватна назва даного фактору.

Третій фактор, названий «*Прагматична колективістична орієнтація*», пояснює 10% дисперсії. Він пов'язаний з типом сприйняття класу – прагматичним (0,949), або колективістичним (0,771). Фактор відображає орієнтацію на досягнення суспільно корисного результату, що передбачає товарицькість, взаємодопомогу, співпрацю і є противагою фактору «Прагматична індивідуалістична орієнтація» (четвертий фактор групи «Інтелект»).

Четвертий фактор, що пояснює 9,72% дисперсії, вирізняється високими навантаженнями на екстерналізовані (0,859) чи інтерналізовані проблеми (0,772). Його слушно інтерпретувати як «*Емоційно-поведінкова дезадаптація*». Високі позитивні навантаження інтерналізованих та екстерналізованих проблем указують на їхню тісну пов'язаність як проявів загального психологічного дистресу. Підлітки з високими показниками за цим фактором переживають як внутрішні емоційні труднощі (тривожність, депресивність, соматичні симптоми), так і зовнішні поведінкові проблеми (агресивність, імпульсивність, порушення правил). Зауважимо, що, на відміну від групи «Інтелект», де психосоціальні проблеми інтегровані

з соціальним інтелектом у єдиний фактор з негативним зв'язком, у групі «НУШ» вони утворюють окремий автономний фактор, який вказує на меншу інтеграцію різних аспектів психологічного функціонування в традиційному освітньому просторі. Відтак у групі школярів «НУШ» проблеми поведінки й емоцій утворюють окремий, незалежний вимір, не пов'язаний із комунікативністю.

П'ятий фактор – «*Технічна й фізична активність*» – пояснює 9,31% дисперсії та має найвищі навантаження на фізкультуру і спорт (0,799), математику і техніку (0,630). Поєднання інтересів до спорту та математики вказує на спільну для цих сфер орієнтацію на структуровану діяльність, чіткі правила, вимірювані результати, змагальність. Учні з високими показниками за цим фактором прагнуть до конкретних досягнень, люблять чіткі критерії успіху, потребують руху та фізичної активності, демонструють стратегічне мислення. У вибірці вихованців «Інтелект» вказані шкали «розчинялися» серед широкого першого фактору, а ось тут виокремились у самостійний фактор.

Шостий фактор, що пояснює 8,8% дисперсії, має максимальне від'ємне навантаження за індивідуалістичним типом сприйняття класу (-0,971), що є найвищим за абсолютним значенням серед усіх навантажень у цьому аналізі та характеризує додатне навантаження за колективістичним типом орієнтації (0,586). Тому цей фактор названий нами «*Колективізм*».

Сьомий фактор, що пояснює 7,56% дисперсії, відзначається високими навантаженнями комунікативних спроможностей (0,748), творчих здібностей (0,478), комунікативних інтересів (0,409). Його варто інтерпретувати як «*Творчий комунікативний потенціал*» або «*Креативна комунікація*». Поєднання комунікативних здібностей із творчими вказує на здатність до нестандартної, оригінальної комунікації, продукування креативності під час соціальної взаємодії. Підлітки з високими показниками за цим фактором легко встановлюють контакти, виявляють творчий підхід до спілкування, здатні знаходити нестандартні способи донесення інформації, захоплювати співрозмовників оригінальністю своїх ідей. Цікавим є те, що в групі учнів «НУШ» комунікативні здібності утворюють окремий фактор з креативністю (власне сьомий), тоді як організаторські здібності входять до іншого фактору (другого) разом з умінням лаконічно говорити і слухати. Це може вказувати на диференціацію різних аспектів соціального інтелекту

в традиційному освітньому довікллі: комунікативна сфера більше пов'язана з креативністю та неформальним спілкуванням, тоді як організаторська царина – зі структурованою, формальною взаємодією.

Практичне значення виявлених особливостей факторної структури соціального інтелекту групи учнів «НУШ» полягає в обов'язковості врахування специфіки традиційного освітнього часопростору при розробці програми психологічного супроводу підлітків. Для школярів із «НУШ» важливим є використання переваг диференційованої структури, інтеграція розрізних компонентів соціального інтелекту, підтримка креативності як універсального ресурсу, гармонізація структурованої та довільної навчальної діяльності.

ВИСНОВКИ

Порівняльний аналіз факторних структур обох шкільних груп («Інтелект», «НУШ») виявляє набір як універсальних, так і специфічних для кожного освітнього контексту особливостей організації психологічних характеристик соціального інтелекту учнів різних типів шкіл.

По-перше, група школярів-підлітків «НУШ» характеризується найбільшою кількістю виокремлених факторів (сім проти п'яти в «Інтелект») та більшим відсотком поясненої дисперсії (70,61% проти 61,82%). Це вказує на більшу диференційованість та багатовимірність психологічної структури їхнього соціального інтелекту в умовах типового освітнього довіклля, де різні аспекти функціонування організовані більш автономно, незалежно. Припускаємо, що усталений освітній простір з його предметною роз'єднаністю, меншою інтеграцією різних предметів, більшою варіативністю педагогічних підходів сприяє формуванню більш диференційованої структури соціального інтелекту учнів, коли їх різні здібності та інтереси розвиваються залежно один від одного.

По-друге, діаметрально протилежними є фактори, асоційовані з прагматичною орієнтацією, де реалістична індивідуалістична орієнтація учнів групи «Інтелект» (четвертий фактор) протистоїть практичній колективістичній орієнтації учнів «НУШ» (третій фактор). Очевидно, що в першій групі більше виражена конкуренція, заздрість, інструментальне ставлення до однокласників, тоді як другій групі

переважно притаманне дружнє ставлення до ровесників та взаємна допомога.

По-третє, у групах учнів «НУШ» чітко диференційовані різні аспекти соціального інтелекту: комунікативно-організаторська компетентність (другий фактор) та творча соціальна активність (сьомий фактор), тоді як у групі підлітків «Інтелект» фактор «Соціально-комунікативна зрілість» (другий) характеризується трьома консолідованими компонентами – комунікативними й організаторськими здібностями, а також умінням доладно говорити та слухати. Імовірно це відображає те, що в традиційному освітньому просторі школярі-підлітки мають більше можливостей для диференційованого розвитку різних аспектів соціального інтелекту, реалізуючи організаторський потенціал в одних контекстах (формальне учнівське самоврядування, організація заходів) і творчо-комунікативний – в інших (неформальне спілкування, творчі об'єднання). Попри вказані відмінності, дані фактори є подібними, що підтверджує науково встановлений факт домінування інтимно-особистісного спілкування з однолітками як провідної діяльності в підлітковому віці, який вказує на сензитивність цього вікового періоду для розвитку соціального інтелекту.

По-четверте, у групі школярів «НУШ» емоційно-поведінкова дезадаптація утворює окремий автономний фактор (четвертий), тоді як у групі «Інтелект» вона інтегрована з соціальним інтелектом у єдиний фактор соціально-комунікативної зрілості. Вірогідно це вказує на те, що в інноваційному освітньому довікллі розвиток соціальних навичок означає подолання комунікативних труднощів, тоді як у традиційному часопросторі ці аспекти функціонують більш автономно. З одного боку, така ситуація засвідчує про меншу спроможність учнів «НУШ» створити належні умови для власного розвитку соціального інтелекту (принаймні наявна менша інтегрованість його компонентів), з іншого – про можливість незалежного розвитку соціальних навичок навіть за присутності певних психологічних труднощів.

По-п'яте, у групі підлітків «НУШ» виділяється окремий (п'ятий) фактор, що поєднує спортивні та математичні інтереси, тоді як у групі ровесників «Інтелект» математичні вподобання та інтерес до фізичної культури і спорту інтегровані у перший фактор разом з іншими академічними інтересами. Це гіпотетично від-

ображає тенденцію до зміщення захоплень частини учнів «НУШ» в бік точних і спортивних дисциплін. Подібна тенденція, але вже стосовно художньо-комунікативної творчості, спостерігається в групі «Інтелект» (третій фактор). Примітно, що обидві відзначені тенденції свідчать про різну диференціацію інтересів учнів у традиційному та інноваційному освітніх просторах.

По-шосте, в дослідженні зафіксовано різну спрямованість реалізації творчого потенціалу школярів підліткового віку залежно від типу навчального закладу: підлітки з групи «Інтелект» зацікавлені в індивідуальних творчих досягненнях, а їх ровесники з групи «НУШ» – у прояві творчої активності у спільній з однокласниками навчальній діяльності (сьомий фактор в обох групах).

Виявлені психологічні особливості розвитку соціального інтелекту підлітків потрібно враховувати при розробці та реалізації програми психологічного супроводу школярів, які навчаються в інноваційно чи традиційно зорієнтованих загальноосвітніх школах. Це сприятиме оптимізації процесу виховання юні з різним рівнем обдарованості, соціалізація яких відбувається у відмінних освітніх обставинах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андросович К.А. Соціалізація обдарованої учнівської молоді: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: ПВТП «LAT & K», 2022. 368 с.
2. Івашкевич Е.З. Соціальний інтелект педагога: монографія. Київ: ТОВ «Принт-Хауз», 2017. 536 с.
3. Матеюк О., Суходолія Ю. Соціальний інтелект: психологічний феномен та теоретична проблема. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. Вип. 11. С. 113-123. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.15>
4. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Юридичні науки»*. 2017. №884. С. 52-58. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.23939/law2017.884.052>
5. Пилецька Л.С. Соціалізація обдарованої молоді в сучасних умовах. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Київ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. № 2 (61). С. 36-47. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-61-2-36-44>
6. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: книга для вчителя. Київ: Освіта, 1993. 224 с.
7. Шпак М.М. Комунікативні труднощі обдарованих підлітків та стратегії їх подолання. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 2(54). С. 2910-2923.

DOI:[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2\(54\)-2910-2923](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-2910-2923)

8. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13-25.
9. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 463 p.
10. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 566 p.
11. Sternberg R. J. The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Viking, 1988. 170 p.
12. Thorndike E.L. Intelligence and its uses. *Harper 's Magazine*. 920. №140. P. 227-235.

REFERENCES

1. Androsovykh, K.A. (2022). Sotsializatsiia obdarovanoi uchnivskoi molodi: sotsialno-psykholohichnyi vymir: monohrafiia [Socialization of gifted students: social and psychological dimension: monograph]. Kyev: PVTP «LAT&K» [in Ukrainian].
2. Ivashkevych, E. Z. (2017). Sotsialnyi intelekt pedahoha: monohrafiia [Social intelligence of a teacher: monograph]. Kyev: TOV «Prynt-Khauz» [in Ukrainian].
3. Mateiuk, O., Sukhodolia, Yu. (2021). Sotsialnyi intelekt: psykholohichni fenomen ta teoretychna problema [Social intelligence: psychological phenomenon and theoretical problem]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky – Bulletin of Lviv University. Series: Psychological Sciences*, 11, 113-123 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.11.15>
4. Liubochkina, H. (2017). Rozuminnia sotsialnoho intelektu v nauksi [Understanding social intelligence in science]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriiia «Yurydychni nauky» – Bulletin of the National University “Lviv Polytechnic”. Series “Legal Sciences”*. 884, 52-58 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.23939/law2017.884.052>
5. Piletska, L.S. (2023). Sotsializatsiia obdarovanoi molodi v suchasnykh umovakh [Socialization of gifted youth in modern conditions]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii ta sotsialnoi roboty: zbirnyk. Naukovykh prats Skhidnoukrayinskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia – Theoretical and applied problems of psychology and social work: collection of scientific works of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University*. Kyev: Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2 (61), 36-47 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-61-2-36-44>
6. Furman, A.V. (1993). Psykhodiagnostyka intelektu v sustemi dyferentsiatsiyi navchannya [Psychodiagnosics of intelligence in the system of differentiation of learning]. Kyiv: Education. 224 p. [in Ukrainian].
7. Shpak, M.M. (2026). Komunikatyvni trudnoshchi obdarovanykh pidlitkiv ta stratehii iikh podolannia [Communicative difficulties of gifted adolescents and strategies for overcoming them]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific innovations and advanced technologies*, 2(54), 2910-2923 [in Ukrainian]. DOI:[https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2\(54\)-2910-2923](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-2(54)-2910-2923)
8. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006. Vol. 18. 13-25 [in English].

9. Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books [in English].

10. Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill [in English].

11. Sternberg, R.J. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Viking [in English].

12. Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235 [in English].

АНОТАЦІЯ

КАРПЕНКО Зіновія Степанівна, ЛЮБОЧКІНА Ганна Олексіївна.

Факторна структура соціального інтелекту учнів різних типів шкіл.

Ключовим завданням модернізації системи освіти України є створення умов для розвитку обдарувань учнів. При цьому слід враховувати, що високий рівень інтелектуального розвитку часто поєднується зі слабким розвитком соціального інтелекту, що зумовлює труднощі в налагодженні міжособистісних взаємин і може призводити до соціальної дезадаптації. Соціальний інтелект – це інтегративна здатність розуміти наміри, мотиви та емоційні стани інших людей, передбачати їхню поведінку й ефективно взаємодіяти в соціальному довіллі. Мета дослідження полягала в порівнянні факторних структур соціального інтелекту учнів підліткового віку, які навчаються у різних типах шкіл. Застосовано комплекс психодіагностичних методик, релевантних для вибірки підлітків 12-14 років, а саме: тест творчих здібностей для діагностики когнітивно-креативного компонента соціального інтелекту (адаптація Я. Пономарьова методики Е. Торренса); методику PSC-Ukr та Y-PSC-Ukr (Pediatric Symptom Checklist M.S. Jellinek, J.M. Murphy в адаптації О. Луценко, Д. Штриголь, Н. Міхановської) для оцінки психосоціального функціонування за шкалами інтерналізації та екстерналізації; методику «Оцінка взаємин підлітка з класом» А.В. Петровського для визначення типу сприйняття індивідом групи – індивідуалістичний, колективістичний, прагматичний типи (обидві методики спрямовані на діагностику емоційного компонента соціального інтелекту); тест «Оцінка вмінь говорити і слухати» У. Маклені та методику «КОС-2» (комунікативні та організаторські схильності) Б. Федоришина і В. Сіяньвського для діагностики поведінкового компонента; методику «Палітра інтересів» О.І. Савенкова для розпізнавання мотиваційного компонента соціального інтелекту, зокрема комунікативних інтересів. Емпіричне дослідження здійснено за крос-секційним дизайном. Вибірку становили 535 учнів 6-8 класів (12-14 років), які навчалися в інноваційно-селективному освітньому довіллі, де реалізовувався науково-педагогічний проєкт «Інтелект України» (група «Інтелект») та типово інклюзивних закладах загальної середньої освіти, де відбувалася реалізація Концепції нової української школи (група «НУШ»). Порівняльний аналіз факторних структур соціального інтелекту обох груп дав змогу сформулювати такі висновки: 1) структура соціального інтелекту школярів, що перебувають у традиційному освітньому просторі, характеризується більшою диференційованістю та багатовимірністю; 2) прагматична індивідуалістична орієнтація учнів групи «Інтелект» протистоїть реалістичній колективістичній орієнтації учнів «НУШ»; 3) у групах підлітків

«НУШ» диференційовані такі аспекти соціального інтелекту, як комунікативно-організаторська компетентність та творча соціальна активність, тоді як у групі «Інтелект» фактор «Соціально-комунікативна зрілість» вирізняється трьома консолідованими компонентами – комунікативними й організаторськими здібностями, умінням доладно говорити та слухати; 4) у групі вихованців «НУШ» емоційно-поведінкова дезадаптація утворює окремий автономний фактор, тоді як у групі «Інтелект» вона інтегрована у єдиний фактор соціально-комунікативної зрілості; 5) у групі школярів «НУШ» один фактор поєднує спортивні та математичні вподобання, тоді як у групі «Інтелект» математичні захоплення та інтерес до фізичної культури і спорту інтегровані з іншими академічними інтересами; 6) зафіксовано різну спрямованість реалізації творчого потенціалу залежно від типу навчального закладу: учні з групи «Інтелект» зацікавлені в індивідуальних творчих досягненнях, а учні з групи «НУШ» – у прояві творчої активності у спільній навчальній діяльності з однокласниками.

Ключові слова: вікова категорія, обдаровані учні, підлітковий вік, інтелектуальний розвиток, соціальний інтелект, здатність, особистість, освітнє довілля, психодіагностика, факторна структура, комунікація, творчий потенціал, організаційні здібності, адаптація, навчальна діяльність

ABSTRACT

Zinoviia KARPENKO, Hanna LIUBOCHKINA.

Factor structure of social intelligence of students of different types of schools.

A key objective of the modernization of the Ukrainian education system is the creation of conditions for the development of students' giftedness. At the same time, it should be taken into account that a high level of intellectual development is often combined with an insufficient level of social intelligence, which causes difficulties in establishing interpersonal relationships and may lead to social maladjustment. Social intelligence is understood as an integrative ability to understand the intentions, motives, and emotional states of other people, to predict their behavior, and to interact effectively in the social environment. The aim of the study was to compare the factor structures of social intelligence in adolescents studying in different types of schools. A set of psychodiagnostic methods relevant to a sample of adolescents aged 12-14 was applied, including: the Test of Creative Abilities for diagnosing the cognitive-creative component of social intelligence (Ya. Ponomaryov's adaptation of E. Torrance's method); the PSC-Ukr and Y-PSC-Ukr (Pediatric Symptom Checklist by M. S. Jellinek and J. M. Murphy adapted by O. Lutsenko, D. Shtrygol, and N. Mikhanovska) for assessing psychosocial functioning according to the internalization and externalization scales; A.V. Petrovskiy's method "Assessment of an Adolescent's Relations with the Class" to determine the type of an individual's perception of a group (individualistic, collectivistic, and pragmatic types) (both methods aimed at diagnosing the emotional component of social intelligence); the "Assessment of Speaking and Listening Skills" test by W. McLain and the "COS-2" method (Communicative and Organizational Inclinations) by B. Fedoryshyn and V. Snyavskiy for

diagnosing the behavioral component; and O.I. Savenkov's "Palette of Interests" method for diagnosing the motivational component of social intelligence, particularly communicative interests. The empirical study was conducted using a cross-sectional design. The sample consisted of 535 students in grades 6-8 (12-14 years old) who studied in an innovative- selective educational environment where the scientific and pedagogical project "Intellect of Ukraine" was implemented (the "Intellect" group) and in typical-inclusive secondary education institutions where the Concept of a New Ukrainian School was implemented (the "NUS" group). A comparative analysis of the factor structures of social intelligence in both groups made it possible to draw the following conclusions: 1. the structure of social intelligence of students in the traditional educational environment is characterized by greater differentiation and multidimensionality; 2. the pragmatic individualistic orientation of students in the "Intellect" group contrasts with the pragmatic collectivistic orientation of students in traditional schools; 3. in the traditional school group, such aspects of social intelligence as communicative-organizational competence and creative social activity are differentiated, whereas in the "Intellect" group the factor "Socio-Communicative Maturity" is characterized by three consolidated components – communicative and organizational abilities as well as speaking and listening skills; 4. in the traditional school group, emotional-behavioral maladjustment forms a separate autonomous factor,

whereas in the "Intellect" group it is integrated into the single factor of socio-communicative maturity; 5. in the traditional school group, one factor combines sports and mathematical interests, whereas in the "Intellect" group mathematical interests and interest in physical education and sports are integrated with other academic interests; 6. different orientations of the realization of creative potential were identified depending on the type of educational institution: students from the "Intellect" group are more oriented toward individual creative achievements, whereas students from traditional schools demonstrate creativity primarily in joint activities with classmates.

Keywords: *age category, gifted students, adolescence, intellectual development, social intelligence, ability, personality, educational environment, psychodiagnostics, factor structure, communication, creative potential, organizational skills, adaptation, educational activity.*

Рецензенти:
д. психол. н., проф. Андрій ГІРНЯК,
д. психол. н., проф. Анатолій А. ФУРМАН.

Надійшла до редакції 17.03.2026.
Підписано до друку 30.03.2026.
Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Карпенко З.С., Любочкіна Г.О. Факторна структура соціального інтелекту учнів різних типів шкіл. *Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 85-95.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.085>

ГУЛЯС Інеса Антонівна

ЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ РИС «СВІТЛОЇ ТРІАДИ» ТА ЕМПАТІЙНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Inesa HULIAS

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONALITY TRAITS OF THE "BRIGHT TRIAD" AND EMPATHY IN PSYCHOLOGY STUDENTS

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.096>

УДК 159.923:159.942.5-057.87

ВСТУП

Актуальність проблемного поля дослідження. Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується посиленою увагою до позитивних аспектів особистісного функціонування, що відображає загальну тенденцію зміщення наукового фокусу від патології до ресурсності та просоціального потенціалу суб'єкта життєдіяльності. В цьому контексті особливої значущості набувають дослідження морально орієнтованих диспозицій особистості, які детермінують конструктивні міжособисті стосунки, етичну відповідальність та здатність до гуманістично спрямованого вчинення. Однією з перспективних концептуальних моделей, що репрезентує окреслений напрям, є «*світла тріада*» особистісних рис, яка інтегрує кантіанізм, гуманізм і віру в людську доброчесність як підґрунтя просоціальної мотивації та моральної регуляції поведінки. У межах психологічного дискурсу складники цієї тріади доцільно інтерпретувати як диспозиційні риси особистості – віру в людяність, гуманістичну спрямованість і кантівську моральну орієнтацію, що відображають стійкі просоціальні установки людини.

У сучасних реаліях трансформації соціального часопростору, зростання психологічної напруженості й інтенсифікації комунікативних процесів зростає запит на фахівців психологічного профілю, здатних до емпатійного розу-

міння внутрішнього світу іншої людини, емоційної чутливості й етично виваженого професійного реагування. Емпатійність як інтегральна характеристика афективно-когнітивної сфери постає провідним чинником формування терапевтичного альянсу, ефективності психологічної допомоги та якості міжособистісної взаємодії у професійному довікллі психолога. Водночас становлення маркованої компетентності значною мірою зумовлюється структурою особистісних диспозицій, моральних установок і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Попри зростання інтересу до дослідження просоціальних характеристик особистості у межах позитивістсько зорієнтованої психології емпіричне осмислення взаємозв'язку ознак-рис «світлої тріади» з емпатійними тенденціями залишається недостатньо розробленим, особливо у вибірках студентської молоді, котра здобуває психологічну освіту. Наявні наукові розвідки здебільшого зосереджені на протиставленні конструкта «світлої тріади» феномену «темної тріади», тоді як потенціал окреслених характеристик у контексті формування емпатійної компетентності майбутніх психологів потребує поглибленого аналізу.

Особливої ваги така проблематика набуває у період професійної підготовки, коли відбувається інтенсивне становлення особистісно-професійної ідентичності, формуються гуманістичні настановлення, розвиваються навички рефлексивного розуміння інших та інтегруються морально-ціннісні орієнтири професійності.

Виявлення специфіки зв'язку між рисами «світлої тріади» й емпатійністю уможливило розширення теоретичних уявлень про психологічні передумови формування просоціальної спрямованості майбутніх фахівців допоміжних професій, а також сприяє вдосконаленню освітніх програм, зорієнтованих на розвиток етичної чутливості, гуманістичного світогляду й емоційно-комунікативної компетентності здобувачів ЗВО.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлено нагальністю поглибленого наукового розуміння позитивних морально-особистісних детермінант емпатійності, недостатньою розробленістю проблеми взаємозв'язку характеристик «світлої тріади» з емпатійними проявами у майбутніх психологів, а також практичною потребою оптимізації процесу професійної підготовки фахівців, здатних до гуманістично зорієнтованої психологічної допомоги.

Метою статті є емпіричне аргументування особливостей взаємозв'язку ознак-рис «світлої тріади» і порівневого функціонування емпатійності у студентів-психологів як психологічних предикторів гуманістичної спрямованості їх особистості.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення параметрів-рис моделі «світлої тріади» та феномену емпатійності в сучасній психологічній науці.

2. Розкрити психологічний зміст і структурні компоненти моделі «світлої тріади» в контексті дослідження морально-особистісних характеристик особистості.

3. Емпірично визначити рівень вираженості рис «світлої тріади» та показників емпатійності у студентів-психологів.

4. Проаналізувати особливості взаємозв'язку між показниками рис «світлої тріади» і ступенем емпатійності в обстежуваній вибірці.

Об'єктом вивчення є морально-гуманістичні й емпатійні характеристики особистості студентів-психологів.

Предмет дослідження становлять особливості взаємозв'язку між ознаками-рисами «моделі світлої тріади» та рівнями розвитку емпатійності у майбутніх психологів.

Гіпотеза пошукування ґрунтується на припущенні, що між вираженістю рис моделі «світлої тріади» і ступенем емпатійності у студентів-психологів існує статистично значущий позитивний взаємозв'язок: вищі показники віри в людяність, гуманістичної спрямованості та кан-

тівської моральної орієнтації асоціюються з більш вираженими емпатійними тенденціями їхньої особистості та із розвитково-функціональним зростанням потенціалу їх ціннісно-сислової сфери.

Теоретичну основу чинного дослідження становить дисциплінарна система новаційного епістемологічного змісту – *аксіопсихологія* у парадигмальному взаємодоповненні їх об'єкта, предмета, методу і поняттєво-категорійних засобів (І.А. Гуляс [3-5], З.С. Карпенко [7] та ін.), а також психологічна теорія смислоттєвого розвитку особистості, що чітко розводить та обґрунтовує такі фундаментальні гносеологічні конструкти, як смислосфера буття і сенсосфера життя (А.А. Фурман [8]). Зокрема, нами прийнято до зреалізування на сьогодні найбільш аргументоване витлумачення об'єктно-предметного поля аксіопсихології: *о б'є к т о м* вивчення її є «людина як особистість у її онтогенетичному осередді – у становленні аксіопсихіки як самобутньої, ціннісно інтенційованої і сенсосмислово збагаченої, сфери ось-буттєвості та ситуаційно плинного екзистенціювання упродовж життєвого шляху окремої особи», а *п р е д м е т о м* – «ціннісно-сислова сфера, що узмістовлює складнорозвиткову картину аксіогенезу, конститує окремих неповторний світ аксіопсихіки і сутнісно характеризує її рівень свідомісної зрілості» (А.В. Фурман, А.А. Фурман, О.Є. Фурман [21]).

Методологічна оптика дослідження центрована на методах, засобах та інструментах психологічного пізнання, пошукової діяльності та професійного методологування у форматі вітакультурної методології [11], методології гуманітарного пізнання [12], що уможливають вирішення найскладніших дослідницьких завдань інтелектуальними та пояснювальними ресурсами некласичної і навіть постнекласичної раціональності. Не становить виняток і ця розвідка: холистично складні атрибутивні риси так званої «моделі світлої тріади» (віра в людяність, гуманізм і кантівська моральна максима) концептуально та емпірично вивчаються у множинних каузальних зв'язках із рівнями-способами внутрішньорозвиткового функціонування емпатійності здобувачів-психологів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження застосовано комплекс методів. Теоретичне підґрунтя сформовано на основі загальнонаукових процедур аналізу, синтезу, уза-

гальнення та систематизації наукових джерел, що уможливило концептуальне осмислення підходів до вивчення моделі «світлої тріади», а також висвітлення феномену емпатії у сучасному психологічному дискурсі, зокрема українському (Л.П. Журавльова [6], А.В. Фурман [10] та ін.). Емпіричний блок передбачав використання валідних психодіагностичних інструментів, зокрема «Шкали світлої тріади» С. Кауфман, спрямованої на вимірювання віри в людяність, гуманістичної спрямованості та кантівської моральної орієнтації у міжособистісних стосунках, що дає змогу ідентифікувати позитивні морально-ціннісні характеристики особистості, а також методики діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко, яка уможливорює визначення загального рівня емпатії і специфіки її проявів у взаємодії з іншими. Обробка та інтерпретація отриманих результатів здійснювалася із застосуванням методів математичної статистики, зокрема обчислювалися середні значення і стандартні відхилення, кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта Ч. Пірсона для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками, а також здійснювався порівняльний аналіз емпіричних даних, що забезпечило надійність та обґрунтованість висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження

Упродовж останніх десятиліть у психологічній науці спостерігається зростання інтересу до вивчення просоціальних і морально зорієнтованих властивостей особистості, які детермінують конструктивність міжособистісної взаємодії та є чинниками психологічного благополуччя. У цьому контексті особливої значущості набули наукові розвідки, що розгортаються в межах *позитивної психології*, теоретичні засади якої обґрунтовано у працях М. Селігмана [33]. Представники зазначеного напрямку зосереджують увагу на дослідженні особистісних ресурсів, моральних чеснот і характеристик, що забезпечують гармонійний розвиток суб'єкта і його ефективне функціонування у соціальному часопросторі.

Одним із сучасних концептуальних підходів до аналізу позитивно забарвлених моральних характеристик особистості є модель «світлої тріади», запропонована С. Кауфман у співавторстві з колегами [24]. Зазначена теоретична конструкція була розроблена як альтернатива домінуючим у диференційній психології

дослідженням деструктивних диспозицій, зокрема ко н ц е п ц і ї «темної тріади», яка репрезентує констеляцію особистісних рис, зокрема нарцисизму, макіавеллізму та психопатії.

На відміну від згаданої вище деструктивно зорієнтованої моделі, концепт «світлої тріади», розроблений С. Кауфман, акцентує увагу на морально позитивних рисах-якостях, що відображають етичну спрямованість особистості у сфері міжособистісної взаємодії та зумовлюють її просоціальну поведінку. В структурі цього теоретичного конструкта виокремлюються три базові компоненти, які охоплюють різні аспекти гуманістично спрямованого світогляду людини: *віру в людяність, гуманізм і кантівську моральну максиму*.

Віра в людяність як диспозиційна характеристика особистості виявляє концептуальну спорідненість із уявленнями про її базову довіру до світу, розгорнутими у межах психоаналітично зорієнтованої теорії психосоціального розвитку Е. Еріксона [20]. У його інтерпретації базова довіра розглядається як первинне, екзистенційно значуще *ставлення* особи до соціальної реальності, яке формується на ранніх етапах онтогенезу та визначає подальшу її здатність до встановлення безпечних і стабільних міжособистісних зв'язків. Саме ця фундаментальна установка задає модальність сприйняття іншого – потенційно доброзичливого, надійного й гідного взаємності суб'єкта соціальної взаємодії.

У сучасному психологічному дискурсі віра в людяність осмислюється як інтегральна когнітивно-ціннісна диспозиція, що акумулює узагальнені уявлення про моральну природу людини й опосередковує інтерпретацію її соціального досвіду. Вона виконує функцію своєрідного «фільтра», через який здійснюється оцінювання намірів і поведінки інших, зумовлюючи схильність до позитивних соціальних атрибуцій і знижуючи ймовірність ворожої інтерпретації неоднозначних життєвих ситуацій.

Емпіричні дослідження в галузі соціальної та диференційної психології свідчать, що диспозиції, споріднені з феноменом «віри в людяність», значною мірою відповідають конструкту узагальненої соціальної довіри, який розглядається як базова когнітивно-ціннісна установка щодо доброзичливості та передбачуваності поведінки інших людей. Зокрема, встановлено, що високий рівень міжособистісної довіри є стійким предиктором просоціальної орієнтації, включно з коопера-

тивною поведінкою, відкритістю до соціальних контактів та готовністю до взаємодії на засадах взаємності [36; 15].

Метааналітичні дані підтверджують, що довіра суттєво знижує вираженість соціального уникнення та міжособистісної настороженості, водночас підвищуючи ймовірність кооперативних стратегій у міжособистих і групових контекстах [15]. У цьому ж руслі встановлено, що узагальнена соціальна довіра виконує функцію стабільного регулятора соціального пізнання, зменшуючи схильність суб'єкта життєдіяльності до ворожої атрибуції намірів інших осіб та сприяючи більш відкритому сприйняттю соціальної реальності [32].

Крім того, сучасні концепції позитивної психології, зокрема модель «світлої тріади», емпірично підтверджують, що позитивне бачення людської природи асоціюється з підвищеною емпатійністю, просоціальністю та моральною орієнтацією людини на кооперацію і добробут інших [24]. Узагальнено доведено, що такі диспозиції формують психологічну основу для зниження соціальної ворожості, підтримання довірливих міжособистісних відносин і конструювання безпечного соціально-психологічного простору [34]. Крім того, у цьому аспекті психологічного у змістовлення людських чеснот і позитивних характеристик суголосними за значеннєво-смісловим наповненням є відомі концепції *гуманістичної психології*, зокрема самоактуалізованої, повноцінно функціональної, душевно здорової і трансцендентно зорієнтованої особистості (див. детально [1; 2]).

Таким чином, сучасні емпіричні дані узгоджено демонструють, що «віра в людяність», операціоналізована через конструкт соціальної довіри та позитивного образу людини, є вагомим предиктором просоціальної поведінки, кооперативної взаємодії та зниження міжособистісної настороженості, забезпечуючи формування стабільних партнерських соціальних відносин.

Гуманістична спрямованість особистості як складник «світлої тріади» відображає стійку *аксіологічну диспозицію*, що ґрунтується на визнанні внутрішньої цінності, унікальності та гідності кожної людини. На відміну від нормативно-декларативного розуміння гуманізму – філософського чи етичного напрямку, в психологічному вимірі вона постає як інтегральна характеристика особистості, що визначає спосіб інтерпретації соціальної реальності та регулює характер міжособистісної взаємодії.

Теоретичні витoki даного конструкта простежуються у межах гуманістичної психології, зокрема у працях К. Роджерса [31], А. Маслоу [28], Г.О. Балла і Р. Трача [1-2], де акцентовано увагу на притаманній людині тенденції до самореалізації, конструктивності та позитивного ставлення до інших. У контексті клієнт-центрованого підходу К. Роджерса гуманістична орієнтація знаходить свій вияв у здатності особистості до безумовного позитивного прийняття, емпатійного розуміння й автентичної взаємодії, що створює психологічно безпечний простір для її розвитку.

У структурному відношенні гуманістичну спрямованість слушно розглядати як систему стійких ціннісно-сміслових установок, що зумовлюють пріоритетність етичних принципів взаємоповаги, особистісного прийняття та підтримки у процесі соціальної взаємодії (див. [9]). Вона передбачає схильність до сприйняття іншого як самоцінного суб'єкта, причому незалежно від його соціального статусу, досягнень чи індивідуальних особливостей, а також орієнтацію на збереження його психологічної цілісності та благополуччя.

Емпіричні дані узгоджено свідчать, що гуманістично зорієнтовані диспозиції пов'язані з підвищеною просоціальною активністю, альтруїзмом та кооперативною поведінкою людини [29]. Емпатійна здатність є ключовим предиктором просоціальних дій і зниження егоцентричних тенденцій, забезпечуючи конструктивну міжособистісну взаємодію [18]. Альтруїстична мотивація, що актуалізована на основі емпатії, зменшує інструменталізацію іншого та посилює орієнтацію на його благополуччя [16]. Водночас встановлено, що розвиток просоціальності сприяє конструктивному вирішенню міжособистісних конфліктів і підтриманню кооперативних стосунків [19]. Моральна ідентичність, своєю чергою, постає стабільним регулятором зниження егоцентричних вмотивувань та етичної саморегуляції поведінки [13].

Отже, гуманістична спрямованість слугує засадничим компонентом морально-ціннісної організації особистості, що не лише відображає її світоглядні орієнтири, але й визначає практичні стратегії міжособистісної взаємодії, опосередковуючи здатність до прийняття, підтримки та глибокого розуміння іншої людини.

Кантівська моральна орієнтація – це складник «світлої тріади», що репрезентує специфічний тип етичної диспозиції особистості, який ґрунтується на інтеріоризації принципу безумовної цінності людської гідності та не-

допущення інструменталізації іншого у процесі міжособистісних стосунків. У психологічному вимірі вона є стійкою схильністю до нормативно зумовленого регулювання поведінки, за якого іншу людину розглядають не як засіб досягнення власних цілей, а як автономний суб'єкт, наділений внутрішньою цінністю.

Теоретичні засади цього конструкта сягають етичної концепції І. Канта [23], зокрема категоричного імперативу, який передбачає необхідність ставитися до людства – як у власній особі, так і в особі будь-якого іншого – завжди як до мети і ніколи лише як до засобу. Водночас у психологічній інтерпретації кантівська орієнтація не зводиться до абстрактного знання моральних норм, а відображає рівень їх особистісного прийняття та інтеграції у структуру мотиваційно-ціннісної сфери людини [9; 27]. У цьому контексті її доречно розглянути як показник сформованості моральної автономії особистості, що передбачає її здатність до самостійного етичного вибору, відповідальності за власні дії та орієнтацію на універсальні моральні принципи. Таке зорієнтування співвідноситься з вищими рівнями морального розвитку, описаними у працях Л. Колберга [26], де домінує апеляція до загальнолюдських цінностей, справедливості та поваги до прав іншого.

З позицій сучасних емпіричних досліджень морально-етичних диспозицій особистості, риси, концептуально споріднені з кантівською моральною орієнтацією, можуть бути операціоналізовані через конструкт чесності-смиренності у межах шестифакторної моделі особистості HEXACO, а також через показники моральної ідентичності та просоціальної регуляції поведінки. Зокрема, встановлено, що високий рівень чесності-смиренності стабільно асоціюється з низькою вираженістю маніпулятивних тенденцій, відмовою від експлуатативних стратегій міжособистісних стосунків та зниженням схильності до корисливої поведінки, що відображає етичний принцип недопущення використання іншого як засобу досягнення власних цілей [14; 37].

Експериментальні дані також засвідчують, що суспільні індивіди з високими показниками чесності-смиренності демонструють нижчий рівень шахрайської поведінки навіть за умов ситуативного спокушання до неетичних дій, що вказує на стійкий характер моральної саморегуляції [25]. У цьому разі моральна ідентичність постає як внутрішньо інтегрований регулятор поведінки, що забезпечує

узгодженість між етичними переконаннями та реальними діями особистості, зумовлюючи її орієнтацію на принципи справедливості, відповідальності та поваги до гідності іншого [35].

Крім того, емпірично доведено, що зазначені морально-етичні характеристики позитивно пов'язані з просоціальною поведінкою та здатністю до кооперативної взаємодії, тоді як їх низька вираженість асоціюється з тенденціями до егоцентричної та інструментальної взаємодії [30]. Відтак сучасні дослідження підтверджують, що моральні диспозиції, концептуально співвідносні з кантівською етичною орієнтацією, характеризуються низьким рівнем маніпулятивності, відсутністю експлуатації інших та підвищеною етичною чутливістю, що забезпечує формування справедливих, відповідальних і морально виважених міжособистісних стосунків.

Особливої значущості цей компонент набуває у професійній діяльності, що передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію, зокрема у сфері психологічного практикування. Саме кантівська орієнтація забезпечує етичний каркас професійної поведінки психолога, регулюючи межі допустимого впливу на іншу людину та запобігаючи її редукції до об'єкта психологічного впливу. В цьому сенсі вона слугує не тільки моральним принципом, але й психологічним механізмом, що підтримує суб'єкт-суб'єктну взаємодію та сприяє збереженню гідності й автономії клієнта. Таким чином кантівська моральна орієнтація є складною інтегральною диспозицією, що поєднує когнітивні, ціннісні та регулятивні аспекти моральної свідомості, визначаючи етичну якість міжособистісних стосунків і будучи важливим чинником формування гуманістично зорієнтованої особистості.

Отже, розглянуті складники «світлої тріади» – віра в людяність, гуманістична спрямованість та кантівська моральна орієнтація – утворюють тріадну систему взаємопов'язаних диспозицій, котрі відображають морально-ціннісну організацію особистості та визначають специфіку її соціальної поведінки. Попри відмінності у змістовому наповненні, марковані риси інтегруються навколо спільного смислового ядра, пов'язаного з визнанням позитивного потенціалу людини, орієнтацією на її гідність та дотриманням етичних принципів у міжособистісній взаємодії.

Структурно віра в людяність забезпечує особистості базовий рівень довіри до соціального світу та формує когнітивні передумови для по-

зитивного сприйняття іншого. Гуманістична спрямованість задає аксіологічний вектор міжособистісних стосунків, актуалізуючи установки прийняття, підтримки та поваги до унікальності кожної людини. Кантівська моральна орієнтація виконує регулятивну функцію, визначаючи нормативні межі поведінки та забезпечуючи дотримання принципу недопустимості інструменталізації іншого.

Вочевидь окреслені компоненти можуть бути інтерпретовані як взаємодоповнювальні рівні єдиної системи просоціальних диспозицій: когнітивного – віра в людяність, ціннісно-смыслового – гуманістична спрямованість і нормативно-регулятивного – кантівська орієнтація. Їх інтеграція спричинює формування стійкої гуманістично зорієнтованої позиції особистості, яка виявляється у схильності до довірливих, етично виважених і конструктивних форм її взаємодії з іншими.

У цьому аналітичному форматі особливого значення набуває аналіз психологічних механізмів, через які означені диспозиції реалізуються у конкретних міжособистісних практиках. Одним із таких механізмів, що опосередковує перехід від ціннісних орієнтацій до поведінкових проявів, є *емпатійність* як здатність до розуміння емоційних станів іншого та співпереживання йому [6; 10]. Саме емпатія забезпечує трансформацію гуманістичних і моральних настанов у площину безпосередньої взаємодії, надаючи їм емоційної наповненості та поведінкової реалізованості.

У сучасній психологічній науці емпатію інтерпретують як складний конструкт, що інтегрує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти та забезпечує здатність особистості до адекватного розуміння внутрішнього світу іншого й афективного резонування з його переживаннями [6; 17]. Вона постає не лише як ситуативне реагування на емоційні стани іншої людини, а й як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає ступінь сформованості соціально-перцептивних і морально-чутливих механізмів особистості.

Когнітивний вимір емпатії пов'язаний зі здатністю соціалізованої особи до децентрації, перспективного прийняття та менталізації, тобто до реконструкції внутрішніх станів на спроможності аналізу його поведінки, контексту та комунікативних сигналів. Емоційний компонент забезпечує афективне співпереживання, емоційне задіяння та здатність до переживання співзвучних емоційних станів, що

створює підґрунтя для формування міжособистісної близькості та підтримки. Регулятивний аспект емпатії виявляється у здатності особистості до контролю власних емоційних реакцій, запобігання емоційному перевантаженню та підтримання оптимального рівня долученості до процесу взаємодії.

Теоретичне осмислення феномену емпатії здійснено у працях М. Гоффмана [22]. Дослідник вважав її фундаментальним механізмом морального розвитку, що є засновком формування просоціальної поведінки, альтруїзму й етичної чутливості окремої особистості. На переконання вченого, емпатійні переживання слугують внутрішнім мотиватором морально схвальної поведінки, оскільки дають змогу об'єкту повсякдення безпосередньо «відчути» стан іншого та адекватно відреагувати на нього у спосіб, що мінімізує страждання і сприяє його благополуччю.

Істотний внесок у розроблення проблематики емпатії здійснив М. Девіс [17], запропонувавши її модель, операціоналізовану у вигляді взаємопов'язаних і водночас відносно автономних компонентів. Так, йдеться про перспективне прийняття як когнітивну здатність до розуміння позиції іншого, емпатійну турботу як афективно зумовлену орієнтацію на благополуччя іншої людини й про особистісну тривогу як індикатор емоційної напруженості, яка виникає у відповідь на переживання іншого. В рамках цієї концепції емпатія уявляється складною системою когнітивно-афективних процесів, що опосередковують міжособистісні стосунки, визначаючи їх глибину, емоційне насичення і моральну повноту.

З огляду на викладене вище, емпатійність варто розглядати як ключовий психологічний механізм актуалізації та реалізації просоціальних диспозицій особистості, зокрема тих, що входять до структури «світлої тріади». Віра в людяність створює когнітивно-ціннісні передумови для позитивного сприйняття іншого, знижуючи рівень міжособистісної настороженості та полегшуючи емпатійне задіяння. Гуманістична спрямованість забезпечує аксіологічне узасаднення для прийняття й поваги до індивідуальності іншої людини, що є підґрунтям для формування стійкої емпатійної чутливості. Натомість кантівська моральна орієнтація виконує регулятивну функцію, задаючи етичні рамки міжособистісної взаємодії, у межах яких емпатія набуває не тільки афективного, а й нормативно зумовленого характеру, трансформуючись у морально від-

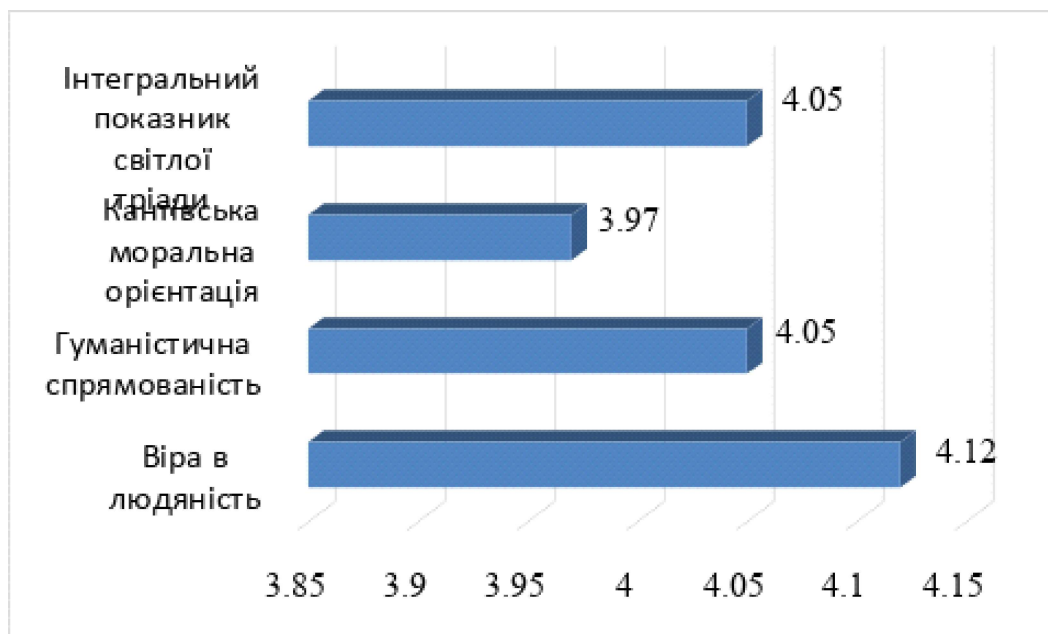


Рис. 1.
Середні значення компонентів «світлої тріади»
у досліджуваній вибірці здобувачів-психологів
(вбірка – 75 осіб)

повідальну форму ставлення до іншого. У будь-якому разі емпатія є інтегративним механізмом забезпечення переходу від внутрішніх морально-ціннісних диспозицій до їх конкретної поведінкової реалізації, опосередковуючи формування довірливих, етично виважених і психологічно безпечних, форм міжособистісного контактування.

Отже, дослідження взаємозв'язку між рисами «світлої тріади» та емпатійністю уможливує глибше осмислення внутрішніх детермінант просоціальної поведінки особистості й уконкретнює важливість морально-ціннісних диспозицій у формуванні її здатності до розуміння інших, що є особливо значущим у контексті професійної підготовки майбутніх психологів.

В емпіричному дослідженні взяли участь 75 здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня професійної підготовки віком 18-19 років спеціальності С4 «Психологія» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, що дало змогу перейти до аналізу отриманих даних і виявлення емпіричних закономірностей досліджуваного феномену.

Загалом отримані результати показали, що здобувачі ЗВО демонструють високий рівень морально-гуманістичних характеристик осо-

бистості (рис. 1) та емпатійних навичок (див. далі рис. 2).

Середній показник «віри в людяність» становив 4,12 (SD = 0,58) із мінімальним значенням 2,5 та максимальним 5,0, що свідчить про загалом високий рівень сформованості відповідної диспозиційної настанови у вибірці юнаків і дівчат. Отримані дані дають змогу констатувати переважання позитивних уявлень респондентів про морально-етичні риси-якості інших людей, передусім про схильність до їхнього сприйняття як добродішних і соціально відповідальних суб'єктів. Високі значення за даним показником відображають виражену просоціальну орієнтацію студентів-психологів, їх готовність до міжособистісної довіри, відкритості у соціальній взаємодії та схильність до конструктивного способу соціального функціонування. Сукупно це слушно розглядати як індикатор адаптивного характеру соціальних настановлень, що потенційно сприяє ефективній комунікації та кооперації в академічному і позаакадемічному часопросторі.

Показник «гуманістичної спрямованості» у вибірці мав середнє значення 4,05 (SD = 0,61), варіюючи в діапазоні від 2,3 до 5,0, що вказує на в цілому високий рівень сформованості відповідної ціннісно-сислової диспозиції у рес-

пондентів. Отримані результати відображають домінування в них орієнтації на визнання цінності, унікальності та гідності кожної людини як базової етичної засади міжособистісної взаємодії. Таку тенденцію доречно розглядати як індикатор інтеріоризації гуманістичних принципів, що оприявнюється у схильності юні до емпатійного розуміння іншого, поваги до його суб'єктності й орієнтації на підтримувальні форми соціальної взаємодії.

Високі значення за цією шкалою виявляють сформовану гуманістичну спрямованість особистості, яка виконує функцію регулятора соціальної поведінки та визначає якість міжособистих контактів у напрямку їх конструктивності й етичної вмотивованості. В аспекті професійної підготовки майбутніх психологів зазначений показник набуває особливої значущості, оскільки відображає рівень готовності української молоді до реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії, що є нормативною базою психологічного практикування. У цілому це дає змогу розглядати гуманістичну спрямованість як важливий особистісний ресурс професійної компетентності, пов'язаний зі здатністю психолога до етичного, чутливого та відповідального ставлення до клієнта.

«Кантівська моральна орієнтація» як психологічний показник у ставленні до інших людей характеризувався середнім значенням 3,97 (SD = 0,63) із мінімальним показником 2,0 та максимальним 5,0, що загалом свідчить про помірно високий рівень сформованості відповідної морально-етичної диспозиції у досліджуваній вибірці. Отримані результати відображають тенденцію до інтеріоризації принципів деонтологічної етики, зокрема до усвідомлення респондентами моральної цінності іншої людини як самоцінного суб'єкта, що не може бути редукований до інструментального засобу досягнення індивідуальних цілей.

За виявленим розподілом показників імовірно припустити наявність у більшості здобувачів вищої освіти сформованих уявлень про етичні межі міжособистісних стосунків та орієнтацію на нормативи поваги до автономії іншого, що узгоджується з базовими положеннями кантівської моральної філософії. Водночас варіативність результатів і наявність групи респондентів із нижчими значеннями за шкалою вказують на неоднорідність ступеня моральної рефлексії у вибірці. Це натякає на недостатню стабілізацію деонтологічних принципів у частини здобувачів-психологів та потен-

ційну потребу в цілеспрямованому розвитку їх етичної рефлексивності, моральної аргументації та здатності до усвідомлення наслідків інструменталізації міжособистісних стосунків. У будь-якому разі комплексно кантівська орієнтація є важливим компонентом моральної регуляції поведінки, що потенційно сприяє формуванню відповідальної професійної позиції майбутніх психологів, орієнтованої на дотримання етичних принципів у взаємодії з іншими суб'єктами повсякдення.

Інтегральний показник «світлої тріади» становив 4,05 (SD = 0,52), що свідчить про загалом високий рівень сформованості цілісної констеляції морально-гуманістичних особистісних рис у досліджуваній вибірці. Отримані результати відображають узгоджену інтеграцію таких компонентів, як віра в людяність, гуманістична спрямованість і кантівська моральна орієнтація, що сукупно формують у юнаків і дівчат відносно стабільну систему просоціальних установок та етичних регуляторів міжособистісної поведінки.

Виявлений рівень інтегрального показника інтерпретуємо як індикатор достатньо сформованої ціннісно-сислової структури особистості, в межах якої моральні та гуманістичні настанови набувають узгодженості та виявляються у схильності студентської молоді до конструктивної соціальної взаємодії, емпатійного розуміння іншого й орієнтації на кооперативні форми поведінки. Важливо, що така цілісність показників свідчить не тільки про наявність окремих просоціальних тенденцій, а й про їх системну інтеграцію в рамках особистісної організації.

Отримані дані загалом узгоджуються з очікуваними характеристиками здобувачів психологічного профілю, у яких в процесі фахової підготовки відбувається інтенсивне формування гуманістичних цінностей, розвиток етичної рефлексії та закріплення просоціальних настановлень як важливих компонентів професійної ідентичності. У цьому контексті інтегральний показник «світлої тріади» аргументовано розглядати як опосередкований індикатор ступеня морально-особистісної зрілості майбутніх фахівців-психологів, їх готовності до реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі професійної взаємодії та дотримання етичних стандартів психологічного практикування.

Рівень емпатії серед студентів характеризувався як високий із середнім показником 4,18 (SD = 0,49) й у межах варіативності від 3,0 до 5,0 (рис. 2).

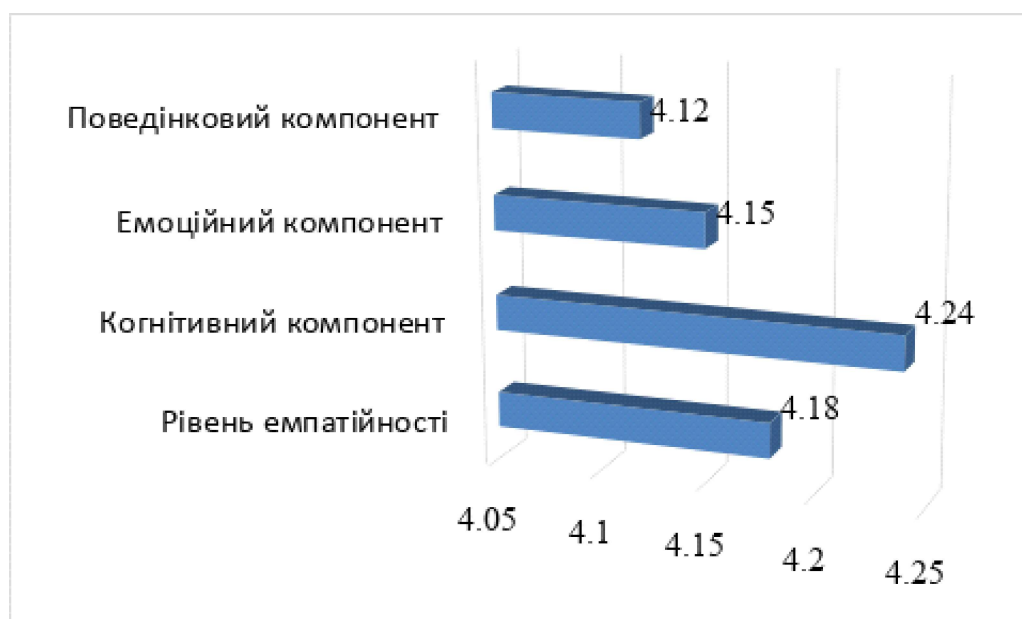


Рис. 2.
Середні значення рівня емпатійності та її структурних компонентів у досліджуваній вибірці здобувачів психологів ($n = 75$ осіб)

Отримані дані фіксують загалом сформовану здатність респондентів до емпатійного розуміння емоційного стану інших людей, що є важливою передумовою ефективною їх міжособистісної взаємодії у професійній діяльності як потенційних психологів. Саме це засвідчив структурний аналіз компонентів емпатії: наявний відносно рівномірно високий рівень із незначними відмінностями між окремими складниками. Так, когнітивний компонент емпатії виявився найбільш вираженим ($M = 4,24$; $SD = 0,47$), що відображає розвинену здатність юні до розуміння емоційних станів іншого, перспективного мислення та інтерпретації поведінкових і афективних проявів. Емоційний компонент також продемонстрував високі значення ($M = 4,15$; $SD = 0,51$), що вказує на її здатність до афективного резонансу та співпереживання емоційним станам інших осіб. Поведінковий компонент емпатії становив аналогічні показники ($M = 4,12$; $SD = 0,50$), що відображає готовність юнаків і дівчат до реалізації емпатійних переживань у формі підтримувальної, допоміжної та просоціальної поведінки.

Сукупно отримані результати виявляють тенденцію до цілісної сформованості емпатійної зрілості студентів психологів, у межах якої когнітивне розуміння, емоційне співпереживання та поведінкова готовність функціонують

як взаємопов'язані компоненти єдиної психосистеми. Таку структуру емпатії доречно розглядати як значущий професійно-особистісний ресурс майбутніх психологів, що забезпечує ефективність їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії та якість надання психологічної допомоги клієнтам.

Для виявлення взаємозв'язку між компонентами «світлої тріади» та емпатійністю було здійснено кореляційний аналіз за Ч. Пірсоном, що дало змогу оцінити міцність і напрямок лінійних зв'язків між досліджуваними змінними. Отримані результати засвідчили наявність статистично значущих позитивних кореляцій між усіма компонентами «світлої тріади» та загальним показником емпатії, що вказує на їхню структурно-функціональну узгодженість у рамках особистісної організації респондентів. Підкреслимо, що найбільш виражений зв'язок встановлено між вірою в людяність та емпатійністю ($r = 0,62$; $p \leq 0,01$), що фіксує помірно високий рівень асоціації між когнітивно-ціннісними уявленнями про моральну природу інших людей і персональною здатністю юні до емпатійного долучення до їх емоційного стану. Це коректно інтерпретувати як тенденцію до взаємного підсилення когнітивної довіри до навколишніх та емоційної чутливості, коли переконаність у доброчесності й моральності інших слугує психологічним підґрунтям

для більш глибокого розуміння їхніх переживань і стимулює готовність до співпереживання.

Також виявлено позитивні статистично значущі кореляційні зв'язки між емпатійністю та гуманістичною спрямованістю здобувачів-психологів ($r = 0,57$; $p \leq 0,01$), а також між їхньою емпатійністю та кантівською орієнтацією ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$), що свідчить про помірну узгодженість емоційно-перцептивних і ціннісно-нормативних компонентів у структурі просоціальної спрямованості особистості. Отримані результати спонукали до припущення про те, що мірою зростання гуманістичної спрямованості посилюється здатність молоді до емпатійного розуміння та емоційного долучення до психодуховного стану іншої людини, що вказує на ціннісне спричинення емпатійної чутливості.

Водночас встановлений зв'язок між емпатійністю та кантівською орієнтацією влучно інтерпретувати як прояв взаємодії емоційно-афективних і морально-регулятивних механізмів розвитку особистості, де дотримання принципу самоцінності іншої людини слугує етичним підґрунтям для реалізації емпатійного ставлення у поведінковому вимірі. Сукупно отримані кореляційні зв'язки підтверджують інтегрованість когнітивних, емоційних і нормативно-ціннісних компонентів у межах цілісної просоціальної особистісної структури української молоді.

Загальний показник «світлої тріади» демонструє сильний позитивний статистично значущий зв'язок з емпатією ($r = 0,61$; $p \leq 0,01$), що свідчить про виражену узгодженість між морально-гуманістичними диспозиціями особистості та її здатністю до емпатійного задіяння у світ переживань навколишніх. Отриманий коефіцієнт кореляції вказує на достатньо високу міру спільної варіативності зазначених конструктів, що дозволяє розглядати їх як взаємопов'язані компоненти єдиної системи просоціальної особистісної організації юні.

Виявлену закономірність слушно інтерпретувати як підтвердження того, що інтеграція віри в людяність, гуманістичної спрямованості та кантівської моральної орієнтації створює ціннісно-етичне підґрунтя для розвитку емпатійних здібностей особистості. Зокрема, сформованість «світлої тріади» ймовірно сприяє більш глибокому когнітивному розумінню нею емоційних станів інших осіб, підвищенню афективної чутливості та посиленню поведінкової готовності до підтримувальної взаємодії.

У цьому рефлексивному контексті аналізу емпатія постає не лише як емоційна характеристика, але і як системно зумовлена здатність, розвиток якої детермінований ціннісно-нормативними структурами особистості. У такий спосіб отримані результати дають змогу розглядати морально-гуманістичні риси як важливе психологічне джерело становлення емпатійності особистості, що набуває особливої значущості у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Адже саме поєднання етичної рефлексії, гуманістичних установок і здатності до співпереживання формує фундамент їхньої міжособистісної компетентності та ефективної професійної взаємодії у системі «людина – людина».

Виявлені емпіричні закономірності унеобходнюють розроблення *методичних рекомендацій, орієнтованих на практичну імплементацію отриманих результатів* у систему професійної підготовки майбутніх психологів та розвиток їх просоціальних і морально-гуманістичних характеристик.

1. Інтеграція емпатійно-ціннісного компонента в освітній процес ЗВО. Доцільним є посилення емпатійно-ціннісного складника у професійній підготовці майбутніх психологів шляхом задіяння до освітніх компонентів психологічних тренінгів, практикумів, супервізійних форматів, тобто тих завдань, що спрямовані на розвиток у студентів-психологів емоційної чутливості, моральної рефлексії та гуманістичного зорієнтування в міжособистій взаємодії.

2. Використання тренінгових програм розвитку емпатійності. Рекомендованим є впровадження спеціалізованих тренінгових програм, спрямованих на розвиток когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів емпатії із акцентом на рольові практики, на аналіз міжособистісних ситуацій і на рефлексивні техніки, що сприяють поглибленню розуміння майбутніми психологами внутрішнього світу іншої людини.

3. Формування ціннісно-етичної рефлексії юнаків і дівчат. З огляду на виявлені зв'язки між компонентами «світлої тріади» й емпатійністю доцільним є розвиток ціннісно-етичної рефлексії здобувачів вищої освіти шляхом обговорення моральних дилем, аналізу професійно-етичних кейсів та інтеграції принципів деонтологічної етики у зміст навчальних дисциплін.

4. Розвиток суб'єкт-суб'єктної моделі професійної взаємодії. У процесі підготовки майбутніх психологів варто зосереджувати увагу

на формуванні суб'єкт-суб'єктної парадигми взаємодії, що передбачає визнання іншої особистості як самоцінного суб'єкта, що узгоджується з кантівською орієнтацією та результатами чинного дослідження.

5. Психолого-педагогічний супровід здобувачів ЗВО із статистично нижчими показниками. Зважаючи на варіативність окремих показників, доречним є впровадження програм психолого-педагогічного супроводу для здобувачів освіти із нижчим за середній рівнем емпатійності або формовиявом морально-гуманістичних настановлень, спрямованих на розвиток рефлексії, емоційної чутливості та просоціальної мотивації.

6. Особистісні траєкторії розвитку рефлексивного практикування в навчанні. Рекомендовано систематичне використання рефлексивних щоденників, групових обговорень і супервізійних сесій як інструментів інтеграції емоційного досвіду, моральної оцінки власних дій та розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що концепт «світлої тріади» репрезентує сучасну позитивно орієнтовану модель морально-ціннісної організації особистості, яка акцентує увагу на просоціальних диспозиціях, пов'язаних із гуманістичним ставленням до іншої людини, етичною регуляцією поведінки та конструктивною міжособистою взаємодією. На відміну від деструктивно зорієнтованих моделей особистості, зазначений підхід зосереджується на вивченні психологічних ресурсів, що забезпечують соціальну довіру, моральну чутливість та її здатність до партнерської взаємодії. Структурними компонентами «світлої тріади» є віра в людяність, гуманістична спрямованість і кантівська моральна орієнтація, які утворюють цілісну систему взаємопов'язаних диспозицій. Віра в людяність визначає когнітивно-ціннісну основу позитивного сприйняття соціального світу й опосередковує схильність до довірливого ставлення до навколишніх. Гуманістична спрямованість відображає аксіологічну орієнтацію на визнання унікальності, гідності та самоцінності особистості. Кантівська моральна орієнтація виконує нормативно-регулятивну функцію, забезпечуючи етичну виваженість міжособистісної взаємодії та недопущення інструменталізації іншого. Названі компоненти доцільно інтер-

претувати як взаємодоповнювальні рівні єдиної системи просоціальних диспозицій: когнітивний, ціннісно-смысловий і нормативно-регулятивний. Їх інтеграція зумовлює формування гуманістично зорієнтованої позиції особистості, яка виявляється здатною до довірливих, морально відповідальних і психологічно безпечних, форм взаємодії.

2. Емпатійність постає одним із ключових психологічних механізмів реалізації просоціальних і морально зорієнтованих диспозицій особистості. У сучасному психологічному дискурсі емпатія розглядається як складний інтегративний конструкт, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти й забезпечує здатність людини до розуміння внутрішнього світу навколишніх, афективного співпереживання та емоційно виваженого реагування у процесі міжособистісної взаємодії. Теоретичне узагальнення наукових підходів дало змогу встановити, що емпатійність має безпосередній зв'язок із моральною чутливістю, просоціальною спрямованістю та етичною регуляцією поведінки. Віра в людяність створює когнітивні передумови для емпатійного задіяння через позитивне сприйняття іншого та зниження міжособистісної настороженості. Гуманістична спрямованість забезпечує аксіологічне підґрунтя для прийняття, підтримки й поваги до індивідуальності окремого суб'єкта повсякдення, що сприяє розвитку стійкої емпатійної чутливості. Кантівська моральна орієнтація задає етичні межі взаємодії, унаслідок чого емпатія набуває морально відповідального характеру та реалізується у формах суб'єкт-суб'єктного ставлення особистості.

3. Взаємозв'язок рис «світлої тріади» та емпатійності має особливу значущість у контексті професійного становлення майбутніх психологів, оскільки саме поєднання морально-ціннісних диспозицій з емпатійною чутливістю забезпечує їхню здатність до побудови довірливих, етично виважених і психологічно безпечних, взаємин із клієнтом. У цьому аналітичному вимірі розвиток характеристик «світлої тріади» доречно розглядати як важливий напрямок професійної підготовки фахівців психологічного профілю, зорієнтований на формування в них гуманістичної професійної позиції та морально відповідального стилю взаємодії.

4. У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що у вибірці здобувачів першого (бакалаврського) рівня про-

фесійної підготовки спеціальності «Психологія» спостерігається в цілому високий рівень сформованості компонентів «світлої тріади», а саме віри в людяність, гуманістичної спрямованості та кантівської моральної орієнтації. Інтегральний показник зазначеної констеляції засвідчує її цілісну структурну організацію та узгодженість ціннісно-сміслових і морально-регулятивних характеристик особистості, що вірогідно становить індикатор розвиненої просоціальної диспозиційної системи.

5. Виявлено, що емпатійний потенціал респондентів характеризується як високий із відносно рівномірним розподілом когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що свідчить про сформовану емпатійну компетентність на рівні особистості. Домінування когнітивної складової вказує на розвинену здатність до соціально-перцептивної інтерпретації емоційних станів інших осіб, тоді як емоційний і поведінковий компоненти забезпечують афективне задіяння та реалізацію підтримувальних форм міжособистісної взаємодії.

6. Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих позитивних взаємозв'язків між усіма компонентами «світлої тріади» та емпатією, що вказує на їхню структурно-функціональне взаємоспричинення. Найбільш виражений зв'язок встановлено між вірою в людяність та емпатійною здатністю, що дозволяє припустити взаємне підсилення когнітивно-ціннісних установок і перебігу афективно-перцептивних процесів у межах просоціальної організації особистості. Також встановлено позитивні зв'язки між емпатією та гуманістичною і кантівською орієнтаціями, що відображає інтеграцію емоційно-рефлексивних і нормативно-етичних компонентів у структурі міжособистісної регуляції поведінки. Отримані результати демонструють те, що гуманістичні цінності та деонтологічні принципи є значущими детермінантами розвитку емпатійної чутливості особи. Загальний показник «світлої тріади» виявляє сильний позитивний зв'язок із емпатією, що спрямовує увагу на системну єдність морально-гуманістичних характеристик та емпатійної компетентності. Така взаємопов'язаність уможливіє розгляд зазначених конструктів як взаємоповнювальних компонентів цілісної просоціальної диспозиційної структури особистості, яка забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та моральної регуляції поведінки.

7. Отримані емпіричні дані загалом підтверджують доцільність розгляду «світлої тріа-

ди» як психологічного ресурсу становлення емпатійності та професійно важливих рис-якостей майбутніх психологів. У цьому контексті встановлені закономірності набувають прикладного значення для оптимізації освітнього процесу ЗВО, спрямованого на розвиток гуманістичної орієнтації, етичної рефлексії та просоціальної спрямованості студентської молоді.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні динаміки розвитку компонентів «світлої тріади» та емпатії у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема в межах лонгітюдного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г., Трач Р. (ред.). Гуманістична психологія: антологія: у 2 т. Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. Київ: Пульсари, 2001. 252 с.
2. Балл Г., Трач Р. (ред.). Гуманістична психологія: антологія: у 2 т. Т. 2: Психологія і духовність (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). Київ: Пульсари, 2005. 279 с.
3. Гуляс І.А. Аксіопсихологічне проектування життєвих досягнень особистості: монографія. Київ: Видавництво Людмила, 2020. 448 с.
4. Гуляс І.А. Аксіопсихологія: навчальний посібник. Київ: Людмила, 2023. 252 с.
5. Гуляс І.А. Категорійна матриця аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень особистості. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 80-90. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.080>
6. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
7. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб. і доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
8. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
9. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>
10. Фурман А.В. Теоретична модель емпатійної взаємодії психолога з клієнтом: циклічно-вчинковий підхід. *Психологія і особистість*. 2022. № 2. С. 9-40. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.009>
11. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Гіряк А.Н. Вітакультурна методологія: антологія: колективна монографія: до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
12. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К., Фурман А.А. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: до 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
13. Aquino K., Reed A. The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 83, №6. P. 1423-1440. URL:

3514.83.6.1423

14. Ashton M.C., Lee K., de Vries R.E. The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: A review of research and theory. *Personality and Social Psychology Review*. 2014. Vol. 18, №2. P. 139-152. URL: <https://doi.org/10.1177/1088868314523838>

15. Balliet D., Van Lange P.A. M. Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis of the trust game. *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139, №5. P. 1090-1112. URL: <https://doi.org/10.1037/a0030939>

16. Batson C.D. Altruism in humans. Oxford: Oxford University Press, 2011. 352 p. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341065.001.0001>

17. Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44, №1. P. 113-126. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

18. Eisenberg N., Miller P.A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*. 1987. Vol. 101, №1. P. 91-119. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

19. Eisenberg N., Spinrad T.L., Knafo-Noam A. Prosocial development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* / ed. by R.M. Lerner, M.E. Lamb. 7th ed. Vol. 3: Socioemotional Processes. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015. P. 610-658. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>

20. Erikson E.H. *Childhood and Society*. New York: Norton, 1963. 445 p.

21. Furman Anatolii V., Furman Anatolii A., Furman Oksana. Object and subject of axiopsychology of personality: sources and prerequisites for the emergence. *Hayka i osvita*. 2024. №3. C. 114-128. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-16>

22. Hoffman M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 416 p.

23. Kant I. *Groundwork of the metaphysics of morals* / trans. by H.J. Paton. Indianapolis: Hackett Publishing, 1993. 108 p.

24. Kaufman S.B., Yaden D.B., Hyde E., Tsukayama E. The light vs. Dark triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 467-490. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00467>

25. Kleinlogel E.P., Dietz J., Antonakis J. Lucky, competent, or just a cheat? Interactive effects of honesty-humility and moral cues on cheating behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2018. Vol. 44, №2. P. 222-237. URL: <https://doi.org/10.1177/0146167217733071>

26. Kohlberg L. *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row, 1981. 414 p.

27. Krettenauer T. Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective. *Journal of Moral Education*. 2020. Vol. 49, №3. P. 330-345. URL: <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1698414>

28. Maslow A.H. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand, 1968. 240 p.

29. Penner L.A., Dovidio J.F., Piliavin J.A., Schroeder D.A. Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56. P. 365-392. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>

30. Pfattheicher S., Bühm R. Honesty-Humility under threat: Self-uncertainty reduces prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 114, №1. P. 179-194. URL: <https://doi.org/10.1037/pspp0000144>

31. Rogers C.R. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

32. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*. 1980. Vol. 35, №1. P. 1-7. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.1.1>

33. Seligman M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press, 2011. 368 p.

34. Van Lange P.A.M. Generalized trust: Four lessons from genetics and culture. *Current Directions in Psychological Science*. 2015. Vol. 24, №1. P. 71-76. URL: <https://doi.org/10.1177/0963721414552473>

35. Xu Z.X., Ma H.K. Does honesty result from moral will or moral grace? Why moral identity matters. *Journal of Business Ethics*. 2015. Vol. 127. P. 371-384. URL: <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2050-x>

36. Yamagishi T., Yamagishi M. Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*. 1994. Vol. 18, №2. P. 129-166. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02249397>

37. Zettler I., Hilbig B.E., Heydasch T. Two sides of one coin: Honesty-Humility and social factors mutually shape social dilemma decision making. *Journal of Research in Personality*. 2013. Vol. 47. P. 286-295. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.02.009>

REFERENCES

1. Ball, G.O., Trach, R. (Eds.). (2001). *Humanistychna psylholohiya: Antolohiya: u 3 t.* [Humanistic psychology: Anthology]. T.1. Humanistychni pidkhody v zakhidniy psykholohiyi XX st. [Humanistic in the Western psychology of the 20 th century]. Kyiv: Pulsary [in Ukrainian].

2. Ball, G.O., Trach, R. (Eds.). (2005). *Humanistychna psylholohiya: Antolohiya: u 3 t.* [Humanistic psychology: Anthology]. T.2. Pskholohiya i dukhovnist [Psychology and spirituality] Kyiv: Pulsary [in Ukrainian].

3. Hulias, I.A. (2020). *Aksiopsykholohichne proyektuvannya zhyttyevykh dosyahnenn' osobystosti* [Axiopsychological design of a person's life achievements]. Kyiv: Liudmyla [in Ukrainian].

4. Hulias, I.A. (2023). *Aksiopsykholohiya: navch. posibn.* [Axiopsychology: study guide]. Kyiv: Liudmyla [in Ukrainian].

5. Hulias, I.A. (2020). *Katehoriyna matrytsya aksiopsykholohichnoho proyektuvannya zhyttyevykh dosyahnenn' osobystosti* [Category matrix of axiopsychological design of life achievements of a personality]. *Psykholohiya i suspilstvo – Pstchology and society*, 1, 80-90 [in Ukrainian].

6. Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykholohiya empatiyi* [Psychology of Empathy]. Zhytomyr, 328 p. [in Ukrainian].

7. Karpenko, Z.S. (2018). *Aksiolohichna psykholohiya osobystosti* [Axiological personality psychology]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

8. Furman, A.A. (2016). *Psykholohiya osobystosti: tsinnisnooriientatsiyniy vymir* [Personality psychology: value-orientation dimension]. Odesa: ONPU; Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

9. Furman, A.V. (2020). *Teoretychna model osobystisnoho pryynnyattya lyudyny lyudynoyu* [Theoretical model of personal

acceptance of the person by the person]. *Psykhohohiya i suspilstvo – Pstchology and society*, 1, 56-77 DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056> [in Ukrainian].

10. Furman, A.V. (2022). Teoretychna model empatiinoi vzaiemodii psykholooha z kliientom: tsyklichno-vchynkovyi pidkhid [Theoretical model of empathic interaction between a psychologist and a client: a cyclic-deed approach]. *Psykhohohiya i osobystist – Psychology and Personality*, 2, 9-40. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.009> [in Ukrainian].

11. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K., Hirnyak, A.N. (2019). Vitakulturna metodolohiia: antolohiia: kolektyvna monohrafiia: do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana [Viticulturnal methodology: anthology: collective monograph: to the 25th anniversary of the scientific school of professor A.V. Furman]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

12. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K., Furman, A.A. (2019). Metodolohiia i psykhohohiia humanitarnoho piznannia: do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A.V. Furmana: kolektyvna monohrafiia [Methodology and psychology of humanitarian cognition: to the 25th anniversary of the scientific school of Professor A.V. Furman's]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

13. Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440 [in English].

14. Ashton, M.C., Lee, K., & de Vries, R.E. (2014). The HEXACO Honesty-Humility, Agreeableness, and Emotionality factors: A review of research and theory. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 139-152 [in English].

15. Balliet, D., & Van Lange, P.A.M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis of the trust game. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090-1112 [in English].

16. Batson, C.D. (2011). Altruism in humans. *Oxford University Press*. 352 p. [in English].

17. Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126 [in English].

18. Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119 [in English].

19. Eisenberg, N., Spinrad, T.L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In R.M. Lerner & M.E. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, *Socioemotional processes*, pp. 610-658). John Wiley & Sons [in English].

20. Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton. 445 p. [in English].

21. Furman, Anatolii V., Furman, Anatolii A., Furman Oksana. Object and subject of axiopsychology of personality: sources and prerequisites for the emergence. *Наука і освіта*. 2024. №3. С. 114-128. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-3-16> [in Ukrainian].

22. Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. 416 p. [in English].

23. Kant, I. (1993). *Groundwork of the metaphysics of morals* (H.J. Paton, Trans.). Hackett Publishing. 108 p. [in English].

24. Kaufman, S.B., Yaden, D.B., Hyde, E., & Tsukayama, E. (2019). The light vs. dark triad of personality: Contrasting two very different profiles of human nature. *Frontiers in*

Psychology, 10, 467-490 [in English].

25. Kleinogel, E.P., Dietz, J., & Antonakis, J. (2018). Lucky, competent, or just a cheat? Interactive effects of honesty-humility and moral cues on cheating behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(2), 222-237 [in English].

26. Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Vol. 1: The philosophy of moral development. Harper & Row. 414 p. [in English].

27. Krettenauer, T. (2020). *Moral identity as a goal of moral action: A Self-Determination Theory perspective*. *Journal of Moral Education*, 49(3), 330-345 [in English].

28. Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand. 240 p. [in English].

29. Penner, L.A., Dovidio, J.F., Piliavin, J.A., & Schroeder, D.A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392 [in English].

30. Pfattheicher, S., & Bühm, R. (2017). Honesty-Humility under threat: Self-uncertainty reduces prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(1), 179-194 [in English].

31. Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin. 420 p. [in English].

32. Rotter, J.B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. *American Psychologist*, 35(1), 1-7 [in English].

33. Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. 368 p. [in English].

34. Van Lange, P.A.M. (2015). Generalized trust: Four lessons from genetics and culture. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 71-76 [in English].

35. Xu, Z.X., & Ma, H.K. (2015). Does honesty result from moral will or moral grace? Why moral identity matters. *Journal of Business Ethics*, 127, 371-384 [in English].

36. Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18(2), 129-166 [in English].

37. Zettler, I., Hilbig, B.E., & Heydasch, T. (2013). Two sides of one coin: Honesty-Humility and social factors mutually shape social dilemma decision making. *Journal of Research in Personality*, 47, 286-29 [in English].

АНОТАЦІЯ

ГУЛЯС Інеса Антонівна.

Зв'язок особистісних рис «світлої тріади» та емпатійності у студентів-психологів.

У статті здійснено теоретико-емпіричний аналіз проблеми визначення системотвірних ознак гуманістично спрямованої особистості. На прикладі взаємозв'язку особистісних рис «світлої тріади» та емпатійності у студентів-психологів обґрунтовано актуальність дослідження у рамках розвитку позитивної психології, зорієнтованої на вивчення морально-ціннісних і просоціальних характеристик особистості як чинників ефективних міжособистих стосунків і психологічного благополуччя. Розкрито зміст і структурну організацію «світлої тріади», представленої вірою в людяність, гуманістичною спрямованістю та кантівською моральною орієнтацією, інтерпретованих як інтегральна сув'язь когнітивних, аксіологічних і нормативно-регулятивних диспозицій. Висвітлено їх концептуальну спорідненість із положеннями гуманістичної психології і теоріями морального розвитку. Емпатійність осмислено

як полівимірний психологічний конструкт, що поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти і виконує функцію механізму реалізації просоціальних установок у міжособистісній взаємодії. Наголошено на її ролі як опосередковувальної ланки між внутрішніми морально-ціннісними орієнтаціями та поведінковими проявами особистості. Емпірично встановлено високий рівень сформованості компонентів «світлої тріади» у здобувачів першого (бакалаврського) рівня професійної підготовки спеціальності «Психологія», що свідчить про цілісність їхньої морально-ціннісної організації. Виявлено також високий рівень емпатійності з відносною збалансованістю її структурних складників і домінуванням когнітивного компонента. За результатами кореляційного аналізу зафіксовано статистично значущі позитивні взаємозв'язки між усіма складниками «світлої тріади» та емпатією, що підтверджує їх структурно-функціональне взаємоспричинення. Найбільш виражені асоціації простежено між вірою в людяність та емпатійною здатністю, що вказує на взаємне підсилення когнітивно-ціннісних та афективно-перцептивних процесів. Доведено, що гуманістична спрямованість і кантівська моральна орієнтація пов'язані з підвищеною емпатійною чутливістю та етичною відповідальністю особи в соціальних відносинах. У цілому інтегральний показник «світлої тріади» демонструє сильний позитивний зв'язок із емпатією, що дає змогу розглядати зазначені конструкти як взаємодоповнювальні компоненти цілісної просоціальної диспозиційної системи особистості. Аргументовано, що сформованість вказаних характеристик є важливим психологічним ресурсом професійного становлення майбутніх психологів, забезпечуючи розвиток їх гуманістичної орієнтації, етичної рефлексії та здатності до конструктивної взаємодії. Перспективи подальших досліджень пов'язано із вивченням динаміки розвитку компонентів «світлої тріади» й емпатійності у процесі професійної підготовки з використанням лонгітюдних стратегій.

Ключові слова: *особистість, світла тріада, віра в людяність, гуманістична спрямованість, кантівська моральна орієнтація, емпатійність, емпатія, особистісне прийняття, просоціальна поведінка, морально-ціннісні диспозиції, особистісні риси, міжособистісна взаємодія, здобувачі-психологи, психологічні ресурси, етична регуляція, позитивна психологія, професійне становлення.*

ABSTRACT

Inesa HULIAS.

The relationship between the personality traits of the “bright triad” and empathy in psychology students.

The article presents a theoretical and empirical analysis of the relationship between the personality traits of the Light Triad and empathy among psychology students. The relevance of the study is substantiated within the framework of the development of positive psychology, which focuses on the

investigation of moral-value and prosocial characteristics of personality as determinants of effective interpersonal interaction and psychological well-being. The content and structural organization of the Light Triad – comprising faith in humanity, humanism, and Kantian moral orientation – are elucidated and interpreted as an integral system of cognitive, axiological, and normative-regulatory dispositions. Their conceptual affinity with the principles of humanistic psychology and theories of moral development is demonstrated. Empathy is conceptualized as a multidimensional psychological construct integrating cognitive, emotional, and regulatory components, functioning as a mechanism for the realization of prosocial attitudes in interpersonal interaction. Its role as a mediating link between internal moral-value orientations and behavioral manifestations of personality is emphasized. Empirical findings indicate a high level of development of the Light Triad components among undergraduate psychology students, reflecting the integrity of their moral-value organization. A high level of empathy was also identified, characterized by a relatively balanced structure and the predominance of the cognitive component. Correlation analysis revealed statistically significant positive relationships between all components of the Light Triad and empathy, confirming their structural and functional interdependence. The strongest associations were found between faith in humanity and empathic ability, indicating mutual reinforcement of cognitive-value and affective-perceptual processes. It has been demonstrated that humanism and Kantian moral orientation are associated with increased empathic sensitivity and ethical responsibility in social relations. The integral index of the Light Triad shows a strong positive correlation with empathy, allowing these constructs to be considered as complementary components of a unified prosocial dispositional system of personality. It is substantiated that the development of these characteristics constitutes an important psychological resource for the professional formation of future psychologists, ensuring the advancement of humanistic orientation, ethical reflection, and the capacity for constructive interaction. Prospects for further research are associated with the study of the developmental dynamics of the Light Triad components and empathy in the process of professional training using longitudinal research designs.

Keywords: *personality, Light Triad, faith in humanity, humanism, Kantian moral orientation, empathy, empathic ability, self-acceptance, prosocial behavior, moral-value dispositions, personality traits, interpersonal interaction, psychology students, psychological resources, ethical regulation, positive psychology, professional development.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Андрій ГІРНЯК,
д. психол. н., проф. Віталій ПАНОК.**

Надійшла до редакції 06.04.2026.

Підписано до друку 24.04.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Гуляс І.А. Зв'язок особистісних рис «світлої тріади» та емпатійності у студентів-психологів. Психологія і суспільство. 2026. № 2. С. 96-110. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.096>

СУЛЯВА Олена Миколаївна

ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ РЕФЛЕКСІЇ ТА ІНДИКАТОР РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Olena SULIAVA
IMPROVISATION AS A PHENOMENON OF CREATIVE REFLECTION
AND AN INDICATOR OF DEVELOPMENTAL INTERACTION

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.111>

УДК 159.923.2

«Хтозна, можливо, імпровізація – це та невидима «горошина»,
що й надалі випробовуватиме істинність освітньої взаємодії,
але щоразу в нових, ще не знаних формах.
І саме тому історія її пізнання лише починається...»
(Авторка, 15.03. 2026)

ВСТУП

Актуальність проблемної теми дослідження зумовлена трансформацією сучасної освіти в напрямку посилення її суб'єктності, діалогічності та орієнтації на творчий розвиток особистості в перехідних умовах (від традиційної, класно-урочної, системи до інноваційної, модульно-розвивальної, моделі освіти проф. А.В. Фурмана [21; 27; 28]), що вимагає переосмислення ролі вчителя та учня як активних співучасників освітнього процесу. У цьому контексті імпровізація постає як ключовий механізм забезпечення гнучкості, варіативності та творчого характеру навчальної діяльності. Вона дозволяє адаптувати освітній процес до реальних умов взаємодії, сприяє розвитку критичного мислення, емоційної відкритості та здатності до співтворення. Особлива увага приділяється розумінню розвивальної взаємодії в освітньому дійстві, у якому імпровізація є ключовим механізмом створення *інноваційно-психологічного клімату*, заснованого на довірі, відкритості та співтворенні [38; 41], що за своєю природою наближається до характеру співучасті акторів і глядачів у театральній виставі.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення імпровізації як багатовимірного психолого-педагогічного феномену в умовах інноваційної освітньої взаємодії модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана, а також розроблення діагностичного інструментарію для виявлення рівнів і типів імпровізаційних проявів психодуховної активності учасників освітнього дійства.

Об'єктом вивчення є розвивальна взаємодія у модульно-розвивальній системі освіти як складній людиновимірній мегасистемі, що реалізує методологічну оптику постнекласичної наукової раціональності.

Предмет дослідження становить імпровізація як психомистецький феномен інноваційного освітнього дійства, її рівні, динамічні способи оприявлення та умови розгортання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Завдання пошукування: 1) проаналізувати теоретичні підходи до розуміння імпровізації в межах психолого-педагогічної та філософської думки; 2) обґрунтувати імпровізацію як психомистецький феномен творчої рефлексії та соціокультурної адаптації особистості; 3) визначити критерії, показники та рівні імпровізаційних проявів психічної активності школярів у навчальній взаємодії; 4) розробити та описа-

ти діагностичний інструментарій (опитувальники-рефлексії для учнів 1 – 2 і 3 – 4 класів та експертну оцінку продуктивності взаємодії, освітнього клімату та творчого оприявлення вчителя та учнів); 5) проаналізувати психологічні чинники та організаційні фактори, що сприяють проявам особистісної імпровізації в освітньому процесі.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні імпровізації як цілісного психомистецького та психолого-педагогічного феномену, що поєднує творчу рефлексію та соціокультурну адаптацію; в обґрунтуванні авторської типології імпровізації (чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована) та рівнів її прояву під час соціальної адаптації особистості (гармонійний, нейтральний, критичний, протестний); у створенні комплексного діагностичного інструментарію, що охоплює опитувальники рефлексії для учнів початкової школи та експертну таблицю; у введенні та обґрунтуванні поняття імпровізації як системоутворювального чинника інноваційно-психологічного клімату; у визначенні ролі імпровізації в умовах модульно-розвивальної системи освіти А.В. Фурмана як механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісного зростання.

Методологічна оптика дослідження ґрунтується на засадничих положеннях постнекласичної науки та канонів, засобів і нормативів *вітакультурної методології* (А.В. Фурман і наукова школа) [20; 33-35], що на найвищому щаблі *універсального* передбачає розгляд освітнього процесу як відкритої, динамічної, саморозвивальної і психодуховної системи. Водночас у чинному пошукуванні інструментально використано такі п і д х о д и: системодіяльнісний (Г.П. Щедровицький [42]) і циклічно-вчинковий (В.А. Роменець [1; 8-10], А.В. Фурман [26; 35]) на рівні *загального*, що інтенціюють та реалізують через кожного учасника освітнього процесу основні способи його людської буттєвості – діяльність і вчинок; феноменологічний (Е. Гусерль) і герменевтичний (Г.-Г. Гадамер), що уможливають на ступені *особливого* детальне вивчення суб'єктивного досвіду особистості вчителя та учня і закономірностей розумінневого осягнення значеннево-смыслового перебігу освітньої взаємодії, а також типологічний [19, с. 182-209; 32] і комунікативно-діалогічний підходи, що рубрикують та екзистенціюють цілісний модульно-розвивальний мегапроцес освітньої співдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження

«Існування особистості передбачає свободу. Таїна свободи є таємницею особистості».
(Микола Бердяєв [2, с. 58])

Пропоноване дослідження *феномену імпровізації*, що проявляється в освітньому процесі як механізм спонтанного самовираження та активізації творчого акту особистості, ґрунтується на власній практиці вчителювання у початкових класах і керування театральною студією. Унікальна природа цього явища та умови його оприявлення, як це не дивно, відкривалися у подіях шкільного життя з незмінною послідовністю. Скажімо, наче за розкладом *феномен спонтанності* виникав у певний момент навчання показу шкільних вистав. Варто зауважити, що традиційно підготовка до виступу юних акторів тривала по кілька місяців, протягом яких заучувалися репліки персонажів, відточувалися діалоги, опрацьовувалися сценічні образи. Нарешті з'являлася та довгоочікувана мить, коли сцена наповнювалася світлом софітів і дарувала передчуття дива, що ось-ось настане. На прем'єрі та під час другого виступу актори дбайливо, до найменших подробиць, відтворювали опрацьовану тканину ролі – точні інтонації, вивірені рухи, знайомі слова, прожита міміка. Та вже за третім-четвертим разом сцена почала дихати інакше. У грі з'являлася *жива імпровізація*, завдяки якій актори ніби входили у внутрішній простір вистави, інтуїтивно вловлюючи її надзавдання, і тоді попередньо вибудована схема переставала бути обмеженням. Вона перетворювалася на опору, від якої артисти відштовхувалися, щоб творити себе «тут і тепер» у невпинному потоці сценічного екзистенціювання (див. [11]).

Спроби віднайти баланс між плануванням навчальних занять та їх живим утіленням розкрили природу *феномену спонтанної дії* під іншим ракурсом, а саме як явища, що виявляється в умовах сприятливого для творчості та психодуховного розвитку особистості інноваційно-психологічного клімату, що є своєрідним індикатором вдало організованої полідіалогічної й відтак розвивальної взаємодії вчителя та учнів (див. праці О.Є. Фурман (Гуменюк) [38-41]).

Ознайомлення з етимологією слова, яким поіменовується спонтанна *творча дія* допомагає краще зрозуміти її характер і місце в контексті психолого-педагогічної творчої практики. Латинське *improvisus* – «неочікуваний, непередбачуваний», з приставкою-запереченням *in*, та базисним словом *provisus*, що українською перекладається як «передбачений», «очікуваний», буквально означає – «не передбачений», «не очікуваний», що й співпадає із сучасним тлумаченням слова «і м п р о в і з а ц і я», а саме створення чогось без попередньої підготовки, «на ходу», спонтанно.

Феномен імпровізації – невід’ємний атрибут художнього осягнення світу поетами, музикантами, акторами. Дедалі частіше його прояви супроводжують наукові й творчі пошукування діячів освіти. У мистецтві імпровізація проявляється у спонтанному порушенні звичних канонів й у створенні нового сенсу подій, явищ, соціальних зв’язків тощо. До прикладу, художники О.О. Мурашко (1844 – 1909) та П.О. Ренуар (1841 – 1919) не просто пишуть портрети, а імпровізують променями світла, наповнюючи живописними дотиками сонця простір картин і надаючи обличчям своїх моделей особливого мистецького осягнення; композитор Г.Ф. Гендель (1685 – 1759) в ораторії «Месія» розповідає про Спокуту Ісуса Христа імпровізованими музичними формами, які доносять до самих духовних закутків внутрішнього світу учасників музичного дійства глибоко персональні трансцендентні послання про сенс життя та місце особистості у Всесвіті; а зодчий А. Гауді (1852 – 1926) імпровізує в архітектурі, перетворюючи гігантські кам’яні брили на гармонійні ансамблі, де кожна деталь, всупереч усталеним уявленням про закони будівництва, дихає і пульсує, руйнуючи межі між реальністю і фантазією. Відтак імпровізація в *мистецтві* – це не хаос, а *творчий акт*, у якому звичне і відоме стає точкою відліку для нового відкриття і несподіваних рішень, це миттєве народження нового з відомого.

Однак за межами практичного осягнення і художнього сприйняття згаданого явища існує раціональне і світоглядне осмислення його природи. З позиції наукового аналізу та філософських поглядів З. Фрейда, К. Юнга, М. Гайдегера, В. Тернера, Е. Де Боно, М. Бердяєва, А.В. Фурмана окреслимо *онтологічну картину феномену імпровізації як психодуховного феномену*.

Засновник психоаналізу, Зигмунд Фрейд (1856 – 1939), у «Тлумаченні сновидінь» показував, що імпульси, які виходять з несвідомого, можуть спонтанно виявлятися у свідомих актах творчості. Він вважав, що асоціативні й спонтанні прояви є способом, у який несвідоме виходить на поверхню прихованих психічних структур (див. [23]). Хоча вчений не досліджував безпосередньо явище імпровізації, його концепція підсвідомого дозволяє розглядати цей феномен як раптовий вияв інсайт глибинних психічних процесів, які, хоча й неусвідомлені, набувають вповні реальних символічних та схематичних форм.

Карл Юнг (1875 – 1961), батько аналітичної психології, розробляв поняття *колективного несвідомого* як сукупність архетипів і символів, що спільні для всього людства і закладені у глибинній психіці кожної особи. Як мислитель, він вважав, що творчість, сновидіння та символічні дії є проявами тих архетипів, через які особистість входить у глибший діалог із собою і світом [43]. Імпровізація у цьому контексті – це не хаотичний акт чи дія, а шлях, яким особисте Я людини торкається глибинних символів-архетипів. Скажімо, у момент імпровізації в особистості вповні ймовірно виникає спонукання проявити турботу – як в архетипі матері, або сміливість – як в образі героя. Сутнісно імпровізацію доречно розуміти як спонтанно створений місток між внутрішньою сутністю особистості й тими універсальними образами, які об’єднують її із суб’єктами безкрайнього та багатовекторного соціально-культурного простору.

Мартін Гайдегер (1889 – 1976), німецький філософ ХХ століття, розмірковував над істиною буття, автентичності та присутності людини у світі [3]. Крізь призму його концептуальних уявлень імпровізацію слушно трактувати як вихід за межі зафіксованого або спонтанне реагування особи на теперішнє і відкритість до нових смислів її ось-буття. Таким чином, імпровізація – це шлях до автентичної свободи, у якій особистість відкриває себе і світ.

Британський антрополог Віктор Тернер (1920 – 1983), відомий як дослідник природи ритуалу, символізму та соціальної трансформації, увів в інтелектуальний обіг поняття «лімінального стану» – особливого проміжного періоду, коли учасники ритуалу виходять за межі звичних ролей і створюють нові форми спільності та значення [45]. Ця лімінальна природа ритуалу простежується в імпровізації

як в акті переходу, тобто подібно до ритуалу. Причому цей феномен виникає в просторі між, де правила ще не встановлені, а нові значення лише зароджуються. Тому відкриваються нові можливості для творчої свободи особистості. Отож імпровізація постає не просто спонтанним актом, а достеменним соціокультурним феноменом, що «виводить» особистість за межі звичного досвіду і дозволяє їй, перебуваючи у стані «між» або «не там і не тут» (відтак й у миті психоемоційної та психодуховної безпеки), віднайти відповіді на найважливіші питання власного Я.

Для розуміння природи імпровізації важливу роль відіграє концепція Едварда де Боно (1933 – 2021), мальтійського психолога, письменника і винахідника, відомого завдяки науковій системі «шести мисленнєвих капелюхів», яка демонструє таку рису-якість мислення як *гнучкість* [44]. Кожен капелюх, умовно кажучи, відображає окремий когнітивний стиль або стратегію: білий капелюх – це факти, червоний – емоції, чорний – критика, жовтий – оптимізм, зелений – творчість, а синій – контроль процесу. Подібна когнітивна структура дозволяє особистості розглядати будь-яку проблему з різних боків, генеруючи нові стратегії актів, дій чи вчинків та оцінюючи ризики власного вибору. В парадигмі «шести капелюхів» феномен імпровізації оприявнюється як свідомий перехід між когнітивними системами мислення, де їх миттєве адаптування та експериментування дозволяє особистості, яка потрапила у несподівану для неї ситуацію, виявляти гнучкість та адаптивність.

Отже, імпровізація – це не тільки спонтанний акт, а ще й органічна мить багатомірного раціогуманітарного пізнання особистістю глибинних підвалів власного Я та соціально-культурної сфери її життєактивності, що проявляється в надстислих часових межах проблемно-драматичної ситуації професійного, творчого чи будь-якого іншого способу її самооприявнення. І хоча імпровізація завжди є непередбаченим актом (дією чи вчиненням), проте її сила раз за разом постає як вихід за межі існуючої структури (особистісної, ментальної, соціальної, культурної, духовної та ін.), що надійно утримує ідентичність особистості.

Вочевидь, так чи інакше імпровізуючи, людина потрапляє у сферу впливу багатовекторних соціально-культурних та власних потреб, установок, характерологічних особли-

востей, ціннісних орієнтацій, що спонукають її до власної суб'єктності, передусім до того, щоб діяти як особистість, індивідуальність чи навіть універсум. Як зазначав Микола Бердяєв, особистість – це «незмінне у зміні, єдність у різноманітті» [2, с. 56]. Тож залишаючись «собою», особистість безперервно змінюється, імпровізує, реагуючи на буденні, професійні, політичні, освітні, громадські та інші виклики її повсякдення. І хоча про імпровізацію вповні виправдано згадують у контексті *творчої самореалізації* митців і науковців, проте її прояви є значущими для будь-якої людини у її буденності, і виникають вони частіше, ніж це здається на перший погляд. Релігійний мислитель пояснює: «Коли особа вступає у світ як єдина і неповторна особистість, то світовий процес переривається і змушений змінити свій перебіг, хоча зовні це не було помітно» [Там само, с. 55]). Інакше кажучи, навіть якщо творчі досягнення особистості не стають, скажімо, світовими шедеврами, вони все одно є знаковими подіями у її житті та у тому соціально-культурному довкіллі, в якому вона здійснює своє екзистенціювання. Творче самовираження особистості, спонтанне чи сплановане, завжди є явищем, у якому відбуваються якісні зрушення у формуванні її характеру. У процесі творення особистість відкриває таїну світу власного Я. М. Бердяєв вказує на взаємозв'язок між творчістю і формуванням характеру: «Сильна особистість – це виразний характер. Характер є перемога духовної сили в людині, хоча й перемога в конкретно-індивідуальній формі, пов'язаної з її душевно-тілесним складом. Темперамент являє собою природну даність, характер – завоювання та досягнення, тому передбачає свободу. Ця свобода є свобода духу, творча духовна енергія» [Там само, с. 68]. Тож імпровізація передбачає внутрішню свободу особистості та вибір, а отже постає творчою духовною енергією та механізмом формування самобутнього характеру.

Сучасний український автор методологічної концепції *п'яти оптик наукової раціональності* А.В. Фурман визначив вісімнадцять атрибутивних ознак найбільш складного для втілення і разом із тим евристичного – постнекласичного – типу наукової раціональності [17; 22], крізь призму якої імпровізація як феномен спонтанного творчого акту особистості постає надскладним, людиновимірним об'єктом дослідження, що «перебуває у станах

безупинного розвивального перебігу, під час якого відбувається латентний чи фазовий перехід від одного виду / рівня саморегуляції до іншого» [22, с. 43]. З позиції раціо-гуманітарної оптики постнекласичного пізнання понятійна картина імпровізації розгортається на п'яти рівнях рефлексивного мислення: від конкретного до одиничного, а далі до особливого, загального й, нарешті, до універсального (див. також [12; 17]).

Тож на рівні *конкретного* імпровізація – це спонтанна дія, яка раптово виявляє глибинні, хоча й неусвідомлені, психічні процеси, відкриває у внутрішньому світі особистості її підсвідоме та оприявнює те, що раніше було неявним;

одиничного – унікальний акт, у якому людина, спираючись на свої несвідомі уявлення і переживання, відкриває новий культурний символ, і саме в цій імпровізації народжується власна інтерпретація, яка відкриває нові сенси, уможливаючи глибше зрозуміння себе і створюючи оновлені самісні опори для власного зростання, формування характеру;

особливого – це повторюване творче практикування, яке стає інструментом для поступового виявлення архетипів культури та особистості. Саме в послідовних актах імпровізації особистість знову і знову вивчає себе, поступово відкриваючи універсальні образи творчої свободи і виразного характеру;

загального – імпровізація розкривається як автентичний, щирий діалог особистості із її центром – внутрішнім Я і водночас як осмислений зв'язок зі світом всеохопного;

універсального – імпровізація постає фундаментальним мостом між підсвідомим і творчим вираженням, що не лише розширює досвід особистості, а й стає джерелом адаптивності, їх психодуховного екзистенціювання, даючи змогу гнучко реагувати на нові виклики і яскравіше розкриватися в соціокультурному просторі громади, нації, світу.

В контексті даного дослідження постає потреба в окресленні характерологічних *рис особистості імпровізатора*, а також у з'ясуванні тих динамічних способів, якими вона осягає власний внутрішній світ і соціально-культурну реальність. Серед інших, це рішучість і здатність діяти без вагань, сміливість виходити за межі звичного, внутрішня свобода як вірність системі власних цінностей, гнучкість мислення і здатність швидко адаптуватися до нових умов, відкритість до творчос-

ти, готовність досліджувати незвідане і пере-конструювати відоме, емпатія як інтуїтивна емоційна глибина взаємодії з багатоликим Всесвітом, без якої імпровізатор втрачає власні гуманістичні орієнтири, рефлексивність, креативність як джерело новаторства, уважність до моменту як уприсутнення в кожній миті власного свідомого поступу. Зрештою, імпровізатор підтримує баланс між сталим і новим. Є ситуації, у яких він чітко усвідомлює потребу в дотриманні встановленої схеми або раніше здобутого досвіду, не виходячи за межі, однак і тонко відчуває ту критичну мить, коли необхідно зробити сміливий крок у невідоме. Саме така чутливість до моменту дозволяє особистості зберігати автентичність і гнучкість. З позиції постнекласичного способу раціоналізування реальності, імпровізатор – це творча, проактивна особистість, котра пізнає світ власного Я та соціально-культурне довкілля, а тому вона «теоретик і практик, логік і креатив, методолог і статист, котрий не стільки пізнає [себе і світ], а більшою мірою... мисленнево конструє... [їх] у плетиві саморозвиткових процесів / подій» [22, с. 43], до того ж діє «тут-тепер-повно-завжди». У контексті розуміння ролі імпровізатора як творця власної долі доречно згадати вислів М. Бердяєва: особистість «себе творить і здійснює свою долю, знаходячи джерело сил у бутті, що її перевищує» [2, с. 57].

Відтак зазначені характеристики імпровізатора струменіють силою його особистісних ресурсів та проявляються у взаємодії із зовнішніми факторами (соціально-культурними, політичними, психосоціальними, етнонаціональними та ін.), що або сприяють оприявненню феномену творчої спонтанності, або їх стримують. Інакше кажучи, як і будь-який інший творчий акт, імпровізація потребує догідних умов для своєї з'яви. Відкритість суспільства до новаторства, діалог культур, політична воля стосовно інновацій та підтримка громадян у їхніх автентичних формах самовираження (зауважимо – соціально прийнятних), а також і фізична, психоемоційна й психодуховна безпека, що гарантується соціокультурною структурою, частиною якої є особистість, – від локальних груп до широких спільнот і глобальних співтовариств – це благодатні умови для *екзистенції імпровізування*.

Спектр дії досліджуваного феномену доволі широкий, до того ж він багатовекторний, що дозволяє розглядати імпровізацію з різних

поглядів та сфер життєздійснення людини. У даному дослідженні розкриємо п'ять векторів оприявлення імпрровізації: 1) у контексті творчої самореалізації особистості; 2) як психокультурне явище адаптації імпрровізатора до актуальних тенденцій довкілля; 3) як шлях пізнання особистістю індивідуального світу власного Я та найближчого оточення; 4) у відкритому контексті діалогу культур; 5) як психолого-педагогічний чинник вдало налагодженої розвивальної взаємодії вчителя та учнів у школі.

Діапазон імпрровізації у сенсі творчої самореалізації особистості коливається від рівня цілковито спонтанного акту (дії, вчинення) до діяння в межах усвідомленої, спланованої реалізації підготовлених заздалегідь планів, проєктів, сценаріїв. Детально розглянемо динаміку імпрровізації у цьому контексті. По-перше, природно згадати про *довершену* імпрровізацію – інтуїтивний, раптовий, усеохопний акт творчості, тобто про той момент, що найперше спадає на думку, коли мовиться про феномен спонтанності. По-друге, виокремимо *адаптивну* імпрровізацію як той випадок, коли план дій коригується «на ходу», в процесі творчого переосмислення особою дійсності. Третій рівень поіменуємо як *напівспланована* імпрровізація, коли у заздалегідь підготовленому сценарієві є коридор можливостей для спонтанності, змін і гнучкості. По-четверте, так звана *контекстуалізована* імпрровізація, яка виявляється в контексті чітко заданого порядку, коли імпрровізатор не виходить за глобальні рамки, а тонко адаптує власні дії згідно з умовами соціокультурної заданості його діяльності.

Прикладом *бездоганної* імпрровізації є виступ джазового музиканта, який спонтанно та інтуїтивно створює перед публікою сольні експромти, не маючи попередньо написаної партитури музичної п'єси. *Адаптивна* імпрровізація наявна у роботі команди над проєктом, під час якої, у відкритій комунікації її учасників, по ходу виконання завдань коригується заздалегідь розроблений план. *Напівспланована* імпрровізація, натомість, часто виникає на навчальному занятті у взаємодії вчителя та учнів, коли педагог дотримується підготовленого плану-конспекту чи сценарію, в якому вже передбачені різні варіанти розвитку подій, що й дозволяє проявляти учасникам гнучкість й адаптивність. І, нарешті, прикладом *контекстуалізованої* імпрровізації є історія з теат-

ральної студії, яку ми згадували на початку статті, коли юні актори чітко дотримувалися структури вистави під час прем'єри, а з кожним новим виступом, набуваючи досвіду, вільно імпрровізували на сцені, однак не порушуючи сюжету театральної постановки.

У соціокультурному контексті імпрровізація постає як явище адаптації особистості до актуальних суспільних викликів, відображаючи характер її взаємодії із зовнішнім світом. У цьому вимірі вона розгортається як континуум так чи інакше взаємопов'язаних рівнів – *гармонійного, нейтрального, критичного та протестного*, кожен із яких фіксує специфіку переживань людини в осмисленні нею власного ментального і культурного досвіду.

На *гармонійному* рівні, за умов довіри, поваги, підтримки й визнання особистості, імпрровізація розгортається у відкритому взаємодійному полі, котре пронизане емпатією та відкритістю, а ідеї народжуються природно й органічно, до того ж оприявнюються красиво і яскраво. У *нейтральній* позиції феномен спонтанної творчості набуває форми динамічного балансу, зберігаючи простір для експериментування, проте без виразних трансформаційних зрушень. В умовах зростаючого соціального тиску формується *критична* для імпрровізації стадія, і тому вона вже постає формою рефлексивної реакції на переживання тієї чи іншої форми несправедливості. Натомість на *протестному* рівні, коли виникає загроза внутрішній свободі, імпрровізація трансформується у сміливий акт супротиву особи, що постає енергією відстоювання права голосу та боротьби за свободу самовираження. І хоча «самоздійснення особистості передбачає опір, вимагає боротьби проти поневолювальної влади світу, незгоди на конформізм із соціумом» [2, с. 59], а подолання різних проблемно-драматичних ситуацій (життєвих, професійних, навчальних тощо) є важливою умовою утвердження суб'єктності людини, проте в умовах соціокультурного тиску, що звужує простір творчої свободи, така боротьба втрачає свій екзистенційно-творчий зміст і сенс. Замість того, щоб розгортати творчий потенціал особистості, умовно кажучи, розправляти її крила, така боротьба підрізає або й спалює їх, перетворюючи внутрішню енергію на вимушену реакцію самозбереження. У такому вимірі боротьба постає не як шлях становлення, а як протест проти розчиненості, безликіості та спроб об'єктивації. Подібні тен-

денції супроводжуються ризиком внутрішньої деформації особистостей, а то й втрати нею власної автентичності.

У форматі пізнання особистістю світу власного Я й соціокультурного довкілля імпрізацію навряд чи доречно тлумачити як сукупність окремих рівнів; радше вона постає як внутрішня динаміка переходів між сенсо-смісловими вимірами буття (див. [14-15]). У вітакультурній методології модульно-розвильної системи навчання А.В. Фурмана [16; 21; 28; 34] окреслено спіраль взаємозумовлених процесів, а саме – «пошук – ставлення – цінування – самотворення», що розгортаються у внутрішньому світі особистості під час інноваційного освітнього процесу. Водночас подібний рух-перебіг відбувається не лише в учнів за шкільною партою. Примітно, що людське існування у самій своїй першооснові є безперервним актом пізнання і відкриття таємниць навколишнього світу. Відтак імпрізація виявляє себе як особливий спосіб пізнання особистістю власних ресурсів, смислів буття і сенсів життя, виявляється у її безперервній взаємодії із соціокультурним простором. Спершу феномен спонтанності проживається як інтуїтивне пізнання нового, причому ще не до кінця оформленого, але вже внутрішньо присутнього досвіду, що озивається запитанням: «Що я знаю?». Згодом вона входить у царину норм, але не як їх механічне відтворення, а як жива взаємодія з ними, їх випробування і варіювання, що свідомо чи підсвідомо формує власне ставлення особистості до подій і втілюється у запитанні: «Як я дію?». У площині цінностей імпрізація набуває глибини внутрішнього вибору, а особистість, співвідносячи себе із суспільством, окреслює значуще для себе запитання «Що для мене важливо?». І, зрештою, феномен творчої спонтанності виходить у вимір самотворення, передусім як здатність особистості не тільки відповідати на виклики повсякдення, а й творити себе в ньому, відкриваючи власну сутність у пошуку відповіді на запитання: «Хто я є насправді?».

Імпрізація в психокультурному контексті міжнародного, міжетнічного діалогу постає як динаміка переходу від зіткнень різних світоглядів до співпродукування спільних смислів. У цьому русі-поступі вона спершу функціонує як форма первинного культурного сприйняття, передусім як відкритість до іншого, що розкривається через запитання: «Що

я бачу в іншому?». Далі вона набуває характеру діалогу культурних кодів, норм і досвідів, де відбувається пошук точок порозуміння та окреслюється запитанням: «Як я співвідношуся з іншим?». У подальшому імпрізація стає простором взаємного визнання та обміну сенсами і смислами, у якому відбувається взаємозбагачення суб'єктів-індивідуальностей через пошуки відповідей на запитання: «Що ми створюємо разом?». І, зрештою, імпрізація переходить у вимір співбуття культур, коли народжуються нові смисли, форми та способи взаємодії духовно-самісних універсумів у синергії їх взаємозумовленого зростання, що підкріплюється утвердженням відповіді на запитання-виклик: «Ким ми стаємо у взаємодії?». Таким чином у площині міжнародного та міжетнічного діалогу культур імпрізація діє як динаміка переходу від сприйняття іншого до співпродукування культурних благ нації та людства.

Після онтологічно-сміслового та рефлексивно-аналітичного розгляду імпрізації зосередимося на її формовиявах в освітній сфері, де вона є очікуваним явищем, оскільки гуманістичні ідеали педагогів відображають основоположні принципи внутрішньої свободи та творчої самореалізації учасників навчальної взаємодії. Водночас для традиційної, класно-урочної, системи, яка покладається на інформаційно-пізнавальну парадигму та класичні методи раціоналізації педагогічного мислення, ці ідеали скоріше є добрими намірами, а не реальною повсякденною практикою. Через закладені в неї сцієнтистські парадигмальні орієнтири традиційна система освіти виявляється недостатньо чутливою до ціннісних, світоглядних й особливо психодуховних очікувань сучасного українського суспільства і не здатна ефективно функціонувати в багатовимірній раціогуманітарній реальності сьогодення, хоча визнаємо, вона все ще продовжує виконувати свою поважну місію – збагачувати знаннєвий світ учасників освітнього процесу (див. [18; 31]). Втім лінійність методологічної парадигми традиційної освітньої стратегії, що зумовлює інерційність та жорстку регламентацію управлінського апарату, суб'єкт-об'єктну комунікацію на різних рівнях організації навчання, а також відсутність механізмів впорядкування психоемоційної та психодуховної сфер причетних до освітнього процесу осіб сприяє проявам їх пасивності або агресії, відчуженості та браку ініціативи. Микола Бердяєв поперед-

жав, що «система виховання може позбавити людину свободи, зробити її нездатною до свободи судження», а зрештою, й розчинити її в суспільстві, зумовити втрату автентичності та обмежити до мінімуму вияви її творчого потенціалу [2]. Натомість імпровізація потребує умов для живого творення освітнього процесу, адже саме в ній розкривається внутрішня свобода, творча ініціатива та проактивність особистості.

Альтернативою до традиційної системи навчання постає авторська інновація українського вченого А.В. Фурмана – модульно-розвивальна парадигмальна модель сучасної освіти [28], в якій «увага зосереджується на тих психічних процесах і станах, котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування» [5, с. 100]. Слушно стверджується, що класичний метод раціоналізування наукової думки першочергово стосується природничих і технічних наук, проте не соціогуманітарних, у яких «нове знання добувається не шляхом поступового нарощування його складності та обсягу, а методом проблемно та соціокультурно зумовленої фільтрації та перефільтрації» [21, с. 30].

Постнекласичний підхід до взаємозалежних раціоналізації та гуманізації освітньої реальності передбачає застосування раціогуманітарної оптики, за якої творець освітньої дійсності не обмежується науковою логікою, а долучається до мудрості гуманітарних практик, зокрема й *театрального мистецтва* (див. [6; 7; 24; 37]). Саме завдяки детально опрацьованим психомистецьким технікам, що використовуються акторами й режисерами у сценічній дії, активуються механізми художнього осягнення світу, які впливають на внутрішні переживання глядача: впорядковують його емоційні стани, повертають до автентичної природи та уможливають глибоко персоналізовану причетність до подій, що розгортаються на сцені. Перенесення такого ґатунку технік в освітній простір за інноваційної освітньої стратегії (А.В. Фурман і школа) відкриває інструментальні можливості для подібного очищення, впорядкування й збагачення власних психоемоційного та психодуховного світів, а також сприяє розвитку творчого потенціалу учнів і вчителів [13; 24; 36; 37]. Автор модульно-розвивальної системи навчання назвав такі техніки *психомистецькими*, оскільки вони інтегрують художньо-виражальні засоби теат-

рального мистецтва в освітній простір для поглиблення самопізнання, емоційного переживання й творчого осмислення освітнього змісту усіма особами, причетними до справи освітотворення.

Навчальний процес в модульно-розвивальній системі осмислюється як освітнє дійство-модуль-проект, що створюється за притаманною для театральної вистави композиційною побудовою від експозиції, зав'язки, розгортання подій і до кульмінації, далі до згасання подій та розв'язки, а колективна пізнавальна активність за цих обставин розгортається як довершена мислєдіяльність спіраль психолого-педагогічної творчості. Чотири періоди-дії освітнього дійства («пізнання новацій, проектування нововведень, впровадження інновацій, моніторинг змін») і вісім похідних етапів-актів («ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування») взаємозумовлюють розгортання процесів навчання, виховання, освіти й самотворення особистості наставника та вихованців (див. О.Є. Фурман (Гуменюк) [38-41]), тому тут колективне пізнання «постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості» [5, с. 100]. Однак ці процеси не можуть бути реалізовані поза живою, смисложивильною взаємодією: саме у ній наставник та його вихованці через спільне подолання драматично-проблемного напруження кожного з чотирьох періодів освітнього дійства (кульмінація яких настає у моменти актуалізації відповідей на запитання «Що?», «Як?», «Для чого?», «І все ж таки, у чому сенс життя?») через співпереживання та співприсутність збагачують інноваційно-психологічний простір модульно-розвивального навчання, яке організоване таким чином, що знання, норми, цінності та особистісні світи учасників навчання спільно плекаються у ході перебігу їхньої взаємодії.

Загалом тема розвивальної взаємодії вчителя та учнів у інноваційній системі А.В. Фурмана постає предметом цілісного рефлексивно-методологічного осмислення і, крім її автора досліджується наступниками школи (О.Є. Фурман (Гуменюк), А.Н. Гірняк, Г.С. Гірняк та ін.), де вона концептуалізується як «інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається само-

бутніми організаційними умовами та інноваційно-психологічним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього дійства» (цит. за [5, с. 100]). До того ж така взаємодія первинно розробляється за принципами ментальності і духовності, розвитковості і модульності [4; 21; 28; 41]. Розгортання розвивальної взаємодії відбувається виключно за сприятливого психолого-педагогічного клімату освітньої діяльності, який опосередковує якість міжсуб'єктної співдіяльності, а також задає її смислотворчі та емоційно-ціннісні координати. Саме в такому кліматі імпровізація постає не випадковим явищем, а природним проявом (індикатором) узгодженої та продуктивної взаємодії. Проф. О.Є. Фурман обґрунтувала його як *інноваційно-психологічний клімат*, оскільки він «являє собою самодостатню цілісність набору стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного доквілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричинюють актуалізацію різних форм психічної активності школярів, впливають на їхній емоційний стан, моральний настрій та налаштування, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність» [35, с. 264].

Отож, модульно-розвивальні заняття (міні-модуль) – це не лише організаційна форма навчання, а й подієве поле міжособистісних стосунків, у якому розкривається творчість і внутрішня свобода особистості, причому як учня, так і вчителя. Саме у цьому просторі природно унааявлюються феномени театрального мистецтва: *катарсис* як результат глибокого емоційного переживання, що потребує часу для дозрівання та рефлексії; *символізація*, що відкриває багатозначність життєвого досвіду людини; *трансформація* як поступовий внутрішній перехід особистості до автентичності; *естетичне задоволення*, котре наповнює світ учасників освітнього дійства красою, гармонією та благодаттю. Проте саме імпровізація серед усіх інших феноменів є таким унікальним явищем, що засвідчує рівень сформованості інноваційно-психологічного клімату та характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасни-

ків навчання. І хоча вона й виникає невимусно, проте ця спонтанність, як стверджував З. Фройд, стає виявом підсвідомого, яке дозріває в миті теперішнього. Саме ефект несподіваного творчого рішення, що з'являється крізь ризик і довіру разом з імпровізацією, висвітлює якість навчальної взаємодії у класі, засвідчує факт сформованості чи відсутності інноваційно-психологічного клімату в школі в цілому. Тож і не дивно, що освітнє дійство відтворюється вчителем-режисером не у плані конспекті, як це відбувається за класно-урочною системою, а в *освітньому сценаріїві*, де по-інакшому (психомистецьки, психодуховно, творчо) організовується освітній мегапроцес (див. [13; 24; 27; 29; 40]).

У загальних рисах окреслимо характер розвивальної взаємодії на восьми основних та одному додатковому, нульовому, актах освітнього дійства, а також зазначимо, у який спосіб у них виявляється імпровізація. Зауважимо, що саме в психолого-педагогічному змісті (в доповнення до традиційних навчально-предметного, методично-засобового та організаційно-управлінського змістів освітньої діяльності), як вдалій авторській знахідці модульно-розвивальної вітакультурної стратегії навчання, задаються основні вектори взаємодії вчителя та учнів [21; 24; 30].

У нульовому – *чуттєво-естетичному* – акті відбувається вихід за часопросторові межі звичного шкільного навчання, коли вчитель та учень взаємодіють із шедеврами культури, емоційно проживаючи їх красу і гармонію. Учитель тут медіатор унікального досвіду, учень – дослідник світу власного Я. Імпровізація за даних умов є спонтанним емоційним відгуком на красу, що відкриває шлях до пізнання і розкриття творчого потенціалу учня, котрий став на шлях розвитку власної особистості.

У першому акті – *настановчо-мотиваційному* – педагог створює для вихованців проблемно-драматичну ситуацію входження у новий фрагмент соціально-культурного досвіду, розкриває перспективи його пізнання, а учні, входячи у простір проблемно-драматичної ситуації, здійснюють її суб'єктне переживання й осмислення, актуалізують власний ментальний досвід, проявляють пізнавальну ініціативу і налаштовуються на самостійний пошук способів розв'язання конкретних навчально-теоретичних проблем. Імпровізація в такому разі – перший спонтанний крок у

взаємодії з новим смисловим полем свідомої навчальної праці.

Другий акт – *змістово-пошуковий* – спрямовує енергію вчителя та учнів до розв’язання пізнавальних суперечностей теоретичного спрямування. Наставник штучно створює навчальні проблемні ситуації, а учні в комунікації із ним самостійно шукають відповіді на питання «Що?». У процесі інтелектуальних пошуків імпровізація оприявнюється як рух-поступ до відкриття нових сенсів, законів, закономірностей.

У третьому акті – *оцінювально-смислового* – учитель завчасно проєктує систему завдань, орієнтованих на здійснення учнями самооцінки повноти здобутих теоретичних знань у площині суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Вихованці здійснюють аналітико-прикладну діяльність щодо рівня привласнення знань, у процесі якої, попри ймовірність первинних помилок, встановлюється їх причинно-смислове уявлення, корегуються власні пізнавальні дії, учні інтеріоризують здобутий пізнавальний досвід, перетворюючи його на внутрішні смислові структури. Імпровізація тут актуалізується в контексті консультативно-діалогічної взаємодії (у системах «учитель – учень» і «учень – учень»), де більш компетентний суб’єкт ініціює процеси смислопродукування, забезпечуючи когнітивну підтримку та розгортання індивідуальних траєкторій розуміння свого досягнення кожним наступником освітнього змісту.

У четвертому – *адаптивно-перетворювальному* – акті освітнього дійства вчитель моделює ситуації, наближені до реального життя, у яких відбувається продуктивна адаптація й перетворення здобутих знань у різні види культурних норм. Вихованці варіюють способи дії, здійснюють їх ситуативно доцільний вибір, долучаючись до процесів соціальної адаптації та нормотворення. Імпровізація виявляється у гнучкій перебудові навчальних дій відповідно до варіативних, нестандартних обставин соціально-культурної реальності. Кульмінацією акту є отримання відповіді на питання «Як?».

У п’ятому – *системно-узагальнювальному* – акті учень здійснює структурування здобутих знань і норм виявляє їх внутрішні закономірності та виходить за межі окремих фактів, формуючи цілісне бачення тематичного вивчення предмета. Учитель забезпечує супровід у виявленні смислових і логічних зв’язків. Імпровізація постає як спільна системотвірна діяльність учителя й учня, спрямована на

конструювання нових узагальнень, що виходять за межі змісту навчальної дисципліни.

У шостому – *ціннісно-рефлексивному* – акті учень переживає ціннісно-смисловий конфлікт між соціальними очікуваннями та власними моральними орієнтирами ранньої особистості, що зумовлює актуалізацію світоглядного запитання «Для чого?». Взаємодія вчителя й учня набуває характеру спільного смислопошуку, в процесі якого здійснюється персонально вартісна рефлексія та визначається особистісно значуща діяльність. Імпровізація виявляється у вільному переосмисленні ціннісних засад діяльності в контексті особистісного зростання.

У сьомому – *духовно-естетичному* – акті освітнього дійства відбувається кульмінація особистісного занурення, у процесі якого учень цілісно переживає соціокультурний досвід й актуалізує прагнення до спонтанності й відповідальності свободи. Взаємодія вчителя й учня набуває характеру спільного пошуку краси та гармонії. Імпровізація тут організується як інтуїтивний акт самовираження, спрямований на відтворення й на постійне оновлення власної внутрішньої гармонії збалансованості.

У восьмому акті – *спонтанно-креативному* – найповніше виявляється джерельно чиста імпровізація як вільне, непередбачуване й автентичне самоплекання особистості вчителя та учнів, які вільно конструюють смисли, імпровізують акти, дії, вчинкові зусилля, відкривають нові значення та активізують граничний рівень сенсового запитання «В чому ж сенс життя?». Їхня взаємодія набуває характеру всеохопного спільного творення і в той же час глибоко персонального смислопродукування, що поєднує персональну свободу з відповідальністю.

Освітнє дійство, досягнувши кульмінації у спонтанно-креативному акті, де елементарна особистість у свободі імпровізаційного самовираження торкається питання сенсу існування «тут і тепер» не завершується, а переходить у новий виток розвитку. Віднайдений або ситуаційно окреслений сенс не зупиняє рух-поступ, а відкриває нову потребу особистісного подальшого переживання, уточнення й мовленнєве втілення. Таким чином у живій спіралі освітнього дійства попередні смисли не зникають, а м’яко відлунюються у наступних циклах, поглиблюючи процеси пізнання і самозбагачення особистості вчителя та учнів. Імпровізація й постає способом їх входження у цей новий виток, щонайперше як внутрішня

здатність відгукуватися на зміну, творити в моменті, зберігаючи тенденційну цілісність особистісного становлення.

У будь-якому разі структура освітнього дійства, його впорядкованість і смислова організація діють не як обмежувальні чинники, а як засаднича умова виникнення імпровізації, що розгортається як феномен, котрий існує між порядком і відкритістю, поєднуючи визначеність психолого-педагогічної та психомистецької форми з невизначеністю творчого та ситуаційного змісту міжособистих стосунків.

Втім, здійснення високої місії модульно-розвивального навчання неможливе без харизми вчителя, тієї індивідуальної неповторності, яка надає живої сили кожному моменту його взаємодії з учнями. Через персональні риси педагога, його внутрішню культуру, вітаетнічний світогляд, спонтанні атракції (як емоційно-смислові «іскри» зачарування) навчання у школі набуває особливої глибини й виразності. Водночас вагомим значення набуває внутрішня готовність учнів до пізнання і спільного конструювання освітньої реальності: це – їхня зосередженість, емоційне задіяння, допитливість, відкритість до нового досвіду, а також здатність до рефлексивного сприйняття і співпричетності до подій навчального дійства, уважне й шанобливе ставлення до вчителя й доброзичливе, емпатійне сприйняття однокласників. У підсумку повнота реалізації найбільш виважених освітніх стратегій розкривається тільки у збалансованому співіснуванні двох суб'єктних полюсів освітньої взаємодії – мудрої, чутливої, яскравої особистості вчителя, відкритої до співтворення і живого відгуку на дитячі запити, та внутрішньо налаштованого, зацікавленого, відкритого до пізнання учня.

Отже, імпровізація постає як багатовимірний феномен, що осмислюється крізь призму низки наукових підходів (системодіяльнісний і циклічно-вчинковий, феноменологічний і герменевтичний, типологічний і комунікативно-діалогічний), що синтетично об'єднані інтелектуальними ресурсами вітакультурної методології (А.В. Фурман і школа), і набуває гносеологічного статусу інтегрального показника суб'єктної активності та творчої відкритості особистості в навчальному дійстві. Як не дивно, такі складні характеристики, як продуктивність взаємодії вчителя й учня у ході досягнення освітніх цілей і завдань, може виявити один, на перший погляд, малопоміт-

ний, але надзвичайно показовий спонтанний феномен. Подібно до того, як у казці одна маленька горошина змогла вказати на справжню принцесу, так імпровізація виразно й беззаперечно вказує на якість суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а відтак виявляє й особливості перебігу психоемоційного клімату як сприятливої аури функціонування мінімодуля, ступінь невимушеної свободи учасників навчання, їх відкритість до самовираження й спільного смислопродуктування, себто ті сутнісні виміри освітнього дійства, що в підсумку визначають його дидактичну результативність і розвивальний потенціал.

Для дослідження особливостей імпровізації в освітньому, психомистецьки зорієнтованому, дійстві нами розроблено опитувальники для учнів 1 – 4 класів, а також систему експертних оцінок, спрямованих на виявлення досвіду навчальної взаємодії і на сформованість інноваційно-психологічного клімату в класі, що мотивує розкриття творчого потенціалу вчителя та учнів.

Опитувальник для учнів 1 – 2 класів «Як я думаю і відчуваю себе на занятті»

Мета: висвітлення особливостей прояву імпровізації як творчої рефлексії, здатності до самопізнання, конструктивної взаємодії з іншими та емоційного переживання навчальної діяльності у внутрішньому світі молодших школярів.

Інструкція для проведення: опитувальник проводиться після уроку у формі короткої рефлексії; вчитель читає кожне запитання вголос; учні обирають відповідь та обводять смайлик ☺ / ☹ / □, або позначають варіант відповіді (✓).

Пояснення для дітей: ☺ – так, ☹ – не знаю / іноді, □ – ні. Важливо зауважити, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, але на запитання потрібно відповідати чесно, як відчувається.

З а п и т а н н я:

1. Мені було цікаво на занятті.
2. Я міг (могла) відповідати по-своєму.
3. Якщо щось було незрозуміло, я пробував (пробувала) знайти свій спосіб відповіді.
4. Я не боявся (боялася) помилитися.
5. Ми разом із іншими дітьми щось придумували або обговорювали.
6. Я слухав (слухала) інших і помічав (помічала), що вони розмірковують.
7. Я зрозумів (зрозуміла) щось нове про себе (що я вмію, або як роздумую).

8. Учитель дозволяв нам думати про себе та вголос і відповідати по-різному.

9. Яким було це заняття для мене? Обери слово або напиши своє: цікавим, веселим, складним, незвичайним, спокійним, яскравим,

10. Розфарбуй кружечок синім, зеленим, жовтим, червоним або чорним кольором, щоб показати твій настрій на занятті.

Тлумачення кольорів (для дослідника): жовтий – радість, інтерес, відкритість; зелений – спокій, упевненість, комфорт; синій – зосередженість, роздум; червоний – напруження, сильні емоції; чорний – втома, дискомфорт, відсутність інтересу.

За шкалою 1-3 оцінюються завдання 1 – 8: ☺ – 3 бали, ☹ – 2 бали, □ – 1 бал. Інтерпретація результатів:

20 – 24 бали – *гармонійний рівень* або *інноваційно-розвивальний*: імпровізація вільно та повно розгортається як феномен творчої рефлексії в межах освітнього дійства; забезпечено відкритий, діалогічний і вітакультурно насичений, психологічний простір; розвивальна взаємодія має суб'єкт-суб'єктний характер і відзначається високим рівнем співактивності, ініціативності та смислотворення;

15 – 19 балів – *нейтрально-адаптивний рівень*: імпровізація наявна фрагментарно та ситуативно; освітнє дійство має здебільшого регламентований характер із переважанням адаптивних стратегій або присутня певна неорганізованість процесу, що моментами створює хаос; психологічний клімат є відносно стабільним, проте обмежено сприяє розгортанню діалогічної взаємодії; суб'єктність учасників реалізується нерівномірно;

9 – 14 балів – *критично-обмежувальний рівень*: імпровізація як феномен творчої рефлексії фактично відсутня; освітнє дійство редуковане до регламентованих, репродуктивних дій; психологічний простір характеризується закритістю, напруженістю або домінуванням зовнішнього контролю; розвивальна взаємодія не актуалізується, а суб'єктність учасників пригнічується або не розгортається.

Запитання 9 – 10 не оцінюються балами, але мають рефлексивно-діагностичний характер і спрямовані на виявлення смислових характеристик суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії та імпрровізаційних проявів у логіці перебігу освітнього дійства.

Опитувальник, як показав наш педагогічний досвід, дозволяє виявити рівень особистої реф-

лексії, здатність дітей до спонтанних роздумів, характер соціальної взаємодії, повноту самоусвідомлення, емоційний фон навчального процесу та забезпечує цілісне бачення імпрровізаційних проявів у шкільному житті учнів.

Опитувальник для учнів 3 – 4 класів «Як на занятті я думаю, взаємодію, відкриваю нове»

Мета: виявлення рівня сформованості імпрровізації як творчої рефлексії, здатності до самостійного мислення, соціальної взаємодії, самопізнання та емоційного ставлення учня до навчання.

Інструкція для вчителя: опитувальник проводиться після уроку; учням пропонуються бланки для позначення відповідей, або вони позначають їх у зошиті; вчитель читає перед класом кожне запитання або учні читають їх самостійно із бланків; до кожного запитання потрібно обрати одну відповідь: ✓ так, ✓ не впевнений / не знаю, ✓ ні; важливо наголосити, що відповіді мають бути щирими, їх не обговорюють із однокласниками, у класі створюється спокійна безоціночна атмосфера.

Запитання опитувальника:

- Мені було цікаво працювати на занятті.
- Я міг (могла) висловлювати власні думки, навіть якщо вони відрізнялися від інших поглядів.
- Якщо виникала складність, я намагався (намагалася) знайти свій спосіб розв'язання.
- Я не боявся (боялася) помилитися під час відповідей.
- Ми корисно взаємодіяли з іншими учнями (обговорювали питання, разом виконували завдання).
- Я намагався (намагалася) зрозуміти думки інших учнів.
- На занятті я замислювався (замислювалася) над тим, як я думаю і що для мене важливо.

8. Учитель дозволяв нам шукати різні способи розв'язання задач і висловлювати власні відповіді на запитання.

9. Яким було це заняття для тебе? Обери 1 – 2 слова або додай своє: цікавим, пізнавальним, складним, незвичайним, спокійним, напруженим, творчим, іншим _____.

10. Який колір показує твій настрій на уроці (постав біля нього ✓): синій, зелений, жовтий, червоний, чорний.

11. Намалюй або коротко поясни, що тобі найбільше запам'яталося на занятті?

Тлумачення кольорів (для дослідника):

жовтий – радість, інтерес, відкритість; зелений – спокій, впевненість, комфорт; синій – зосередженість, роздум; червоний – напруження, сильні емоції; чорний – втома, дискомфорт, відсутність інтересу.

За шкалою 1 – 3 оцінюються завдання 1 – 8:

20 – 24 бали – *гармонійний або суб'єктно-розвивальний рівень*: імпровізація проявляється як усвідомлена творча рефлексія, учень активно долучається до розвивальної взаємодії, демонструє ініціативність, здатність до смислотворення та діалогічного співбуття, освітнє дійство характеризується відкритістю, варіативністю та високим рівнем суб'єктності, наявний інноваційно-психологічний клімат;

15 – 19 балів – *нейтрально-адаптивний рівень*: імпровізація оприявнюється частково та ситуативно, учень переважно адаптується до заданих умов взаємодії, іноді виявляє ініціативу та елементи рефлексії, розвивальна взаємодія має нестійкий характер; психоемоційний клімат загалом сприятливий, проте не завжди стимулює самостійне творче самовираження дітей;

9 – 14 балів – *критично-обмежувальний рівень*: імпровізація як творча рефлексія майже не проявляється, діяльність має репродуктивний характер, учень демонструє низьке задіяння у взаємодію, обмежену особисту ініціативність та рефлексивність, освітнє дійство редуковане до виконання інструкцій, а суб'єктність і смислопродукування не актуалізуються.

Експертна оцінка повноти розвивальної взаємодії у контексті імпровізації як феномену творчої рефлексії

Запропонована експертна оцінка – це інструмент зовнішнього аналізу та одночасно форма професійної саморефлексії вчителя. Вона спрямована на з'ясування умов, у яких імпровізація як феномен творчої рефлексії унагляється в освітньому дійстві, а також на аналізування повноцінності розвивальної взаємодії у ситуаційному вимірі суб'єкт-суб'єктної, вітакультурно зорієнтованої взаємодії у класній кімнаті.

Водночас імпровізація оприявнюється як психодуховний феномен, що розгортається не в умовах хаотичної невизначеності, а у структурованому, хоча й відкритому та локалізованому, освітньому просторі. Її розвиток можливий лише у випадку дотримання динамічної рівноваги між організованістю педагогічної системи та свободою творчої активності нас-

тупників. Надмірна регламентація (авторитарний полюс), так само як і хаотичність взаємодії (відсутність структурованості), однаково звужують конструктивне поле імпровізації та блокують її творчий потенціал.

Закриті твердження для експертизи оцінюються за трибальною шкалою:

1. Взаємодія учасників має гнучкий характер і здатна змінюватися відповідно до навчальних завдань і ситуацій уроку.

2. У навчальному процесі створюються умови для спонтанного реагування його учасників як суб'єктів комунікації та учіння.

3. Учитель та учні пропонують різні способи виконання навчальних завдань і розв'язання учбових задач.

4. Помилки школярів сприймаються як ресурс для їхнього психокультурного розвитку.

5. Учні виявляють ініціативу у висловленні власних ідей, думок, уявлень.

6. У взаємодії вчителя та учнів наявна діалогічність і взаємна відкритість.

7. Відбувається спільне педагога і школярів оновлення змісту навчання.

8. Учні здатні осмислювати власні дії, зусилля, результати праці.

9. Урок створює умови для діалогу між дорослим і дітьми.

10. Характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії змінюється залежно від плину психолого-педагогічної ситуації під час уроку.

Напіввідкриті запитання безбального оцінювання:

11. Якою була імпровізація на занятті? Повноцінна, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована. В чому вона проявлялася?

12. Які атрибути інноваційно-психологічного клімату у класі (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) [26, с. 264]. Або інше спостерігалось на занятті, а саме _____.

Відкриті запитання безбального оцінювання:

13. Які риси-якості вчителя або його прихильності і доброта сприяли чи обмежували розвиток імпровізації та ведення діалогу на занятті? _____

14. Які поведінкові та діяльні прояви учнів сприяли або обмежували імпровізування та ведення діалогу під час уроку? _____

15. Які психолого-педагогічні кроки можуть посилити імпровізаційність та діалог у навчальному процесі, забезпечуючи при цьому

баланс між структурованістю та свободою міжособистої взаємодії?

Шкала рівнів. 24 – 30 балів – *гармонійний рівень*: імпровізація проявляється вільно, системно та є органічною складовою освітнього дійства; взаємодія має суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер і відзначається смисловою насиченістю; освітній процес є впорядкованим, але відкритим до змін і творчого реагування; відсутність хаотичності поряд із гнучкою організацією створює оптимальні умови для розгортання імпровізації як феномену творчої рефлексії. Рекомендації: продовжувати підтримувати баланс між структурою та свободою, збагачувати способи співтворення, урізноманітнювати творчі завдання, зберігати системність, уникаючи як надмірної регламентації, так і хаотичності дій і поведінки.

23 – 17 балів – *нейтральний / адаптивний рівень*: імпровізація виявляється частково, ситуативно; освітня взаємодія має ознаки впорядкованості, однак ще не є цілісною системою відкритого типу; спостерігаються або елементи надмірної регламентації, або окремі моменти неузгодженості (фрагментарності), що обмежують повноцінне розгортання імпровізації; водночас повна хаотичність відсутня, що створює базові передумови для її конструктивного розвитку. Рекомендації: посилити структурованість і логіку освітнього процесу, водночас розширювати простір для ініціативи, уникати крайнощів – як жорсткого контролю, так і розмитості організації, розвивати рефлексію та діалогічність взаємодії, створювати стабільне, але відкрите освітнє довкілля.

10 – 16 балів – *низький (критичний) рівень*: імпровізація практично майже відсутня, освітня взаємодія або жорстко регламентована, або має ознаки хаотичності, що однаково унеможлиблює виникнення імпровізації як системного явища; у першому випадку переважає контроль і відсутність свободи дії, у другому – відсутня впорядкованість і смислова організація; обидві крайнощі блокують розгортання діалогічної взаємодії. Рекомендації: відновити базову структурованість освітнього процесу. усунути хаотичність або надмірну жорсткість, формувати безпечний і впорядкований психологічний простір, поступово вводити елементи діалогу та варіативності, розвивати педагогічну гнучкість як умову появи імпровізації.

Підсумовуючи теоретико-методологічний аналіз, викладений у дослідженні, імпровізація

постає багатовекторним чинником інтеріоризації досвіду та маркером продуктивності інноваційно-психологічного клімату освітньої взаємодії. Водночас вона розкриває творчий та психодуховний потенціал новітньої системи модульно-розвивальної навчання проф. А.В. Фурмана як перспективного напрямку гуманізації та персоналізації в епіцентрі постановки сучасної української освіти.

ВИСНОВКИ

1. У статті здійснено раціонально-наукове й світоглядно-філософське осмислення природи імпровізації крізь призму психологічних і філософських підходів. Узагальнено ідеї Зигмунда Фрейда (несвідоме як джерело спонтанності), Карла Юнга (архетипна зумовленість творчості), Віктора Тернера (лімінальність і процесність дії), Едварда де Боно (латеральне мислення), Мартіна Гайдегера (екзистенційне розкриття ось-буття) та Анатолія Васильовича Фурман (психодуховні джерела, спричинення та внутрішні умови модульно-розвивальної взаємодії), що дозволило розкрити імпровізацію як унікальний феномен, що виникає на межі порядку і хаосу, поєднує свободу і структурованість та забезпечує смислотворення і суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

2. Визначено, що імпровізація – це спонтанна творча дія, яка віддзеркалює глибинні психічні процеси, які свідомо або несвідомо відкривають у внутрішньому світі особистості культурні символи. Автентична свобода та адаптивність стають містком між прихованим Я і творчим самовираженням індивідуальності, розширюючи межі її соціокультурного та самісного зростання. Імпровізація забезпечує когнітивний перехід між різними структурами мислення, відкриваючи для особистості шляхи суб'єктно ціннісної творчості. Через імпровізацію людина, проявляючи універсумні риси якості, по-новому осягає свою присутність у світі.

3. Аргументовано, що імпровізація є формою творчої самореалізації особистості та чинником її соціокультурної адаптації; окреслено динаміку її проявів у пізнавальній діяльності і проблемному діалозі, причому в широкому діапазоні – від репродуктивних до творчих форм. Обґрунтовано її функцію як індикатора продуктивності освітньої взаємодії та інноваційно-психологічного клімату (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатій-

ність, результативність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика).

4. У процесі порівняння класно-урочної та модульно-розвивальної систем навчання / освіти встановлено, що саме остання як новаційна модель нової української школи створює належні психодидактичні умови для імпровізації учасників освітнього процесу завдяки відкритості, варіативності та орієнтації на розвиток особистості. Доведено продуктивність раціогуманітарного і вітакультурного підходів до освітотворення.

5. Обґрунтовано доцільність використання психомистецьких технік і феноменів театрального мистецтва в організації освітнього дійства у променах (мислесемах, концептах, принципах тощо) вітакультурного світогляду. Показано, що освітній процес розгортається як співучинкова спіраль, структурована через чотири періоди-дії та дев'ять етапів-актів, що забезпечує баланс порядку логічності й відкритості, спонтанності навчального дійства. Доведено, що імпровізація є важливим індикатором змістовності розвивальної взаємодії вчителя та учнів, відображаючи ступінь їхньої творчої свободи, довіри та суб'єктності. Уточнено ролі учасників: учитель – фасилітатор і співтворець освітнього дійства, учень – активний суб'єкт навчання та агент саморозвитку.

6. Розроблено психологічний інструментарій емпіричного дослідження (опитувальник і процедура експертного оцінювання), що дозволяє діагностувати рівень прояву імпровізації та характеристик освітньої взаємодії її учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь. 2016. 272 с.

2. Бердяєв М.О. Особистість як творчий акт. *Психологія і суспільство*. 2024. № 1. С. 49-80. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049>

3. Гайдеггер М. Буття і час / пер. з нім. В.В. Бибихіна. Харків: Вид-во «Фоліо», 2003. 503 с. DOI: <https://academicbooks.com.ua/ua/p1653045192-hajdegger-bytie-vremya.html>.

4. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>

5. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів

освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2025. №2(92). С. 98-110. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>

6. Курбас О. Філософія театру / упоряд. М. Лабінський, ред. М. Москаленко. Харків-Київ: Видавець Олександр Сивчук; вид-во «Основи», 2022. 920 с.

7. Ляховський І.Г. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. №4. С. 87-94.

8. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.

9. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 25-56.

10. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6-27.

11. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>

12. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 593 с.

13. Сулява О.М. Проєкт створення психомистецьких сценаріїв модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149>

14. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.01.005>

15. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості; монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.

16. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.

17. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>

18. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

19. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

20. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>

21. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

22. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>

23. Фурман А.В. Оази психоаналітичного дискурсу в Україні та особистість Зигмунда Фрейда. *Психологія і*

суспільство. 2024. № 1. С. 110-130. DOI:.....

24. Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40с.

25. Фурман А.В. Освітологія як полідисциплінарний напрям: фундаменталії і методологеми. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036>

26. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.

27. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.

28. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

29. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.

30. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>

31. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.

32. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78-92.

33. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. Т. 5. (додатковий). 605 с.

34. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.

35. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

36. Фурман А.В. Фурман (Гуменюк О.Є.). Психологія Я-концепції. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.

37. Фурман А.В., Сулява О.М. Евристичний потенціал психомистецьких технологій розвивальної взаємодії вчителя та учнів. *Габітус*. 2026. №2. С. 111-121.

38. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.

39. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологічна грамотність учителя – основа ефективної взаємодії з учнями. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 44-51.

40. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

41. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

42. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.

43. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів: Астролябія, 2023. 608 с.

44. Sternberg, R.J. & Lubart, T.L. The Concept of Creativity, in ed. Sternberg, R.J.: Handbook of Creativity. Cambridge University Press. 1999. P. 3-15.

45. Turner V. The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Chicago: Aldine Publishing. 1969. P. 94-113, 125-130.

REFERENCES

1. M'iasoid, P.A. (uporiad.), Shatyрко, L.O. (red.) (2016). *Akademik V.A. Romenets: tvorchist i pratsi: zb. st.* [Academician V.A. Romenets: creativity and works: collected articles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Berdiaiev, M.O. (2024). Osobystist yak tvorchyи akt [Personality as a creative act]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 49-80. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049> [in Ukrainian].

3. Heidegger, M. (2003). *Buttia i chas* [Being and Time]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

4. Hirniak, A.N., Hirniak, H.S. (2021). *Metodolohichne obgruntuvannia psykhoholichnykh zminnykh empyrychnoho doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii* [Methodological substantiation of psychological variables in empirical research of modular-developmental interaction effectiveness]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177> [in Ukrainian].

5. Hirniak, A.N., Hirniak, H.S. (2025). *Psykhodydaktychne zbahachennia kontseptsii modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii subiektiv osvitnoho protsesu* [Psychodidactic enrichment of the concept of modular-developmental interaction]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2(92), 98-110. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098> [in Ukrainian].

6. Kurbas, O. (2022). *Filosofiiia teatru* [Philosophy of theatre]. Kharkiv-Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

7. Liakhovskiy, I.H. (2001). *Aura teatru yak spilkuvannia z prekrasnym* [The aura of theatre as communication with the beautiful]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 87-94 [in Ukrainian].

8. M'iasoid, P.A. (uporiad.), Furman, A.V. (red.) (2012). *Psykhoholohiia vchynku: shliakhamy tvorchosti V.A. Romenetsia* [Psychology of action: through the creative paths of V.A. Romenets]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

9. Romenets, V.A. (2000). *Vchynkova orhanizatsiia kanonichnoi psykhoholohii* [Action-based organization of canonical psychology]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 25-56 [in Ukrainian].

10. Romenets, V.A. (2013). Predmet i pryntsyipy istoryko-psykholohichnoho doslidzhennia [Subject and principles of historical-psychological research]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-27 [in Ukrainian].
11. Sartre, J.-P. (2022). Ekzystentsializm – tse humanizm [Existentialism is a humanism]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049> [in Ukrainian].
12. Savchenko, O.V. (2016). *Refleksyivna kompetentnist osobystosti: monohrafiia* [Reflective competence of personality: monograph]. Kherson [in Ukrainian].
13. Suliava, O.M. (2022). Proiekt stvorennia psykhomystetskykh stsenariiv modulno-rozvyvalnoi vzaemodii [Project of creating psycho-artistic scenarios]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149> [in Ukrainian].
14. Furman, A.A. (2020). Metodolohiia psykholohichnoho piznannia smyslozhyttievoi sfery osobystosti [Methodology of psychological cognition of meaning-life sphere]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.005> [in Ukrainian].
15. Furman, A.A. (2017). *Psykhologhiia smyslozhyttievoho rozvytku osobystosti: monohrafiia* [Psychology of meaning-life development]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
16. Furman, A.V. (2000). Arkhitektonika tvorennia osobystosti za modulno-rozvyvalnoi systemy navchannia [Architectonics of personality creation in modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 43-163 [in Ukrainian].
17. Furman, A.V. (2022). Arkhitektonika teorii diialnosti: refleksyvno-vchynkovyi stsenarii metametodolohuvannia [Architectonics of activity theory: reflexive-action scenario of metametodologizing]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007> [in Ukrainian].
18. Furman, A.V. (2006). *Vstup do teorii osvitoi diialnosti: kurs lektsii* [Introduction to the theory of educational activity: lectures]. Ternopil [in Ukrainian].
19. Furman, A.V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia: monohrafiia* [Idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
20. Furman, A.V. (2023). Kateroriina matrytsia vitakulturnoi metodolohii: vid myslevchynennia do kanonu [Categorical matrix of vitacultural methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006> [in Ukrainian].
21. Furman, A.V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia: monohrafiia* [Modular-developmental learning]. Kyiv [in Ukrainian].
22. Furman, A.V. (2025). Metodolohichni optyky typiv naukovoï ratsionalnosti [Methodological optics of types of scientific rationality]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024> [in Ukrainian].
23. Furman, A.V. (2024). Oazy psykhoanalitichnoho dyskursu v Ukraini ta osobystist Z. Freuda [Oases of psychoanalytic discourse in Ukraine]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 110-130 [in Ukrainian].
24. Furman, A.V. (2009). *Osvitni stsenarii u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia* [Educational scenarios in modular-developmental learning]. Ternopil [in Ukrainian].
25. Furman, A.V. (2023). *Osvitlohiiia yak polydystyplinarnyi napriam* [Education science as a multidisciplinary field]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036> [in Ukrainian].
26. Furman, A.V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 72-85 [in Ukrainian].
27. Furman, A.V. (2008). Porivniannia pryntsyypiv i parametriv naukovoï proektuvannia [Comparison of principles of educational systems]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 137-163 [in Ukrainian].
28. Furman, A.V. (2011). *Psykhokultura ukraïnskoi mentalnosti* [Psychoculture of Ukrainian mentality]. Ternopil [in Ukrainian].
29. Furman, A.V. (2008). Teoretychna kontseptsiiia innovatsiinoho zabezpechennia [Theoretical concept of innovative support]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 123-159 [in Ukrainian].
30. Furman, A.V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of interpersonal acceptance]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056> [in Ukrainian].
31. Furman, A.V. (2001-2002). Teoriia osvitoi diialnosti yak metasistema [Theory of educational activity as metasystem]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105-144; 3-4, 20-58 [in Ukrainian].
32. Furman, A.V. (2006). Typolohichni pidkhid u systemi profesiinoho metodolohuvannia [Typological approach]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 78-92 [in Ukrainian].
33. Furman, A.V. (uporiad.) (2015-2021). *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia* [System of modern methodologies]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
34. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K. et al. (2019). *Vitakulturna metodolohiia: kolektyvna monohrafiia* [Vitacultural methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
35. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K. et al. (2019). *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia* [Methodology and psychology of humanitarian cognition]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
36. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2004). *Psykhologhiia Ya-kontseptsii* [Psychology of the self-concept]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
37. Furman, A.V., Suliava, O.M. (2026). *Evrystychnyi potentsial psykhomystetskykh tekhnolohii* [Heuristic potential of psycho-art technologies]. *Habitus*, 2, 111-121 [in Ukrainian].
38. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2012). Metodolohiia piznannia osvitoïnoho vchynku [Methodology of educational act cognition]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 47-81 [in Ukrainian].
39. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2000). *Psykhologhiia*

hramotnist uchytielia [Psychological literacy of a teacher]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 44-51 [in Ukrainian].

40. Furman, O.Ye. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu* [Psychological parameters of climate]. Odesa [in Ukrainian].

41. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2008). *Teoriia i metodologhiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu* [Theory and methodology of climate]. Ternopil [in Ukrainian].

42. Shchedrovyt'skyi, H.P. (2013). *Metodologichne znachennia opozytsii pidkhodiv* [Methodological significance of approaches]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 40-47 [in Ukrainian].

43. Jung, C.G. (2023). *Arkhetypy i kolektyvne nesvidome* [Archetypes and the collective unconscious]. Lviv [in Ukrainian].

44. Sternberg, R.J., Lubart, T.L. (1999). The concept of creativity. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 3-15 [in English].

45. Turner, V. (1969). *The ritual process: structure and anti-structure*. Chicago: Aldine Publishing, 94-130 [in English].

АНОТАЦІЯ

СУЛЯВА Олена Миколаївна.

Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії.

У статті розкрито феномен імпровізації як багатовимірного психолого-педагогічного та психомистецького явища, що інтегрує творчу рефлексію, соціокультурну адаптацію, самопізнання та діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу. Актуалізовано значення імпровізації як важливого ресурсу розвитку особистості в умовах переходу від традиційної класно-урочної системи до модульно-розвивальної організації освітнього процесу, що функціонує за канонами постнекласичної оптики раціогуманітарно зорієнтованої вітакультурної методології (А.В. Фурман і наукова школа). Зокрема, детально висвітлено психологічний зміст і м п р о в і з а ц і ї персоніфікованого, мистецьки інтенційованого, ф е н о м е н у інноваційного навчального дійства, її рівні, динамічні способи оприявлення та умови розгортання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «вчитель – учні». Доведено, що імпровізація у мистецтві і навчанні має споріднене зарево оприявлення, адже сутнісно становить *груповий творчий акт* екзистенціювання акторів на театральній сцені та учасників освітньої співдіяльності в класній кімнаті, який актуалізує спонтанно продуктивні, психодуховно засадничі і самісно центровані р е с у р с и інтенсивного розвитку особистості. Аргументовано, що інноваційна освітня система україно-творчого спрямування інтегрує практики театального мистецтва, сприяє реалізації гуманістичних ідеалів через створення особливого типу розвивальної взаємодії – освітнього психомистецького дійства, у якому імпровізація виконує роль провідного механізму ковітально продуктив-

ного співдіяння достовірно вмотивованих учасників організованого навчання. Запропоновано авторську типологію імпровізації як акту творчої самореалізації особистості (довершена або бездоганно чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована) та порівневої організації соціокультурної адаптації (гармонійний, нейтральний, критичний, протестний), що відображають різні ступені задіяння особистості в навчально-розвивальну взаємодію. Розроблено діагностичний інструментарій, що охоплює опитувальники рефлексії для учнів початкової школи (1-2 та 3-4 класи) та експертну таблицю імпровізаційних проявів їх мислерефлексивної активності у навчальній діяльності. Методики дозволяють виявляти рівні та типи імпровізації, аналізувати психологічні умови її розвитку, а також оцінювати характер педагогічної взаємодії та ситуаційну повноту інноваційного психологічного клімату. Особливо підкреслено, що імпровізація в умовах модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана постає системоутворювальним чинником освітнього процесу, що забезпечує відкриту, гнучку та співтворчу взаємодію, сприяючи формуванню благодатної психоемоційної атмосфери, заснованої на довірі, свободі вибору та партнерстві учасників навчального дійства.

Ключові слова: імпровізація, особистість, творчість, автентичність, підсвідоме, адаптація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, освітнє дійство, інноваційно-психологічний клімат, модульно-розвивальна система освіти, класно-урочна система навчання, постнекласична методологія, вітакультурна парадигма, рефлексія, розвивальна взаємодія, психологічний феномен.

ABSTRACT

Olena SULIAVA.

Improvisation as a phenomenon of creative reflection and an indicator of developmental interaction.

This article examines improvisation as a multidimensional psycho-pedagogical and psycho-aesthetic phenomenon that integrates creativity and reflection, sociocultural adaptation, self-cognition, and dialogical interaction among participants in the educational process. The study highlights improvisation as a significant resource for personal development within the transition from the traditional classroom-lesson system to a modular developmental organization of education operating within a post-nonclassical, rational-humanistic vitacultural paradigm (A. V. Furman and his scientific school).

In particular, improvisation is conceptualized as a personalized, intentionally artistic manifestation of innovative educational interaction. Its structural levels, dynamic modes of expression, and conditions of emergence within subject-subject interaction in the teacher-student system are analyzed. It is argued that improvisation in both artistic and educational contexts shares a common ontological nature, functioning as a collective act of existential self-realization among actors on the theatrical stage and participants in classroom interaction.

Such activity activates spontaneous productive, psycho-spiritual, and self-regulatory resources of intensive personal development. The study substantiates that an innovative Ukrainian educational system of creative orientation integrates principles of theatrical art and facilitates the realization of humanistic ideals through a specific form of developmental interaction—psycho-aesthetic educational interaction. Within this framework, improvisation functions as a key mechanism of co-creative, productively oriented collaboration among authentically motivated participants in the learning process. The article proposes an original typology of improvisation as an act of personal creative self-realization (highly spontaneous, adaptive, semi-planned, contextualized), as well as a stratified model of sociocultural adaptation (harmonious, neutral, critical, and oppositional), reflecting varying degrees of engagement in developmental educational interaction. A diagnostic toolkit has been developed, including reflection-based questionnaires for primary school pupils (grades 1-2 and 3-4) and an expert evaluation matrix designed to identify improvisational manifestations in students' reflective-cognitive activity. These instruments make it possible to determine levels and types of improvisation, analyze the psychological conditions of its development, and assess the quality of pedagogical interaction as well

as the situational integrity of the innovative psychological climate. It is further emphasized that within A. V. Furman's modular developmental system, improvisation emerges as a system-forming factor of the educational process, ensuring open, flexible, and co-creative interaction, while fostering a supportive psycho-emotional environment grounded in trust, freedom of choice, and partnership among participants in the educational process.

Key words: *improvisation; personality; creativity; authenticity; unconscious; adaptation; subject-subject interaction; educational interaction; psycho-aesthetic interaction; innovative psychological climate; modular developmental education system; classroom-lesson system; post-nonclassical methodology; vitacultural paradigm; reflection; developmental interaction; psychological phenomenon.*

Рецензенти:
д. філос. із психології Арсен ЛИПКА,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 19.03.2026.
Підписано до друку 10.04.2026.
Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Сулява О.М. Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 111-129. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.111>

Програмово-методичний інструментарій

ФУРМАН Анатолій Васильович

**АВТОРСЬКА ПРОГРАМА ІЗ ДИСЦИПЛІНИ
«СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЙ НАУКОВОГО ПОШУКУ»**Anatolii V. FURMAN
**AUTHOR'S PROGRAM IN THE DISCIPLINE
"SYSTEM OF SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGIES"**DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.130>

УДК 167/168 : 159.9.018

Пропонована авторська розробка підготовлена у липні-вересні 2025 року переважно на матеріалах авторського курсу «Методологія та організація наукових досліджень», що читався упродовж десяти років для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня підготовки, тобто для майбутніх докторів філософії із 23 спеціальностей (див. *ПС. 2023. №1. С. 209-244*). У зв'язку із нещодавнім уведенням єдиного вступного випробування із методології наукових досліджень для абітурієнтів третього рівня підготовки постало завдання концептуально збагатити, тематично розширити, змістовно оновити й фактично запропонувати фундаментальну програму нової дисципліни. Це завдання виконано, що наочно підтверджує дана публікація. Остання становить інваріантний взірець програми для спеціальності С4 Психологія, акредитована у червні 2020 року, що підтверджує відповідний Сертифікат про акредитацію освітньої програми, виданий Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (*дата видачі 16.10.2020 за № 647. Голова Квіт С.М.*).

ВСТУП

*«А що ж тоді саме життя? Саме то життя – це безглуздя, хоча в ньому є метод. І життя філософа – між безглуздя і методологією?»
(О.Ф. Лосєв, 1934)*

**«Методологія – це самотній організм творення загостреного почуття свідомости у його джерельному осередді чистого мислення і водночас самоекзистенційна сфера напруженого – проблемно-діалогічного, конфліктно-комунікаційного – життя людської свідомости на межі іманентного і трансцендентного у її канонічних рефлексивних формах – мислєдіяльності, мислєвчинення, філософського і наукового методологування»
(Автор, А.В. Фурман, 13.05.2022 р.)**

Методологія – фундаментальна наукова дисципліна, яка останньою відокремилась від філософії у другій половині ХХ століття і яка на сьогодні містить багатопланову систему раціогуманітарних знань про принципи, під-

ходи, методи, способи, засоби та інструменти пізнання, конструювання і перетворення світу та людини, про технології і практики компетентного здійснення мислєдіяльності, мислєкомунікації і рефлексивного методологування.

Її трансцендентально утаємниченим і феноменально багатопосередкованим, очевидно-неочевидним і сутнісно **квазі-** (від лат. *quasi* – «ніби», «майже», «немовби») **об'єктом** є *людська свідомість*, внутрішні умови її функціонування, розширення і збагачення як свідомої здатності науковця логічно правильно формулювати та віднаходити оптимальні шляхи-способи вирішення дослідницьких та життєвих завдань і проблем, а **предметом** – центральна ланка, або екзистенційне осереддя, такої розвиненої здатності – зародження, розвій домінування *методологічного мислення*, котре інтегрує переваги інших типів мислення й постає як потужний інтелектуальний ресурс-знаряддя розв'язання складних системних (суспільних, екологічних, політичних, соціально-економічних, наукових, інженерно-технологічних та ін.) проблем і проблемних ситуацій (див. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35, № 2. С. 122-143; 2022 № 1. С. 7-148, № 2. С. 6-48).

Світ методології в авторському канонічному осмисленні поєднує *чотири сторони-материк* своєї буттєвості:

а) окреме *вчення* про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності;

б) специфічну *систему раціональних знань* про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння у єдності із сукупністю норм та інструментів різнорівневого методологування;

в) особливу *сферу* миследіяльнісно центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення, через котрі задається у людській свідомості світ і які спричиняють формування та розвиток методологічного мислення як його нової універсальної форми, що уможливорює не лише розширене світобачення, а й діяльнісно-вчинкове світоволодіння;

г) персоніфікований *спосіб життя*, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення, що циркулюють ситуаційно щораз заново від проблематизації до проєктування і назад; а оскільки методологія у цьому разі – це завжди окремішне складне практичне мистецтво мислезреалізування особистості, групи чи колективу, то потрібен, *по-перше*, живий взірець, тобто носій цього інтелектуального мистецтва, *по-друге*, окремо сконструйований

рефлексивний часопростір, який би сприяв підтримці та виращуванню потоку думок, котрі виникають на переходах від смислового (об'єктно-змістового) обговорення до формальних конструкцій – знаків, схем, знань, об'єктів, *по-третє*, безпосередня, майже безперервна, інтенсивна миследіяльність імітаційно-вчинкового (семінарського, клубного, оргуправлінського тощо) характеру (див. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 49).

Примітною особливістю цього нового курсу є те, що він розлого відображає поступальну е в о л ю ц і ю *методологічного знання* в останні два десятиліття на теренах здобутків авторської наукової школи. У цьому аналітичному форматі найбільш значущими **відкриттями** є:

1) аргументоване відшукування бездонного *квазіоб'єктного всесвіту методології*, який сутнісно належить трансцендентальному виміру буття – своєрідному *життєпоток*у свідомості як до кінця не пізнаваної сфери, і секторально розмежованого її *предметного поля*, в осередді якого перебуває найуніверсальніший тип роздумування – *методологічне мислення*;

2) різнобічне обґрунтування буттєвої неподільності, діалектичного взаємопроникнення та екзистенційно-подієвої цілісності с в і т у методології-як-учення (передусім адекватної теоретичної системи) і с ф е р и методологування-як-практики (роботи, праці, діяння);

3) творення методології як субстанційної – свідомісно-мисленневої – дійсності й одночасно як удіяльної вітакультурної реальності у їх порівневому і багатокординатному взаємодоповненні;

4) уведення в інтелектуальний дискурс к о н ц е п т у і, відповідно, категорійного поняття «*методологічний канон*» і вихід на конструювання базових канонічних форм організації широко мислейнструментально використовуваного методологічного знання, а саме на к а н о н и методологічних мислення і діяльності, розуміння і рефлексії, філософського мислевчинення і професійного методологування;

5) відпочаткове прояснення сутнісних узмітовлень, ковітальної важливості та інваріантності с х е м и логіко-канонічної побудови *вчинку філософського (професійного) методологування* як загального, надскладного, багатопланового, довготривалого і *вчинку миследіяння* як більш окремішнього, доступнішого,

неповторнішого, конкретнішого за цілями і результатами, а також осягнення цих учинків як різномасштабних п о д і й у їх певній ковітальній, культуротворчій, епістемологічній та розвитково-особистісній продуктивності (див. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 38).

Отже, система методологій наукового пошуку – авторська дисципліна розроблена і викладається для здобувачів вищої освіти третього рівня підготовки для всіх галузей знань і всіх спеціальностей класичного багатoproфільного університету – *доктор філософії*. Її **методологічна концепція** обстоює взаємозалежне логіко-змістове висвітлення ш і с т н а д ц я т и складносистемних блоків, що тематично об'єднані у чотири освітньо-наукових м о д у л і, а саме:

змістовий модуль 1 – це:

а) методологія класичного наукового дослідження, що широко застосовується нині науковцями при написанні кваліфікаційних (магістр, доктор філософії, доктор наук) робіт (актуальність, проблема, мета, завдання, об'єкт, предмет, гіпотези, методологічна основа, методи, організація та інші параметри дослідження) за результатами вивчення відносно простих, або навмисне спрощених, об'єктів як систем і передбачає обов'язкове дотримання норм, еталонів, процедур і дій циклічно завершеного наукового пошуку, що містить шість обов'язкових етапів дослідницького мислевчинення, та обстоює генетично усталені епістемологічні джерела постання класичної науки і першої, механістичної, наукової картини світу з методологічним настановленням на об'єктивність і предметність як атрибутивні ознаки раціонального знання та як канони культури наукового мислення (*тема 1*);

б) основи філософської методології як учення про методи, форми і засоби розуміння, мислення, діяльності та рефлексії на будь-який предмет та її засадничі вектори розвитку в другій половині ХХ століття у вигляді таких епістемологічних організованостей, як теорія критичного реалізму Карла Поппера, методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша, методологічна концепція еволюції наукових парадигм Томаса Куна і філософська концепція епістемі Мішеля Фуко; зокрема, нормативи наукового мислення та еволюція раціонального знання, раціональна реконструкція історії науки і постання її теоретичного світу, логічна структура дослідницької про-

грами, модель революційної зміни парадигм і типи епістем у західноєвропейській культурі XVI-XX ст. (*теми 2 і 3*);

в) методологія повного парадигмального циклу колективної пізнавальної творчості у сфері науки А.В. Фурмана, передусім низка поняттєво-категорійних засобів учинку пізнання як періодів його поліпроцесного поетапного здійснення (ситуаційний – виникнення кризи, мотиваційний – розпалювання конфлікту поглядів та інтересів, дійовий – визнане панування нової парадигми, післядійовий – рефлексія її здобутків, переваг та обмежень), концептуального модуля науки і філософії особистісного (неявного) знання Майкла Полані (*тема 4*);

г) філософська методологія екзистенціалістського дискурсу та можливості її застосування у різних (соціальних, психотерапевтичних, шлюбно-інтимних тощо) практиках у творчості найвидатніших європейських мислителів ХХ ст. – Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера, М.О. Бердяєва, Є.Л. Гливи, які, вирізняючись самобутнім за парадигматикою, змістом і стилем філософування, об'єднує четвірна ідея повноти людського життя: екзистенція – свобода – уприсутнення – відповідальність (*тема 5*).

змістовий модуль 2 – це:

д) постання світу методології як системи раціогуманітарних знань про думання, діяльність, мислекомунікацію і миследіяльність у його практичному уконкретненні та діалектичній єдності зі сферою професійного методологування, що в авторському проєкті ситуаційно охоплює форми, складники, засоби, принципи та правила його ефективного мислевчинкового здійснення у чотирьох вимірах свідомісної буттєвості новітнього методологічного знання: вчення про логічну організацію, структурно-змістову динаміку, методи і засоби діяльності; систему знань про форми і способи рефлексивного миследіяння; сферу розмірковувального вчинення, що центрована на актах-процесах пізнання, критики, творення, рефлексії; персоніфікований спосіб інтелектуального життя, стиль проблемно-рефлексивного екзистенціювання (*тема 6*);

е) конструювання сфери професійного методологування в науковій школі А.В. Фурмана, починаючи з 2005 року, в якій: а) воно становить канонічний спосіб удіяльнення методологічного мислення із виходом на всеможливі форми і траєкторії вітакультурного практикування, б) новітніми засобами інтегруються

ознаки методологічної роботи і схеми мислєдїяльностї, інтелектуальні практики мислєвчинення і досвід постійно діючого методологічного семінару, в) за авторською схемою-матрицею моделюється модульно-розвивальний оргпростір напруженого групового методологування, уможливлєючи конструктивне використання його принципів, підходів, методів, процедур, засобів та інструментів, що найперше поняттєво-категорійних, мислєсхем і матриць (тема 7);

є) методологія парадигмальних досліджень як перспективний напрям пошукувань не-класичної науки, що, на доповнення до системного, діяльнєсного і системодіяльнєсного підходів, обґрунтовує взаємодоповнення основних типів науково-раціонального мислення (античне, природничо-предметне, аналітичне, соціальне, гуманітарне) і наступність чотирьох базових інваріантів розвитку методології як сфери мислєдїяльностї (емпірична, діалогічна, теоретична, метатеоретична) та восьми похідних (описова та експериментальна, пояснювальна і розуміннєва, концептуальна і парадигмальна, історико-психологічна і метапарадигмальна) дослідницьких методологій сучасної науки загалом і психології зокрема; парадигмально-дослідницька карта, її структура, призначення та сутнісні ознаки, полі- та мультипарадигмальність і псевдопарадигмальність як феномен сучасного наукового дискурсу; вчинковий підхід В.А. Роменця, циклічно-вчинковий і типологічний підходи А.В. Фурмана, їх принципи, закономірності, нормативи та мислєннєві засоби методологування і теоретизування (теми 8, 9);

ж) системомислєдїяльнєсна методологія як складна метасистема інтелектоємних і культуротворчих практик мислєдїяльностї та методологічних мислення і рефлексії, починаючи із 1970-их років до початку XXI століття, що охоплєє чотири засадничих координати / виміри розвиткового функціонування свідомісних спроможностей колективної мислєкооперації методологів та іґротехніків, а саме велику дослідницьку програму створення самодостатньої версії методології у досвіді [заболотного] методологічного гуртка; філософську школу Г.П. Щєдровицького, у часопросторі якої реалізовано низку новаційних програм онтологічного, епістемологічного, світоглядного, науково-прикладного, оргдіяльнєсного і власне методологічного спрямування; напрям у розвитку вітчизняної, головнє ра-

дянської, філософської і соціогуманітарної думки, що здійснили методологізацію більшості сфер людської діяльностї; філософська методологема або метапарадигма, що прийнята співтовариством для постановки і розв'язання найскладніших людиновимірних проблем інтелектуальними ресурсами засадничих уявлєнь, категорійних засобів, схем і моделей теорій мислення, діяльностї, знань, комунікації, управління і численних практик проведення методологічних семінарів та оргдіяльнєсних іґор (тема 10);

змістовий модуль 3 – це:

з) епістемологічні стратегії метапарадигмального рівня добування раціогуманітарного знання (позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм) у їх генезі культурно-історичного ускладнення: від традиційного погляду на науку, призначення якої полягає у продукуванні об'єктивного наукового знання, та опису соціальних упереджень, що спричиняють отримання неточних раціональних знань, до психосоціальної конструйованості світу, яка зумовлєє вироблення не-об'єктивного наукового знання, й аж до методологічних розуміння, мислення, діяльностї, рефлексії, які дають змогу творити методологічне знання (тобто знання про знання і про його засоби та інструменти), що перевіряється на можливість реалізації у процесах мислєдїяльностї, мислєвчинення і професійного методологування; еволюція культурно-наукових традицій як історично змінних систем поводження з ним: синкритична, геоцентрична, модерністська, постмодерністська, пост-постмодерністська; методологічна карта конструктивного методологізму та її структурні організованості надпредметних мислення, роботи, мислєдїяльностї, мислєвчинення і професійного методологування (тема 11);

и) методологічні оптики класичного і пост-класичного типів наукової раціональностї, їх домінантне розвиткове функціонування в історії західної науки від другої половини XVII до початку XX століття сутнісні характеристики і параметричні моделі, механістична і природничо-наукова картина світу, епістемологічні переваги та пізнавальні обмеження; методологічна оптика як метафоричний конструкт і категорійне поняття, авторський багатомодульний комплект метаметодологічної оптики вивчення теорії діяльностї у різноякісному взаємодоповненні розуміння, мис-

лення, діяння і рефлексії на п'яти рівнях її структурно-функційного зорганізування: на вершині універсального – вітакультурна методологія, на шаблі загального – сфера професійного методологування, на стадії особливого – циклічно-вчинковий підхід, на ступені одиничного – схема-модель канонічного мислевчинення, на етапі конкретного – мислесхема та її інваріантні побудови (*тема 12*);

і) методологічна оптика неklasичного типу наукової раціональності, причини виникнення та умови постановня, його атрибутивні ознаки та характеристики, авторські моделі (перша і друга версії), їх евристичний потенціал і межі конструктивного застосування; епістемологічний поворот в науці на рубежі XIX-XX століть, утвердження діяльнійшої природи пізнання / конструювання дійсностей (предметних онтологій) науковим мисленням, єдина поліпредметна наукова картина світу; методологічні конструкції діяльнійшого, системодіяльнійшого і системомиследіяльнійшого підходів як інваріанти культурних еталонів неklasичного розуму; загальна нормативно-методологічна схема наукового дослідження на проєктному (початковому) етапі його здійснення, її ключові та похідні параметри та їх сутнісне наповнення (*тема 13*);

к) методологічна оптика постнеklasичної наукової раціональності у її багаторефлексивній реконструкції еволюційного шляху наукового знання, передумови виникнення постнеklasичної епістемології у взаємодоповненні гносеологічного, конструктивістського і суто знанневого (епістемного) аспектів; авторські моделі (перша і друга версії) цього новітнього типу раціональності, їх сутнісні ознаки-параметри (відповідно дванадцять і вісімнадцять), щонайперше особистість дослідника та його миследіяльність, що входять у надскладний людиновимірний об'єкт як саморозвиткову метасистему, імовірнісний спектр можливих сценаріїв її розвитку, багатоманітність предметних онтологій сучасної наукової сфери, трансформація її ідеалів і норм у часопростір культури, відповідальність ученого і дослідних колективів за способи досягнення мети власної миследіяльності, створення раціонально-гуманістичної картини світу, мультидисциплінарність і поліпарадигмальність дослідницької справи, постановня методології постнеklasичної науки, утвердження множинних полів рефлексії, надрефлексивності та оглядового поля рефлексії і т. ін. (*тема 14*);

змістовий модуль 4 – це:

л) методологічна план-карта, онтологічні виміри, атрибутивні феноменали, цілі і завдання, необхідні та достатні умови поступального розвитку та успішного функціонування різних наукових шкіл у природничій, формальній, суспільній та гуманітарній галузях добування раціонального знання у їх основоположному осередді – новій, оригінальній і суспільно значущій науково-дослідницькій програмі, що узасаднена на авторській категорійній матриці; психосоціальний портрет особистості лідера дослідницького колективу і сукупність факторів створення благодатного інноваційно-психологічного клімату його продуктивної життєдіяльності; конструктивний порівняльний аналіз науково-дослідницьких програм І. Лакатоша, М.Г. Ярошевського, А.В. Фурмана; категорійне ядро наукової школи та його евристичний потенціал; різних дослідницьких програм, їх логічні структури, переваги та упущення, поняттєво-категорійна модель світу в еволюції науки і методології в оптиці світоглядних універсалій (*тема 15*);

м) типологія наукових шкіл (протошкола, науково-освітня, школа як дослідницький колектив, як науковий напрям, або школа парадигмального чи поліпарадигмального типу), сприятливі умови їх розвиткового функціонування, чинники та фактори занепаду; форми і ресурси інституціоналізації науково-дослідної діяльності; структурно-рольова організація і головні завдання наукової школи, її науково-предметний і культуротворчий потенціал; переваги наукової школи як дослідницького колективу, перспективи створення школи четвертого – вітакультурного, метапарадигмального – покоління; культуротворчі перспективи різних типів наукових шкіл в контексті зреалізування розмаїтих ідеалів раціональності як багатопараметричні, модульно організовані, епістемологічні системи, що еволюціонують в історії західної науки (від другої половини XVII століття до теперішнього часу) за логікою їх об'єктно-системного, категорійного, критерійного, атрибутивного, нормативно-ціннісного, оргдіяльнійшого і мислевчинкового ускладнення (*тема 16*);

н) теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, зокрема й психологічної, та методологічний профіль наукової школи четвертого покоління; методологічна школа як організованість полірефлексивного модульно-розвивального простору колективної

миследіяльності та мислевчинення, її відмінності від наукової школи; логіко-параметрична структура поняття як форми мислення і як знанневої одиниці, формула категорії А.В. Фурмана, мікрокатегоріогенез і макрокатегоріогенез, сучасна категорійна модель світу. Чотири фокуси категорії, ступені розвитку понять і категорій в онтогенезі та закон еквівалентності понять; поняття як зерно теорії, категорія як локалізований світогляд; категоризація як логіко-методологічна процедура; поняттєво-категорійні засоби як головний мовно-мовленнєвий ресурс розширення і збагачення українськості; найвпливовіші методологічні школи – системомиследіяльнісна (Г.П. Щедровицький і представники) та вітакультурна із системою професійного методологування та циклічно-вчинковим підходом (А.В. Фурман і наступники, учні першого і другого кола); друга версія (2016) авторської схеми-матриці конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування, типи методологічних модулів і пояси мислевчинення; перша (2012) і друга (2023) версії категорійної матриці вітакультурної методології А.В. Фурмана (тема 17);

о) сучасні наукові школи Західноукраїнського національного університету за галузями розвитку і збагачення раціонального знання та за головними напрямками здійснення наукових досліджень, проектних розробок і підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації природничого, інженерно-технічного, суспільного і гуманітарного спрямування; переформатування життєдіяльності усталених наукових шкіл в оновлені дослідницькі колективи за шістьма атестаційними напрямками: а) інженерно-технологічним, б) суспільним, в) аграрно-ветеринарним, г) природничо-математичним, д) гуманітарно-мистецьким, е) безпековим; керівники існуючих дослідницьких колективів, їх наукові здобутки і перспективи групової миследіяльності (тема 18).

Загалом основне призначення методології – внутрішньо зорганізувати свідомість дослідника через відкриття персоніфікованого каналу багатопланової рефлексії над формами, методами, засобами як власного мислевчинення, так і тих колективних практик миследіяльності, до яких він суб'єктно чи особистісно причетний. Г.П. Щедровицький про це пише так: *методологія «покликана забезпечити миследіяння будь-кого відповідними засобами,*

методами і формами, адекватними даній ситуації» (Психологія і суспільство. 2021. № 2. С. 127).

Воднораз підвищений інтерес у нашій науковій творчості до феноменології людської свідомості і до створення її повноцінної метатеорії (див. Психологія і суспільство. 2017. №4. С. 16-38; 2018. 3-4. С. 13-50; 2021. №2. С. 5-35) пояснюється першорядною умовою: саме свідомість як іманентно-трансцендентна, саморозвитково пульсуюча, сферна буттєвість, внутрішні умови її своєрідних ритмопотоків функціонування, розширення, збагачення і рефлексування як притомної здатності-присутності, а ще точніше – *інобуттєвий засвіт* загостреного почуття свідомості у його джерельному осередді чистого мислення і плінного самоекзистенціювання, у перше становить **квазіоб'єкт методології** як епістемно оприявленого неповторного життя власне людської свідомості на межі чи у просвіті буття, тобто на перетині іманентного і трансцендентного у її канонічних рефлексивних формах – миследіяльності, мислевчинення, вітакультурного (канонічного) методологування.

Звідси постає основне *культуротворче призначення методології*: домогтися, здавалося б, малоімовірного, або й узагалі неможливого, – перевести життєпотік людської свідомості із функціонально-розвиткового режиму хаотичного, безладного, нестримно вакуальненого перебігу переживань, змислів, схематизмів, думок до внутрішньо зорганізованого, ситуаційно доладного, екзистенційно влучного, самокерованого її буттєствердного ритму-просвітлення через вироблення відповідних її (передусім як свідомої здатності і свідомісної можливості) *сутнісній подієвості* форм, методів, засобів та інструментів надпредметно і полірефлексивно здійснюваних миследіяльності, мислевчинення, філософського і прикладного методологування. Іншими словами, мовиться про істотне розширення і сенсосмислове збагачення донині незвіданих горизонтів, поясів, сегментів, функціоналів, ноуменалів, тональностей *сферного засвіту свідомості* унікальними ресурсами новітньої вітакультурної – філософської, канонічної – методології і персоніфікованими – індивідуальними, груповими, колективними – формами її ковітального уможливлення у *взірцевих практиках живодайного професійного методологування* (щонайперше

у лоні методологічних семінарів і сесій, орг- діяльнісних та оргучинкових ігор). Саме все зазначене у метасистемній саморозвитковій цілісності врешті-решт і дає змогу методологічно компетентному інтелектуалу будь- якого фаху чи ампула адекватно *поіменувати* щойно виявлене, відкрите, або сконструйоване, створене, логічно правильно формулювати і віднаходити оптимальні шляхи- способи вирішення як повсякденних життєвих завдань, так і малопіддатливих для здолання всеможливих суспільних та особистих проблем, продуктивно діяти і стабільно вчиняти в невизначених та екстремальних соціальних ситуаціях, нарешті повчально для себе й довілля *рефлексувати* те, що відбулося, що існує сьогодні і вірогідно станеться у близькій чи віддаленій перспективі.

Предметне поле методології в авторському варіанті її мислевчинкового творення становить особлива, інтенційно-екзистенційна і водночас осмислювально-рефлексивна, *ідеальна дійсність свідомості* у її винятково загостреному, буттєствердному осередді – в *методологічному мисленні*, котре, охоплюючи та знімаючи переваги інших типів мислення і знярядево употужнюючи інтелектуальні спроможності людства у розв'язанні складних і глобальних проблем, є:

а) *ідеально узмістовленим* у лоні плінного функціонування свідомості (головно як пізнавальної, дослідницької діяльності) із можливістю невербального об'єктивування його продуктів «заднім числом» на дошці чи папері у графіко-символічній формі;

б) *інтенційно інтегрувальним* в напрямку поєднання у знятому вигляді всіх відомих типів мислення і в контексті ситуаційно удіяльного уприсутнення людини у світі «тут-і-тепер» як вактуальнений зріз чи просвітлена щілина ось- буття;

в) *субстанційно інобуттєвим, самочинним*, проте інтенційно спрямованим на об'єкт і феноменальний світ та просякаюче іманентно пов'язаним із діяльністю і вчиненням як найдосконалішими формами свідомої здатності людини;

г) *універсально загальним роздумовуванням* у своїй постійно відновлювальній над- предметності і безперервній рефлексивній самоорганізованості в конкретно визначеному відборі чи наборі форм, методів, засобів та інструментів його розвитку як трансперсонального процесу в контекстному часопросторі діалогу, гри, діяльності, або вчинку-події

(*Психологія і особистість*. 2023. №2(24). С. 71-73).

Інакше кажучи, методологія в авторському варіанті виконання – це досягнення кожним здобувачем вищої освіти такого *інтенційованого стану самоекзистенції*, коли, за словами Мераба Мамардашвілі, виникає «загострене почуття свідомості», в лоні якого конструюється розширена у сенсосмислових та схемообразних горизонтах **сфера свідомості** як *інтегральне свідчення її інобуттєвості* стосовно навколишнього світу, хоча й у зв'язках і взаємопроникненні з іншими аналогічними (індивідуальними, груповими, масовими, космічними) сферами людського практикування на межі об'єктивного і трансцендентного, феноменального і ноуменального, пізнання та одкровення.

Сутність мовиться про те, що методологія у такому витлумаченні, звісно, за умови входження особи у її актуалізаційний часопростір, дає змогу потрапляти в позаприродні стани переживання-творення себе і дійсності у так званих *чистих формах* – думання, усвідомлення, означення, осмислення, просвітлення, любові-благоговіння, переображення тощо. У цьому розумінневому вимірі методологія часто постає у своїх безособових, персонально непоіменованих результатах, що напрацьовані у культурно-історичному форматі людської буттєвості як мегасистема і навіть самобутній с в і т форм, методів, засобів та інструментів пізнання і перетворення реальної чи уявної дійсності. Натомість універсальним взірцем чи способом практики-свободи методології є *філософське методологування*, котре полягає в організації та здійсненні конкретної мислєдіяльності самого дослідника чи колективного мислєдіяння керівника і здобувачів вищої освіти у певній створеній проблемно-комунікативній ситуації їх внутрішньо актуалізованого дискурсу в стані свідомісної екзистенції думанні «тут» (ці обставини-умови), «тепер» (цей винятковий момент), «повно» (це неперевершене екзистенціювання) і «завжди» (ці повсякчас постійні стани трансцендування) (*Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 31, 43). Тоді кожен особистісно стає не стільки носієм окремого акту рефлексивної думки, скільки *органом трансцендування*, себто виходу цього самоусвідомлювального акту за горизонти об'єктивного світу в ситуації, коли *методологічне мислення* оволоділо індивідуальністю того, хто здійснює мислєдіяльність, або досягнув вершин професійного методологування.

СИЛАБУС ДИСЦИПЛІНИ



НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА

Силабус дисципліни

СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЙ НАУКОВОГО ПОШУКУ

Рівень вищої освіти - третій (освітньо-науковий)
Освітньо-наукова програма - С4 Психологія

Рік навчання: I

Семестр: I

Керівник

ПІБ

професор кафедри психології та соціальної роботи,
д.психол.н., проф. **Фурман Анатолій Васильович**

Контактна
інформація

a.furman@wunu.edu.ua +380974427595

Опис дисципліни

Дисципліна «Система методологій наукового пошуку» спрямована на забезпечення майбутніх докторів філософії системою раціональних знань і фахових компетенцій стосовно аргументованого вибору, наукового конструювання і рефлексивного застосування форм, методів, засобів та інструментів ефективної дослідницької мислєдіяльності на той чи інший чітко сформульований чи обраний предмет пошуку й відтак на компетентне оволодіння ними принципами, методологемами, технологіями і техніками проведення фундаментальних, прикладних, емпіричних і суто практико зорієнтованих (психологічних, соціальних, методичних, процедурних тощо) досліджень у різних галузях науки і суспільного життя та на опанування способами і прийомами впровадження отриманих при цьому результатів у практику повсякденної професійної діяльності. На противагу традиційним поглядам на методологію наукового пошуку, новій генерації інтелектуалів пропонується авторська програма, що висвітлює *всеосяжну систему методологій*, а саме філософську і наукову, класичну і посткласичну, наукового пізнання і парадигмальних досліджень, некласичну і постнекласичну, науково-дослідницьких програм і соціогуманітарних досліджень, системомислєдіяльнісну і вітакультурну методології й урешті-решт презентує новітні фундаменталії та ресурси самотутнього, нещодавно утвореного, світу методології і сфери професійного методологування.

Структура дисципліни

Го-ди-ни	Тема	Результати навчання	Завдання
2/1	1. Наука як складна саморозвиткова система, глобальна дослідницька програма і як сфера суспільного виробництва	Аргументувати складові, сутнісні ознаки та форми організації наукового підходу на відміну від інших видів і способів пізнання; оприлюднювати у рамках мислекомунікації систематизовані раціональні знання у сфері наукового пізнання, проектування, експертизи; висвітлити генетичні джерела постання класичної науки і першої, механістичної, наукової картини світу; обґрунтувати такі атрибутивні ознаки раціонального знання, як його об'єктивність і предметність	Поточне опитування; проблемні завдання, інтелектуальні тести на створення мислешем і понятійних визначень; сутнісне реферування прочитаних текстів на предмет осмислення науки як самобутньо повноцінної професійної діяльності
2/0	2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	Розв'язувати складні завдання і проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в умовах недостатньої інформації та суперечливих вимог; концептуально і методологічно задіяти у власному пошукуванні центральну ланку емпіричної перевірки теорій на істинність, а саме етап висунення «сміливих», вирішальних або теоретичних гіпотез; аргументувати логічну структуру, змістове наповнення та особливості розвитку науково-дослідницьких програм, здійснювати їх методологічне обґрунтування	Аналітичні звіти, реферати; проблемні практичні завдання, критичні самозвіти опрацьованих наукових текстів та узагальнення їх змісту; рефлексивний відбір із набору наявних в Гуглі найповніших за структурою і змістом схем або моделей типової науково-дослідницької програми
2/1	3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна та філософська концепція епістемі Мішеля Фуко	Демонструвати професійні норми, цінності та базові компетенції належного здійснення методологічної роботи в обраній галузі науки, зважаючи на багатопарадигмальну еволюцію її культурно-історичного розвитку; аргументувати переваги та обмеження концепції парадигми; розрізняти псевдопарадигми, парадигми і метапарадигми в окремій галузі знань, а також вміти виокремлювати їх засадничі структурні компоненти і можливості; вирізняти і схарактеризовувати три	Поточне опитування; проблемні запитання ситуаційного характеру, критична рефлексія концепції парадигмального розвитку науки, аргументування явних наукових революцій в історичному розвитку в обраній здобувачем науковій галузі; методологічна розвідка щодо сутності ренесансної, класичної і сучасної епістем

		типи епістем в західноєвропейській культурі XVI–XX ст., а саме ренесансну, класичну, сучасну	
2/1	4. Філософська концепція особистісного (неявного) знання Майкла Полані і модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу наукового пізнання А.В. Фурмана	Сформувати цілісне понятійне уявлення про неявне знання як про процес позірного охоплення тих речей-предметів, що використовуються особою, проте вона не може пояснити, чому саме так учиняє, а також досягнути це знання водночас як її не вповні усвідомлене окультурене вміння, як автоматизовану навичку або вчинкову дію; охарактеризувати логіко-канонічну структуру вчинку пізнання як сукупності процесів, станів та ознак пошукування, спираючись на авторську модель повного парадигмального циклу колективної пізнавальної творчості у сфері науки; понятійно опрацювати зміст гносеологічних конструктів «концептуальний модуль науки» і «вчинок наукового пізнання»	Доповіді і виступи на наукових заходах; критичний аналіз і конструктивний синтез наявних дослідницьких програм у певній галузі раціонального знання; сутнісна характеристика періодів і фаз розгортання вчинку наукового пізнання у співвіднесенні з етапами розвитку науки за концепцією Томаса Куна
2/1	5. Філософсько-методологічні оптики екзистенціалістського дискурсу у творчості Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера, М.О. Бердяєва, Є.Л. Гливи	Мислєдйяльне опанування фундаментальним світоглядним знанням, здобутим достойниками людства у різних напрямках творення філософії екзистенціалізму та її прикладних (соціальних, психотерапевтичних, шлюбно-інтимних тощо) практик; обґрунтувати самобутню методологему філософування кожного з названих мислителів, котрі об'єднує четвірна ідея екзистенції-свободи-уприсутнення-відповідальності, тоді як саме вчення є і своєрідним гімном людській суб'єктивності, і знаходженням істини та сутності людини через мову, і можливість здійснитися – стати особистістю, тобто екзистенційним центром всесвіту, творчим актом	Рефлексивне прочитання філософських текстів мислителів-екзистенціалістів, їх методологічний аналіз, себто чітке рефлексивне осягнення авторських ідей і принципів думання, методів і прийомів розмірковування, особливостей використання поняттєво-категорійних засобів; занотування засадничих думок і побудова мислєсхем
2/1	6. Світ методології як система раціо-гуманітарних знань про мислення,	Аргументувати світ методології як взаємодоповнення чотирьох сторін або вимірів буттєвості: а) вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи, методи і засоби діяльності; б) систему	Презентації результатів виконаних завдань та досліджень; побудова мислєсхем, методологічних моделей і поняттєво-категорійних

		раціональних знань про форми і способи рефлексивного мислення і вчинкового думання-діяння; в) сферу мислевчинково центрованих пізнання, критики, творення і рефлексії; г) персоніфікований спосіб життя, тип проблемно-рефлексивного екзистенціювання. Рефлексивно використовувати засоби та інструменти ефективної миследіяльності та професійного методологування; підтверджувати свідоме оперування концептами, поняттями, науковими фактами та категоріями під час організації і проведення теоретичних і прикладних досліджень	таблиць, їх аргументована презентаці на методологічних семінарах; рефлексивне використання практико зорієнтованих способів здійснення власного інтенсивного наукового пошуку
2/1	7. Методологування як сфера професійної миследіяльності в науковій школі А.В. Фурмана, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення	Здійснювати відбір, систематизацію, застосування та експертизу технологій, методів і процедур наукового дослідження, використовуючи при цьому адекватні складності дослідницьких завдань форми, засоби та інструменти професійного методологування, опанувати його базовими рівнями – логіко-методологічними процедурами аналізу, рефлексії, розуміння, а також миследіяльно оволодіти шістьма ознаками методологічної роботи; знати на рівні значеннєво-смыслового осягнення / оперування структуру, зміст і значення схеми-матриці модульно-розвивального оргпростору професійного методологування (перша і друга версії) як базового нормативу у проведенні методологічних семінарів та оргдіяльнісних ігор	Командні проекти; обґрунтування методологічних основоположень конкретної за спеціальністю і тематикою дисертаційної роботи, визначення засадничих параметрів пошукування; групова рефлексивна мислекомунікація на предмет визначення основних поняттєво-категорійних засобів метасистеми професійного методологування та обґрунтування рівнів і критеріїв його здійснення в науково-дослідній роботі
2/1	8. Постання парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі постнекласично	Критично осмислювати проблеми в науковій або професійній діяльності на міждисциплінарному рівні, зокрема впроваджуючи універсальну оргсхему парадигмального дослідження; рефлексивно розмежовувати сутнісні ознаки парадигмальних, теоретичних та емпіричних досліджень; обґрунтувати параметричну структуру, визначальні засновки-	Доповіді і виступи на наукових заходах; підготовка плану дисертації з окремої спеціальності та з конкретної теми у прив'язці до певної наукової парадигми чи до програмної діяльності конкретної наукової школи; критична

		<p>підстави і кватерний набір функцій довершеної парадигми; опанувати миследіяльнісними ресурсами авторського циклічно-вчинкового підходу, а саме його принципами, закономірностями, нормативами і поняттєво-категорійними засобами</p>	<p>рефлексія методологічної концепції парадигми; аналітична розвідка щодо взаємозалежності принципів і підходів у царині методології науки</p>
2/1	<p>9. Типи і методи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристичній, природничих і технічних науках</p>	<p>Аргументовано обирати епістемологічні стратегії організації та проведення раціогуманітарного пізнання, спираючись на адекватну дослідницьким завданням методологію, вміти детально характеризувати природничо-науковий, аналітичний, соціальний і гуманітарний напрями її розвитку; знати сутність і спрямування основних парадигмальних методологій – емпіричної, діалогічної, теоретичної і метатеоретичної; вміти обирати оптимальні форми, методи і засоби особистої парадигмально-дослідної діяльності залежно від мети і завдань, об'єкта і предмета наукового пошуку; критично оцінювати результати наукових досліджень і різні джерела добування знань у сфері соціогуманітарних наук, формулювати висновки та рекомендації щодо їх упровадження</p>	<p>Поточне опитування; інтелектуальні тести на створення мислесхем і таблиць, творче завдання на оптимальний аргументований відбір методів і засобів власного дослідження; кількісна та якісна обробка результатів емпіричних пошуків; в ігроінтелектуальній формі моделювати дієвість за параметрами у змістовленні природничої, аналітичної, соціальності і гуманітарної наукових методологій у предметно обмеженому полі пошукування</p>
2/1	<p>10. Системомиследіяльнісна методологія (Г.П. Щедровицький і філософська школа), її принципи, підходи, базові схеми і моделі, миследіяльнісні ресурси і поняттєво-категорійні засоби</p>	<p>Обґрунтувати постання СМД-методології у другій половині ХХ століття у чотирьох вимірах винятково продуктивної людської буттєвості: а) як окремої оригінальної інтелектуальної програми створення нової методології, б) як філософсько-методологічної школи під орудою Г.П. Щедровицького, в) як напрям у розвитку радянської філософської і соціогуманітарної думки, г) як евристичної методологеми перетворення науки, освіти, збагачення культури і практик суспільного виробництва; висвітлити і використовувати засобово-інструментальні ресурси методологічної теорії діяльності, системно-структурну будову,</p>	<p>Серія проблемних практичних завдань і вправ на логіко-змістове взаємодоповнення схем, моделей, таблиць, рисунків системного, діяльнісного і суто методологічного (надрефлексивного) підходу / погляду до вирішення конкретних цілей як власного наукового пошуку, так і групового, колективного; широке практикування трипоясової схеми МД у площинах групової розумової діяльності, думки- комунікації і чистого мислення</p>

		значення і зміст робочої схеми мислєдїяльностї, методологічну опозиційність натуралістичного і системодїяльнісного підходів, шляхи і засоби синтезу різних знань про об'єкт	
2/0	11. Позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм як епістемологічні стратегії пізнання/творення дійсності науково-інтелектуальними ресурсами теоретизування, практикування і методологування	Сформувати чітке теоретичне уявлення про епістемологічні стратегії наукового пізнання на відміну від гносеологічних; аргументувати еволюцію метапарадигм продукування раціонального знання; схарактеризувати рамкові умови і культурні нормативи постання та розвиткового функціонування чотирьох найфундаментальніших метапарадигм наукового знання – позитивістської, критицистської, конструктивістської, методологістської; за принципом вчинково-канонічної кватерності розвести за обсягом, змістом і призначенням синхронні гірлянди понять «теоретичне – практичне – методологічне», «теорія – практика – методологія», «теоретичність – практичність – методологічність» і «теоретизування – практикування – методологування»	Аналітичний звіт про сутнісні ознаки вищеназваних метапарадигм різноякісного раціонального знання; система проблемних кейсових завдань і вправ на методологічне розрізнення і нову синтезу понять «теоретичне», «практичне», «методологічне» та їх похідних мовних організованостей; критична рефлексія здобутого раціонального знання методологічного характеру
2/1	12. Методологічні оптики класичного і посткласичного типів наукової раціональності, критерії їх розрізнення, параметричні моделі, переваги й обмеження, системний (холістичний) підхід як вершина посткласичного розуму	В контексті використання різних форм, засобів і підходів рефлексивного методологування мислєдїяльно оперувати понятійними визначеннями і головними спричиненнями методологічної оптики; обґрунтувати методологічну і метаметодологічну оптику як категорійні поняття; знати головні критерії розрізнення типів наукової раціональності, що організовані за кватерною мислєсхемою; розуміти і свідомо оперувати характеристиками методологічних оптик класичного і посткласичного ідеалів/типів раціональності, їх перевагами, обмеженнями і доцільністю дослідницького застосування; опрацювати базові засоби (мислєсхеми і підходи) методологування, а також вміти	Проблемні запитання і дискусія на предмет глибини осмислення змісту і знання понять «раціональність», «критерій», «параметр», «система»; створення мислєсхем та інтелектуальних карт як інструментів власної мислєдїяльностї; короткі рефлексивні звіти стосовно особисто здобутого методологічного знання

		працювати в дослідницькій групі, здійснюючи при цьому продуктивну проблемну мислекомунікацію.	
2/1	13. Методологічна оптика неklasичного типу наукової раціональності, його атрибутивні ознаки і загальна картина світу. діяльнісний і системо-діяльнісний підходи як вершина неklasичного розуму	Охарактеризувати зміст і вирізнювальні властивості неklasичного ідеалу (типу) наукової раціональності, визначати атрибутивні ознаки та нормативні особливості дослідницької роботи за методологічною схемою неklasичної раціональності, враховуючи епістемні параметри об'єкта і предмета, концепції і методологічної оптики дослідження; пояснюючи переваги та обмеження неklasичної науки у різних галузях добування раціонального знання, рефлексивно використовувати мислесхеми і практичні способи здійснення інтенсивного наукового дискурсу, засоби та інструменти ефективної мислєдіяльності та професійного методологування; здійснювати критичну рефлексію засадничих уявлень, категорійних засобів і методологічних принципів системодіяльнісного підходу	Доповіді і виступи на наукових заходах; творче завдання на вміння оперувати теоретичними конструктами в обраній галузі знань; презентації результатів виконаних завдань та досліджень у публічному просторі мислекомунікації; рефлексивно-артикуляційне опрацювання подвійно кватерних структур повноцінних діяльності і вчинку в їх методологічному зіставленні
2/1	14. Методологічна оптика постнеklasичної наукової раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного усладнення наукового знання	Знати суть та особливості історичної, раціональної і методологічної реконструкції еволюції раціонального знання; аргументувати переваги методологічної оптики постнеklasичного ідеалу наукової раціональності; характеризувати передумови виникнення постнеklasичної епістемології і мислєвчинкові ресурси професійного методологування як практики світу методології; вміло здійснювати порівняльно-параметричне рефлексування методологічних оптик чотирьох основних типів наукової раціональності; обґрунтувати об'єктивну складність, пізнавальний потенціал і труднощі в реалізації вітакультурного, мислєвчинкового і синергетичного підходів як канонічних вершин постнеklasичної науки; на мислєдіяльнісному рівні сформулювати поняття-уявлення про: а)	Аналітично-оглядові розвідки відносно наявних узірців дослідницького застосування науковцями різних галузей знання постнеklasичної раціональності; опрацювання методологічних текстів щодо можливих способів і напрямків реконструкції раціонального знання та засобово-категорійних ресурсів методологування

		множинність полів рефлексій, надрефлексивність та оглядове поле рефлексії, б) предметні онтології сучасної науки, в) постнекласичну картину світу і науковий світогляд; продемонструвати ускладнення теми, мети, об'єкта і предмета як засадничих параметрів дослідження за логікою епістемологічного розвитку типів наукової раціональності	
2/1	15. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у природничій, формальній, суспільній і гуманітарній галузях добування раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра	Чітко й аргументовано визначати необхідні та достатні умови виникнення й ефективного функціонування наукових шкіл у різних галузях науки; вміти детально описувати психосоціальний портрет особистості лідера наукової школи, а також виокремлювати індикатори створення її благодатного інноваційно-психологічного клімату; здійснити порівняльний аналіз науково-дослідницьких програм І Лакатоша, М.Г. Ярошевського, А.В. Фурмана; відрефлексувати категорійний рівень розвитку дослідницької думки у єдності з теоретичним і метатеоретичним ступенями пізнання, а ще й шаблі розвитку понять і категорійної моделі світу в еволюції науки та методології; сповнити первинну експертну оцінку новаційної фундаментальності програмних продуктів найбільш відомих наукових шкіл за атрибутами, критеріями і параметрами чотирьох основних типів наукової раціональності	Доповіді і виступи на наукових заходах; аналітичний звіт про сучасні наукові школи в обраній галузі наукового знання; презентації дослідницьких розвідок про творчий шлях відомих мислителів, науковців; осмислення покомпонентної побудови нової дослідницької програми; прогнозування власного кар'єрного поступу в науково-пошуковій діяльності
2/1	16. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проєкції на еволюцію типів наукової раціональності і на складність методологічної	Вміти розрізняти типи наукових шкіл, сприятливі умови їх розвитку і функціонування, чинники та факти занепаду; рефлексувати науковий (предметно-логічний) і культуротворчий потенціал кожного типу наукової школи; компетентно аргументувати переваги наукової школи як дослідницького колективу, а також окреслювати контури школи четвертого – вітакультурного, метапарадигмального – типу; мислєдіяльнісно досягнути цілі і	Система проблемних завдань та оглядова дискусія на предмет зрілості наукової школи; залікове тестування, опитування на повноту особистісного знання щодо необхідних і достатніх умов функціонування наукової школи; рефлексивні самозвіти кожного

		завдання, структурно-рольову організацію і перспективи культурного утвердження різних типів наукових шкіл, зокрема в окремій галузі чи дисциплінарній організованості раціонального знання, зважаючи як на тип раціональності, так і на складність методологічної оптики пошукування	здобувача відносно всього опанованого
2/1	17. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки (психології, соціології, юриспруденції, освітології та ін.), методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдїяльностї і мислєвчинення	Вміти свїдомо працювати на методологічному рівні оперування дослідницьким інструментарієм, передусім рефлексувати зміст, обсяг, значення і смисл наукових понять (термінів), концептів (ідеальних визначень) і категорій як найзагальніших наукових понять і як світоглядних універсалій; упроваджувати результати наукового пошуку в практику суспільного життя у формі дослідницьких програм, проєктів, технологій; аргументовано характеризувати постання двох методологічних шкіл: а) системомислєдїяльностї Г.П. Щєдровицького (друга половина ХХ ст.), яка створила теорію і практику організаційно-дїяльностних ігор, і б) вітакультурної А.В. Фурмана (початок ХХІ ст.), в осереддї якої є теорія і практика професійного методологування, а головним інструментом методологічного мислення – циклічно-вчинковий підхід; аналітично розглянути першу і другу авторські версії схеми-матриці конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування; рефлексивно опрацювати теоретичні уявлення про категорійну матрицю, принципи і правила її конструювання, про категорійну матрицю вітакультурної методології як канонічного ресурсу методології загалом, про методологічний канон і вчинок-подію методологування	Командні проєкти; рефлексивне завдання на конструювання оптимального набору понять і категорій власного дослідження; побудова категорійних схем, гірлянд, матриць; рефлексивні звіти про корисність здобутого знання стосовно життєдїяльностї найвпливовіших методологічних шкіл у вітчизняному філософськ о-науковому дискурсі; теоретичне і практичне опанування чотирьома поясами мислєвчинення (конкретна мислєдїяльность, концепт-інтенціювання, думка-комунікація, чисте мислення) під час методологічних семінарів

2/1	<p>18. Наукові школи Західноукраїнського національного університету за галузями розвитку і збагачення раціонального знання, конструктивний аналіз їх програмно-проектних, предметно-змістових, методологічних і видавничих здобутків (за інваріантами спеціалізації)</p>	<p>Висвітлити розвиткове функціонування і творчу життєдіяльність у сьогоденні таких наукових шкіл ЗУНУ за головними напрямками здійснення наукових досліджень і підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації: 1) фінанси, грошовий обіг і кредит (керівник – д.е.н., проф. Крисоватий А.І.), 2) облік, аналіз та аудит (керівник – д.е.н., проф. З.-М.В. Задорожний), 3) світове господарство міжнародні економічні відносини (керівник – д.е.н., проф. Савельєв Є.В.), 4) інституційне забезпечення управління економічним і соціальним розвитком на макро- і мезорівнях (керівник – д.е.н., проф. Мельник А.Ф.), 5) економіка та управління підприємством (керівник – д.е.н., проф. Брич В.Я.), 6) психології, педагогіки, методології (керівник – д. психол. н., проф. Фурман А.В.), 7) інформаційні та комп'ютерні технології (керівник – д.т.н., проф. Дивак М.П.), 8) юриспруденції (керівник – д.ю.н., проф. Банах С.В.), а також аргументувати перспективи постановня інших шкіл (політології, історії України, аграрного бізнесу тощо)</p>	<p>Реферування здобувачем монографічних та програмних праць керівника і представників тієї наукової школи ЗУНУ, до якої він належить; системне вивчення її колективної мислєдіяльності як товариства дослідників, які дотримуються єдиного парадигмального світогляду і які послуговуються новітньою методологічною оптикою в організації і проведенні досліджень неklasичного або постнеklasичного спрямування; побудова мислєсхем і зреалізування різними способами і засобами інтенсивної мислєкомунікації здобувача з науковим керівником</p>
-----	---	---	---

Літературні джерела

1. Академік Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. К.: Либідь, 2016. 272 с.
2. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Вид. ПП «СКД», 2017. 204 с.
3. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34.
4. Бердяєв М.О. Особистість як творчий акт. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 16-48.
5. Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 51-74.
6. Глива Є.Л. Екзистенціалізм та його психотерапевтичний потенціал. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 36-62.
7. Гусельцева М. Мережевий плюралізм у психології: перспективи поліметодології і трансдисциплінарності. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 43-60.
8. Гусельцева М. С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 39-55.
9. Гусельцева М. С. Методології оновлення психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 27-37.
10. Гусерль Е. Картезіанські медитації. Вступ до феноменології / пер. з нім. А. Вахтеля. Київ: Темпора, 2021. 304 с.
11. Дикий Я.О. Психологічне деталювання як методологічна процедура. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 75-83.
12. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Вид. Ліра-К, 2020. 354 с.
13. Кант І. Критика чистого розуму / пер. з нім. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
14. М'ясоїд П.А. Принципи історизму і мислення у психології. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 38-72.
15. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
16. Основи психології: підр./ за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 6-е вид., стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
17. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця:

- зб. ст./упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
18. Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття: навч. посіб. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
19. Роменець В.А., Маноха П.І. Історія психології XX століття: навч. посіб. 3-є вид. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
20. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2019. 647 с.
21. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 593 с.
22. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с. (Серія «Монограф»).
23. Самойлов О. Діалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-32.
24. Самойлов О.Є. Парадоксальне мислення як спосіб розв'язання теоретичних проблем. *Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 16-48
25. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 49-65.
26. Фурман А.А. Іntenційність як сутнісна ознака смисложиттєвого буття особистості. *Психологія і суспільств*. 2019. №3-4. С. 118-137.
27. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34.
28. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94.
29. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С.18-36.
30. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
31. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50.
32. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48.
33. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомиследіяльнісного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35.
34. Фурман А.В. Методологічна оптика типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 24-79.
35. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.
36. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16-42.
37. Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 14-23.
38. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40-69.
39. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
40. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.
41. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 16-38.
42. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 47-60.
43. Фурман А.В. Сучасні тенденції розвитку сфери психології в оптиці вітакультурної методології. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 6-15.
44. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. Т. 5. (додатковий). 605 с.
45. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологічне обґрунтування психології як сфери миследіяльності. *Психологія і особистість*. 2021. №2. С. 9-45.
46. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.
47. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
48. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.
49. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
50. Фурман О.Є. Відповідальність особистості та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення. *Психологія і суспільство*. 2025. №2. С. 22-45.
51. Щедровицький Г.П. Зasadничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126.
52. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.
53. Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 122-142.
54. Щедровицький Г.П. Синтез знань: проблеми і методи. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 61-83.
55. Щедровицький Г.П. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29-39.
56. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148.
57. Vagele Chilisa (2019). Indigenous Research Methodologies (NULL). 392p.
58. David L. Gast, Jennifer R. Ledford (2018). Single Case Research Methodology. 436 p.
59. Furman A.V. Volodymyr Romenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 10-24.
60. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. Problems of Psychology in the 21 st. Century. 2015. Vol. 9. №.1. P. 14-19.
61. Runjit Kumar (2019). Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginner. 528 p.
62. Uwe Flick (2015). Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project. 318 p.
63. Francis C. Dane (2017). Evaluating Research: Methodology for People Who Need to Read Research. SAGE Publications, Inc; 2 edition. 280 p.

Політика оцінювання

Політика щодо дедлайнів та перескладання. Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються на нижчу оцінку (-20 балів). Перескладання відбувається за наявності поважних причин (до прикладу, лікарняний).

Політика щодо академічної доброчесності. Усі письмові роботи перевіряються на наявність плагіату і допускаються до захисту із коректними текстовими запозиченнями не більше 20%. Списування під час контрольних робіт та заліку заборонені (в т.ч. із використанням мобільних девайсів). Мобільні пристрої дозволяється використовувати лише під час он-лайн тестування (скажімо, програма Kahoot).

Політика щодо відвідування: Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали. За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, міжнародне стажування) навчання може відбутись в он-лайн формі за погодженням із керівником курсу.

Оцінювання

Остаточна оцінка за дисципліну розраховується за шкалою оцінювання: екзамен (1-18 теми 100% від остаточної оцінки)

Види оцінювання	% від остаточної оцінки
Опитування під час занять – усно	20
Модуль 1 (теми 1-8) проблемні питання, тести	20
Модуль 2 (теми 9-18) проблемні питання, тести	20
Модуль 1 (теми 1-18) залік	40

Шкала оцінювання студентів:

ECTS	Бали	Зміст
A	90-100	Відмінно
B	85-89	Добре
C	75-84	Добре
D	65-74	задовільно
E	60-64	достатньо
FX	35-59	незадовільно з можливістю повторного складання
F	1-34	незадовільно з обов'язковим повторним курсом

РОБОЧА ПРОГРАМА

**з дисципліни «Система методологій наукового пошуку»
 рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий)
 галузь знань – С Суспільні науки
 спеціальність – С4 Психологія
 освітньо-наукова програма – Психологія**

кафедра психології та соціальної роботи

Форма навчання	Курс	Семестр	Лекції (год.)	Практ. (семін.) (год.)	ІРС (год.)	Тренінг (год.)	Самост. робота студ. (год.)	Разом (год.)	Залік (сем.)	Екз. (сем.)
Денна	1	1	36	18	-	-	66	120	1	-
Заочна	1	1	16	8	-	-	96	120	1	-

СТРУКТУРА РОБОЧОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СИСТЕМА МЕТОДОЛОГІЙ НАУКОВОГО ПОШУКУ»

1. Опис дисципліни

Дисципліна «Система методологій наукового пошуку»	Галузь знань, спеціальність, СВО	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів ECTS – 4	галузь знань С Суспільні науки	Статус дисципліни обов'язкова Мова навчання українська
Кількість залікових модулів – 1	спеціальність – С4 Психологія	Рік підготовки – 1 курс Денна – 1 Заочна – 1 Семестр: Денна – 1 Заочна – 1
Кількість змістових модулів – 4	рівень вищої освіти – третій (освітньо-науковий)	Аудиторні години Лекції: Денна – 36 Заочна – 16 Методологічні семінари: Денна – 18 Заочна – 8
Загальна кількість годин – 120		Самостійна робота: Денна – 66 Заочна – 96
Тижневих годин: Денна форма навчання – 15, з них аудиторних – 7,5		Вид підсумкового контролю – залік

2. Мета і завдання дисципліни «Система методологій наукового пошуку»

2.1. Мета вивчення дисципліни

Авторський курс розроблений і викладається для здобувачів вищої освіти третього рівня підготовки для всіх галузей знань і всіх спеціальностей класичного університету – доктор філософії. Він базується на ко н ц е п ц і ї, що розглядає *методологію як новітню самобутню фундаментальну дисципліну, що постає на засадах онтології діяльності і сутнісно становить новий інтегральний спосіб мислення, що синтезує філософування, наукове пізнання, історичне дослідження, конструктивно-інженерний і програмно-проективний підходи, різнопредметні знання та їх ново-відрефлексовані епістемологічні конфігурації, спрямовані на осягнення глобального універсуму людської діяльності у наборі її всеможливих форм, методів, засобів, організованостей, механізмів, процедур, що істотно збагачує нормативний (зокрема знаково-символічний) простір культури. Відтак конструюється й довершується один у своєму роді – оригінальний і неповторний – **світ методології**, що охоплює чотири сторони-материк своєї буттєвості (див. *вступ*). І найважливіше тут те, що такого ґатунку *методологія утверджується як метапроект розширення сфери свідомості у її центральній ланці – методологічному мисленні, яке у собі своїм фактуальним знімає* (себто характеризує той момент у розвитку-перетворенні, коли існуючі форми чи принципи заперечуються і водночас зберігаються як складники нової цілісності):*

а) *філософію*, заперечуючи філософську роботу й одночасно зберігаючи філософським у сутнісному вимірі субстанційності методологічний тип мислення;

б) *науку*, не приймаючи спрямованості на об'єкт та її предметної обмеженості, хоча й зосереджуючись на охопленні універсальної сфери діяльності в інтеграції її із мисленням і зберігаючи як метод її наукової ідеалізації, так і спосіб мислезнанневого оприявлення світу;

в) *теорію пізнання та епістемологію*, адже переорієнтовує інтелектуально-рефлексивні зусилля не на раціональне пізнання та його продукти – науково-предметні знання й відповідні їм онтологічні картини світу, а на проектування, планування, програмування і проєктування; водночас вимагає синтезу знань з допомогою побудови моделей-конфігу-

раторів, себто шляхом здійснення логіко-методологічної *процедури конфігурування* різнопредметних уявлень і знань про один і той же складний об'єкт, та має на меті вироблення *рефлексивних знань* у рефлексивній позиції чи за рефлексивного виходу та формує надзавдання систематизації методологічного знання;

г) *практику* як атрибутивний спосіб безпосереднього уприсутнення людини, групи, спільноти у світі; оскільки *вихідним постулатом діяльнісної онтології* прийнята межова теза про те, що «все є діяльність, а весь світ – це світ діяльностей», то в онтологічному сенсі практика і діяльність співпадають, де людське життя – це практика ковітального існування, або, що те ж саме, діяльнісна зміна чи діяльне конструювання особою світу довкола себе, яке спричиняє її саморозвиток і самотворення; і «Якщо практичним є все те, що можливе через свободу» (І. Кант) – думки, переживання, розуміння, мовлення, дії, мислення, вчинення, рефлексії, то саме *практико-діялісна прагматика* визначає ц і л і методології; а це означає, що *онтологія діяльності* охоплює всі форми, види і способи усвідомленого практикування-практики; звідси, скажімо, закономірно, що методологічне мислення фундається не на *критерії істинності* як на відповідності знання об'єкту, а на *критерії реалізованості* як відповідності багатополюсній, а саме об'єкта збігності проєкту, програмі чи сценарію, діяльності – припису, нормі, еталону, самого мислення – мислимому в ідеальній площині свідомості, що об'єктивоване як мислепродукт у тій чи іншій невербальній формі, рефлексії – змісту діяльності, миследіяльності, професійного методологування.

Отож мета вивчення дисципліни полягає у забезпеченні майбутніх докторів філософії системою раціогуманітарних знань і фахових компетентностей стосовно аргументованого вибору, наукового конструювання і рефлексивного застосування форм, методів, засобів та інструментів ефективною дослідницькою миследіяльності на той чи інший чітко сформульований чи обраний предмет пошуку й відтак компетентне оволодіння ними принципами, методологемами, технологіями і техніками проведення фундаментальних, прикладних, емпіричних і суто практико-зорієнтованих (соціальних, методичних, процедурних тощо)

досліджень у різних галузях науки і суспільного життя та опанування способами і прийомами впровадження отриманих при цьому результатів у практику повсякденної діяльності. Вивчення дисципліни передбачає наявність систематичних та ґрунтовних знань із суміжних дисциплін (інформаційно-аналітичні технології в наукових пошуках, методика виконання дисертаційної роботи, емпіричні методи у наукових дослідженнях, філософія науки, іноземна мова у наукових дослідженнях, психологія як сфера мислєдїяльності), цілеспрямованої роботи над опрацюванням спеціалізованої літератури, організацією пошукової пізнавальної активності студентів на лекціях і методологічних семінарах, під час їхньої самостійної роботи та виконання індивідуальних дослідницьких завдань і створення засобів та інструментів рефлексивного методологування.

Самобутність і своєрідність дисципліни. Показовою особливістю авторського курсу є його *новаційність* як у філософському аспекті здобутого знання, так і в науково-раціональному епістемному вимірі. Підтвердженням цього є фундаментально очевидний факт: на противагу традиційним поглядам на методологію наукового пошуку програма висвітлює **всеосяжну систему методологій**, а саме філософську і наукову, класичну і посткласичну, наукового пізнання і парадигмальних досліджень, некласичну і постнекласичну, науково-дослідницьких програм і соціогуманітарних досліджень, системомислєдїяльнїсну і вітакультурну методології й урешті-решт презентує новітні фундаменталії та ресурси нещодавно утвореного, всеосяжного і самобутнього, *світу методології і сфери-практики професійного методологування*.

2.2. Завдання вивчення дисципліни

Для досягнення визначеної багатоцільової мети авторської академічної дисципліни здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня підготовки мають:

знати – методологічні основи, нормативи і мислєзасобові ресурси у сфері наукового пізнання, проектування та експериментування (принципи, підходи, категорії, методи, способи, мислєсхеми, технології та ін.), найпродуктивніші епістемологічні стратегії організації та уреальнення раціогуманітарного пізнання у їх взаємозв'язку із прийнятною методологічною оптикою і найдоцільнішим типом наукової раціональності, методологічні концепції еволюції раціонального знання і наукових

парадигм, дослідницьких програм і циклічно-вчинкової динаміки розвитку наукового пізнання, необхідні та достатні умови продуктивної життєдіяльності наукової школи як дослідницького колективу;

вміти – осмислено оперувати концептами, поняттями, категоріями і науковими фактами як під час методологічного обґрунтування власних теоретичних побудов (тематизмів, моделей, концепцій), так і в процесі створення і використання дослідницьких програм і проєктів, створювати мислєсхеми, методологічні, теоретичні та емпіричні моделі у процесі опрацювання філософських і наукових літературних джерел і під час написання власної кваліфікаційної роботи; чітко визначати і коректно формулювати основні методологічні параметри на початку здійснення кожного окремо завершеного дослідження (актуальність теми, наукова проблема, мета, завдання, об'єкт, предмет дослідження та ін.); рефлексивно використовувати мислєсхеми і практичні способи зреалізування інтенсивного наукового дискурсу, опанувати засобами ефективної пошукової мислєдїяльності; компетентно володіти методологемами розвитку різних типів наукових шкіл і визначати умови їх ефективного функціонування в сучасному глобалізованому світі;

нормувати – здобути знання, професійні вміння та цінності ефективного здійснення методологічної роботи задля відбору, систематизації, застосування та експертизи методів, технологій і процедур наукового дослідження, зокрема й для побудови мислєсхем і проєктів, дієвих способів практичного здійснення продуктивної групової та індивідуальної мислєкомунікації і діалогічного наукового дискурсу; оргдіяльнісні моделі зреалізування як дослідницько-пошукових стратегій конкретно упредметненого наукового пізнання, так і тактик проведення соціогуманітарних та інших пошукувань; чотири рівні системної епістемологічної організації методологічних оптик за набором їх атрибутивних ознак, спираючись на класичний, посткласичний, некласичний і постнекласичний ідеали / типи наукової раціональності; на рівні мислєдїяльнїсного зреалізування алгоритмізувати варіативні методологічні стратегії фундаментального, прикладного, емпіричного і практико-орієнтованого наукового дослідження, застосовуючи при цьому методи кількісного (математичного) та якісного (логіко-змістового) аналізу;

цінувати – ідеї та ідеали, типи і канони

організації та здійснення дослідницьких стратегій, програм, проєктів класичного, посткласичного, некласичного і постнекласичного спрямування, зокрема універсальну оргсхему проведення повноцінного парадигмального дослідження, а також у цьому контексті збагачувати свою методологічну культуру як інтегральну умову розвитку і урізноманітнення науковцем власної свідомісної здатності пізнавати і перетворювати світ та самих себе; гуманістичні ідеї та світоглядно-софійне знання екзистенціалізму ХХ століття, що ставить у центр буття свободу-екзистенцію людини, надає їй повну відповідальність за своє життя, утверджує первинність її існування та суб'єктивного уприсутнення у світі, обстоює можливість кожного стати особистістю як екзистенційним осердям усесвіту і як самобутнім творчим актом; українські наукові, філософські та методологічні школи у виробництві нового раціонального знання та у поповненні існуючих ресурсів етнонаціональної культури; канонічні персоніфіковані взірці самовідданої творчої праці у сфері науки і методологічної культури у світі розширення і збагачення українськості;

р е ф л е к с у в а т и – переваги та обмеження методологічних концепцій еволюції раціонального знання, наукових парадигм, раціональних дослідницьких програм, епістем і неявного (особистісного) знання; досвід мислєдїяльності і мислєвчинення передової методологічної думки в обґрунтуванні всеможливих узasadнєнь (ідей, понять, концепцій, принципів, підходів тощо) та інтелегібельних засобів / інструментів, здобутих й опрацьованих у системомислєдїяльнісній і вітакультурній методологіях; українські наукові, філософські і методологічні школи у продукуванні відповідно раціонального, світоглядно-софійного і рефлексивно-засобового знання та у збагаченні людських і суспільних ресурсів етнонаціональної культури; власні (особистісні) свідомісні здатності стосовно повноти і продуктивності полірефлексивного оперування / використання форм, методів, засобів та інструментів мислєдїяльності і професійного методологування.

2.3. Мета і завдання лекцій та методологічних семінарів-практикумів

Мета проведення лекцій полягає у тому, щоб на рівні стійких теоретичних уявлень сформувані у здобувачів вищої освіти освітньо-наукової програми взаємозалежну систему

методологічних знань, умінь, норм і цінностей та напрацювати сукупність практичних навичок ефективного використання методів, засобів та інструментів мислєвчинення і компетентного методологування, які б у взаємодоповненні дозволяли їм найкращим чином організувати і здійснювати повноцінне тематичне дослідження в обраній сфері професійної підготовки.

Завдання проведення лекцій:

– ознайомити здобувачів із низкою методологічно обґрунтованих принципів, підходів, мислєсхем, моделей і нормативів організації та здійснення наукових досліджень в обраній галузі раціонального знання;

– сформувані ідеали і канони підготовки та зреалізування дослідницьких стратегій, програм, проєктів класичного, посткласичного, некласичного і постнекласичного спрямування у їх аргументованому узasadненні онтологічними, метафізичними, екзистенціалістськими, феноменологічними, гносеологічними, герменевтичними або / та іншими визнаними філософськими методологами;

– висвітлити світ методології як систему раціогуманітарних знань про мислення і діяльність у єдності із практичною сферою професійного методологування, що охоплює найбільш дієві інтелектуальні форми, способи, засоби та інструменти здійснення методологічної роботи і мислєвчинення на будь-який, навіть найскладніший, предмет думання;

– розкрити сутнісні ознаки, принципи, закономірності та методологічні нормативи, переваги та обмеження парадигмальних досліджень у створенні некласичної наукової картини світу й у циклічно-вчинковій перспективі розвитку постнекласичної науки, передусім соціогуманітарної;

– розуміннево упрозорити епістемологічні стратегії пізнання-конструювання дійсності, що виявляють найпоширеніші способи організації та уможливлення раціогуманітарного пізнання (позитивістську, критицистську, конструктивістську, методологістську), та аргументувати здобутки, рамкові умови зреалізування і перспективи подальшої еволюції кожної із цих знаннетворчих стратегій;

– обґрунтувати й у модельній формі продемонструвати критерії розмежування, параметричні відмінності, переваги та обмеження і різні перспективи розвитку методологічних оптик класичного, посткласичного, некласичного та постнекласичного ідеалів / типів наукової раціональності, зосередивши рефлексивну увагу на поетапному прогресивному усклад-

ненні засадничих методологічних параметрів дослідження (теми, мети, об'єкта, предмета) від класичної науки до постнекласичної;

– оперувати в безпосередній мислекомунікації зі здобувачами концептами, поняттями, категоріями і науковими фактами під час методологічного обґрунтування як власних теоретичних побудов (ідей, гіпотез, мислесхем, моделей) наставника, так і дослідницьких і суто методологічних ініціатив наступників;

– презентувати новітній матеріал щодо необхідних і достатніх умов виникнення і розвиткового функціонування різних типів наукових шкіл, відмінності їх теоретичних і категорійних систем, а також стосовно методологічного профілю імовірної наукової школи четвертого покоління.

Мета проведення методологічних семінарів полягає у створенні імітаційно-ігрових умов для інтенсивного розвитку методологічного мислення як дієвого свідомісного інструменту постановки і розв'язання складних системних проблем і як синтетичного показника ефективного практичного використання набутих ними методологічних знань і здатностей у власній професійній дослідницькій діяльності.

Завдання проведення методологічних семінарів-практикумів:

– домогтися гармонійного поєднання раціональних знань, освітніх умінь-здатностей, методологічних норм та культурних цінностей;

– розширити внутрішні горизонти свідомої мислєдіяльності здобувачів методами, способами, засобами та інструментами рефлексивного методологування;

– долучити здобувачів освіти до написання методологічних засновків їхніх дослідницьких робіт, а також до методологічно грамотної підготовки наукових проектів і програм в обраній ними галузі знання;

– уможливити опанування здобувачами практичними способами продуктивної групової та індивідуальної мислекомунікації і діалогічного наукового дискурсу;

– розвинути здатність дослідників-початківців до критичного мислення і конструктивної рефлексії наукових текстів шляхом демонстрації взірців здійснення такої методологічної роботи;

– дати змогу й реально уможливити аргументоване створення і рефлексивне використання кожним здобувачем такого важливого інструменту компетентного методологування, як мислесхема;

– забезпечити активне опанування здобувачами критеріями розрізнення і відмінного параметричного наповнення методологічних оптик класичного, посткласичного, некласичного і постнекласичного типів наукової раціональності із їх відповідними вершинними атрибутивами-свідощами – природничо-механістичним, системним (холістичним), діяльнісним і системодіяльнісним, вітакультурним і циклічно-мислєвчинковим підходами;

– опанувати вмінням грамотно формулювати основні методологічні параметри власних пошукових досліджень, а саме їх тему, мету, об'єкт і предмет, зважаючи на ступінь складності своїх розмірковувань і на тип наукової раціональності;

– об'єктивувати у виступах і наукових текстах власну методологічну культуру організації та здійснення циклічно доведеного наукового дослідження, оперування методологічними поняттями, категоріями, мислесхемами, моделями.

2.4. Передумови для вивчення дисципліни

Перелік дисциплін, які мають бути вивчені раніше: Основи наукових досліджень, Експериментальна психологія, Методи соціально-психологічних досліджень, Психодіагностика, Методологія наукових досліджень, Методологія психології, Науково-дослідна робота, Психологія як сфера мислєдіяльності.

2.5. Найменування та опис компетентностей, формування котрих забезпечує вивчення дисципліни:

1. Здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних наукових джерел, дотримуючись нормативів наукового мислення, чітко визначеної парадигматики і програмних дослідницьких завдань.

2. Здатність систематизувати і деталізувати раціогуманітарні знання про світ сучасної методології (головно про мислення, діяльність, мислєдіяльність) у взаємодоповненні зі сферою професійного методологування, передусім з його формами, складниками, засобами поняттєво-категорійними ресурсами і правилами здійснення та в інтелектуальній проєкції на принципи і закономірності циклічно-вчинкового підходу, напрями і типи парадигмальних дослідницьких методологій.

3. Здатність і вміння злагоджено працювати в команді та здійснювати методологічно гра-

мотну миследіяльність у заданому об'єктивно-предметному полі використання форм, методів, засобів та інструментів колективної дослідницької роботи, а відтак спроможність розв'язувати комплексні проблеми професійної, зокрема і психосоціальної та інноваційної, діяльності, що передбачає переосмислення наявних і створення нових проектних знань та професійних інструментів у різних сегментах суспільного і суто науково-пошукового практикування.

4. Майстерне володіння сучасною літературною українською мовою, лінгвосемантичними ресурсами інтерпретації та витлумачення філософських і наукових текстів та здатність усно і письмово презентувати й обговорювати результати різнопредметних наукових досліджень та інноваційних розробок українською й англійською мовами і водночас глибоке значеннево-сміслове розуміння білінгвістичних текстів за обраним напрямом досліджень.

2.5. Найменування програмних результатів навчання, формування котрих забезпечує вивчення дисципліни:

– мати передові концептуальні і методологічні знання з еволюції науки як глобальної дослідницької програми та із психології як соціогуманітарної науки, а також миследіяльнісно володіти основами філософської методології та оперувати мислесхемами, стратегіями і програмними продуктами проведення теоретичних, прикладних та суто експеримен-

тальних досліджень у сфері психології;

– аргументовано рефлексувати сторони-складові, ресурси і засоби світу сучасної методології як цілісну систему раціогуманітарних знань, а також форми, методи та інструменти сфери компетентного методологування як дослідницької практики миследіяльності і мислевчинення, при цьому вільно презентувати та обговорювати із фахівцями та нефахівцями результати власних, у т.ч. психологічних, досліджень державною та англійською мовами;

– здійснювати обґрунтований вибір і логіко-змістове збагачення: а) епістемологічних стратегій пізнання-конструювання обраної об'єктно-предметної дійсності, що підлягає детальному вивченню, і б) методологічних оптик класичної, посткласичної, некласичної і постнекласичної наукової раціональності, використовуючи їх як для формулювання нових ідей, гіпотез, залежностей, так і для отримання нових узагальнень, висновків, психологічних та інших знань;

– чітко ідентифікувати школи і напрями в науці, соціогуманітаристиці та в сучасній методології за культурно-історичними причинами, умовами і складовими їх виникнення та ефективного функціонування, типологічними ознаками і перспективами їх розвитку, при цьому глибоко розуміти загальні ідеї, поняття, принципи і методи психосоціальних наук, нормативи академічної доброчесності й застосувати їх у власних дослідженнях у сфері психології та у викладацькій практиці.

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1

Еволюція науки як глобальної дослідницької програми і наукової картини світу: основи філософської методології.

Виникнення, становлення, розвиток та інституціоналізація науки як професійної миследіяльності, як особливої форми духовно зорієнтованого суспільного практикування, як інтенсивного інтелектуального дискурсу і як сфери самоорганізованої творчості товариства вчених-мислителів. Основні етапи, параметри і процедури циклічно завершеного наукового дослідження. Поняття про класичний, посткласичний, некласичний і постнекласичний типи наукової раціональності. Еволюція наукової картини світу від XVII

століття до нашого часу. Наукові факти, теорії, гіпотези, парадигми, епістемі, дослідницькі програми як основні форми раціонального знання у філософії науки. Епістемологічна концепція неявного знання Майкла Полані. Роль і значення методології у розвитку сучасної науки. Сутність поняття «методологія». Методологія як учення і як наука про методи пізнання і засоби перетворення світу. Філософська методологія як учення про методи, засоби та інструменти мислення і діяльності на будь-який предмет. Методологія як основа професійної миследіяльності. Нормативна і дискриптивна методології. Науковий зміст поняття «метод». Метод як система раціональних знань про

конкретно-історичні способи освоєння дійсності. Методологічні концепції наукового пізнання та розвитку науки Карла Поппера, Томаса Куна, Імре Лакатоша, Пола Фієрабенда, Мішеля Фуко. Модель циклічної вчинкової динаміки розвитку наукової творчості А.В. Фурмана та її евристичний пояснювальний потенціал. Учинок пізнання і його логіко-канонічна структура. Багатоваріантність методологем / оптик екзистенціалістського дискурсу у філософії і науці ХХ століття: Ж.-П. Сартр, М. Гайдеггер, М.О. Бердяєв, Є.Л. Глива.

ТЕМА 1. Наука як складна саморозвивальна система, глобальна дослідницька програма і як сфера суспільного виробництва.

Наука як специфічна, історично перехідна форма організації знань, мислення, діяльності та особливої інтелектуальної практики людства. Сутність наукового методу або підходу, його обов'язкові складові та канонічні ознаки. Закон як необхідне, суттєве, стає співвідношення, що повторюється між окремими явищами. Генетичні джерела постання класичної науки і першої, механістичної, наукової картини світу. Наука як специфічна форма і водночас професійна дослідницька діяльність, що містить такі основні складники-сегменти: теорія, методологія, технологія дослідження, експериментальна практика. Наука як соціальний інститут, профдіяльність і сфера духовного виробництва, що виявляється у таких базових формах: раціональне чи раціогуманітарне знання, методологічне або наукове мислення, пошукова або дослідницька діяльність, наукова або онтологічна картина світу. Наука як складна саморозвивальна система: присутня характеристика першої, другої, третьої і четвертої наукових революцій. Визначальна відмінність між інформацією і науковим знанням. Науковий факт, теорія, вирішальна гіпотеза, парадигма, дослідницька програма як форми оприявлення раціонального знання і як інтегральний показник поетапного розвитку науки. Постання емпіричного методу в науці Нової доби XVII ст. Перша, механістична, наукова картина світу та її постулати. Поняття про теоретичні конструкції і моделі, про емпіричну і теоретичну сфери науки. Раціоналізм та емпіризм, онтологізм і гносеологізм, релятивізм та анархізм як методологічні настановлення та позиції в організації і здійсненні наукового пошуку. Первинне ознайомлення із

загальною схемою класичного наукового дослідження, що охоплює п'ятнадцять етапів на початковій фазі його здійснення й передбачає чіткість визначень і коректність формулювань.

Ключові поняття: наука, науковий метод, інформація, знання, методологія, еволюція науки, наукова картина світу, буденне знання, дослідницька діяльність, раціональне / наукове знання, наукова революція, експериментальний метод, мегасистема, теорія, емпірична і теоретична сфери науки, типи наукової раціональності, методологічні настановлення / позиції в науковому пізнанні, наукове мислення, наукове дослідження.

[2; 17; 34; 43; 60; 61; 63; 70; 87; 99, т. 1; 117; 119; 128].

ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного раціоналізму Карла Поппера і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша.

Поняття про нормативи наукового мислення. Рівні організації світу методології як ієрархічної системи раціональних знань про методи і засоби науково-дослідної діяльності. Поняття про філософську методологію й окреслення головних напрямів її розвитку. Наукова теорія та її структура. Висунення теоретичних, вирішальних або «сміливих» гіпотез як осереддя наукової теорії у методологічній концепції Карла Поппера. Місце і призначення експерименту в теорії критичного реалізму. Два рівні функціонування наукових гіпотез у теорії К. Поппера: а) загальний, тобто рівень теоретичних, дедуктивних конструкцій, формулювань законів, і б) окремий, себто рівень емпіричний, споглядальних узагальнень та закономірностей. Сутність принципу фальсифікаційності (буденно – підміни ілюзії), або принципової можливості спростування будь-якої гіпотези, яка претендує на науковий статус. Характеристика принципу верифікації гіпотез (отримання дослідних даних на користь імовірної гіпотези). Головна аксіома методології критичного реалізму: наукове знання розвивається так, що відкидається все більше блуду і збочень на шляху до істини. Проблема чіткого розрізнення суб'єктивного та об'єктивного знання. Теоретична концепція К. Поппера про три світи (фізичний, суб'єктивний, надіндивідуальний або знанневий). Вільна мисленнєва конкуренція між гіпотезами і теоріями як основна умова наукового прогресу. Злиден-

ність історизму у витлумаченні К. Поппера як небезпечна і збанкрутіла ідея. Авторська концепція відкритого суспільства та його ворогів. Постановня методології раціональних науково-дослідних програм Імре Лакатоша. Поняття про «тверде осердя або ядро» і два захисні пояси, про негативну і позитивну евристику програми. Логічна структура раціональної дослідницької програми, що охоплює чотири засадничі складові: а) висхідні засновки, тобто тверде осереддя (ідеї, принципи, закони, теорії), б) захисний пояс 1: негативна евристика, що забезпечує збереження твердого ядра при зіткненні програми з аномаліями і контрприкладми, в) захисний пояс 2: позитивна евристика, що спрямована на розвиток і збагачення програми, зокрема й на вдосконалення долучених до неї теорій, г) прогресивний зсув теоретичних проблем і водночас аналогічний зсув емпіричного поля програми. Теорія як довершена система раціонального знання певного рівня узагальненості та структурно-логічної цілісності. Творчий шлях Імре Лакатоша як ученого-мислителя: продуктивна мислелюбовність, учинки пізнання, створення духовних цінностей. Раціональна реконструкція як ключ до розуміння історії науки. Індуктивізм, конвенціоналізм, фальсифікаціонізм і методологія науково-дослідних програм як конкуруючі філософсько-методологічні концепції розвитку науки, їх можливості та обмеження в організації наукового пізнання. внутрішня і зовнішня історія науки.

Ключові поняття: наукове мислення, світ методології, філософська методологія, теоретична гіпотеза, теорія, критичний раціоналізм, експериментування, фальсифікація, асиметрія, наукове товариство, науковий принцип, наукове знання, суб'єктивне та об'єктивне знання, істина в науковому пізнанні, мисленнева конкуренція, технологія верифікації, технологія фальсифікації, свідомість науковця, ідея історизму, відкрите суспільство, дослідницька програма, евристика, тверде ядро, захисний пояс, логічна структура, теоретична проблема, емпіричне поле, теорія, творчий шлях, раціональна реконструкція, історія науки.

[6; 11; 19; 27-28; 40; 46; 50; 57; 70; 99, т. 2; 107; 110].

ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна та філософська концепція епістемі Мішеля Фуко.

Термін «парадигма» та його еволюція в історії науки. Методологічна концепція наукових революцій Томаса Куна. Модель еволюції наукових парадигм. Нормальна наука і наукова революція як основні етапи розвитку науки за концепцією Т. Куна. Поняття про дисциплінарну матрицю організації окремої науки. Структура парадигми як взаємодоповнення чотирьох складників: знаково-символічних узагальнень, довіри до окремих моделей, спільність цінностей товариства науковців і зразки розв'язання конкретних проблем. Постановня методології парадигмальних досліджень у сучасному науковому дискурсі. Теоретичні, онтологічні, епістемологічні і метатеоретичні засновки-підстави парадигмальних досліджень. Пізнавальна, нормативна, методологічна і світоглядна функція повноцінної парадигми. Методологічне розрізнення протопарадигм, псевдопарадигм і парадигм, з одного боку, і парадигм та метапарадигм – з іншого. Наукова школа як товариство дослідників, які дотримуються єдиного парадигмального світогляду. Парадигма як рамкова умова спільної науково-дослідної діяльності вчених. Циклічність і водночас нечіткість прогресивного розвитку науки та зміни парадигм. Переваги і недоліки методологічної концепції Томаса Куна розвитку та еволюційні закономірності зміни наукових парадигм. Допарадигмальний рівень розвитку психології як науки: аргументи і факти «за» і «проти». Проблема і можливість методологічної реконструкції концепції парадигми у сфері соціогуманітаристики. Філософська концепція епістемі Мішеля Фуко, що інтерпретує її як передзадане на кожному історичному етапі розвитку європейської цивілізації співвідношення «слів» і «речей», тобто як своєрідна надструктура чи матриця, що визначально зумовлює можливість певних поглядів, концепцій, теорій і самих наук. Ренесансна, класична і сучасна типи епістем, їх розрізнявальні ознаки, функції, спроможності та обмеження. Людиноцентрованість, опосередкованість слів і речей життям, мовою, процесом як атрибути сучасної епістемі. Три рольових виміри науки ХХ ст.: а) як сукупності особливих типів дискурсу, б) як шерегу соціальних практик і в) як мережі владних відношень. Методологічне порівняння філософської концепції епістем Мішеля Фуко і наукової концепції парадигми Томаса Куна.

Ключові поняття: парадигма, наукове товариство, науково-дослідна діяльність, методо-

логічна рефлексія, наукова школа, наукові факти, аномальні факти, нова теорія, наукова революція, структура парадигми, дисциплінарна матриця, парадигмальне дослідження, функції парадигми, допарадигмальні науки, методологічна реконструкція, філософська концепція, епістема, слово, річ, типи епістем, життя, мова, процес, рольові вимірні науки. протопарадигма, псевдопарадигма, метапарадигма, повний парадигмальний цикл

[5; 10; 11; 23; 25; 31; 32; 70; 73; 94; 105; 115; 131].

ТЕМА 4. Філософська концепція особистісного (неявного) знання Майкла Полані і модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу наукового пізнання А.В. Фурмана.

Посткритична філософія та її парадигмальна карта. Особистісне (неявне) знання як процес-учинення в опануванні людиною пізнаних речей, що потребує особливого мистецтва і виняткових інструментів. Сутнісні визначення філософської концепції неявного знання Майкла Полані: існують різноречові знання, що: а) уможливають нашу роботу, проте без пояснення того, чому саме так, а не інакше, вчиняємо; б) часто містить навички, вміння і культуру, котрі, хоча й притаманні особистості, але неусвідомлені нею належним чином; в) теоретично конструюються дослідником, причому здебільшого позадосвідно, адже «ми можемо знати більше, ніж здатні розповісти»; г) має персонально закорінену буттєвість і вимагає від особи неабиякої, цілеспрямованої і волепідсилювальної, інтелектуальної самовіддачі; д) споглядально виявляється у вчинкових діях, себто оприявнюється лише в актах діяння. Історіогенез науки як гігантська дослідницька програма. Метатеоретизування у сфері науки та його методологічна значущість. Поняття про концептуальний модуль науки як про предмет методологування. Архітектоніка пізнавальної творчості дослідника, діалектика його життєвого і творчого шляхів. Вчинок наукового пізнання в обґрунтуванні А.В. Фурмана. Циклічно-вчинковий поступ науково-дослідницької діяльності, колективної та індивідуальної пізнавальної творчості. Принципи і канони вчинкового підходу Володимира Роменця, принципи і закономірності циклічно-вчинкового підходу Анатолія В. Фурмана. Повний парадигмальний цикл колективної пізнавальної творчості у

сфері науки у цілісній наступності чотирьох періодів учинку пізнання: ситуаційний – виникнення кризи у певній царині науки, мотиваційний – розпалювання конфлікту уявлень, поглядів, інтересів, учинково-діяльний – визнане панування нової парадигми, післядіяльний – рефлексія здобутків, переваг і недоліків чинної парадигми, що диференціюються на вісім фаз із сукупністю відповідних дослідницько-пошукових процесів, психосоціальних форм, методів і засобів мислення, діяльності та особистісної самореалізації науковця.

Ключові поняття: постнекласична філософія, особистісне (неявне) знання, теоретичне конструювання, історіогенез науки, пізнавальна творчість, принцип розвитковості, метатеоретизування. концептуальний модуль науки, методологування, творчий шлях ученого, вчинок наукового пізнання, циклічно-вчинкова організація еволюції науки, вчинковий принцип у науковій творчості, циклічно-вчинковий підхід, повний парадигмальний цикл пізнання, особистісна самореалізація.

[4; 24; 30; 32; 47; 53; 56; 64; 70; 71; 94; 115; 130].

ТЕМА 5. Філософсько-методологічні оптики екзистенціалістського дискурсу у творчості Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера. М.О. Бердяєва, Є.Л. Гливи.

Світоглядні основоположення філософії екзистенціалізму в авторській доктрині Ж.-П. Сартра: «існування передує сутності», «потрібно виходити із суб'єкта», «людина приречена бути вільною», вона «є проєкт самої себе» і «створює себе шляхом оволодіння власним буттям у відповідальних вчинках» й урешті-решт узаasadнює всі цінності, віднаходить сенс життя, досягаючи вершин екзистенційної зрілості. Канонічне методологічне значення філософської концепції екзистенціалізму Мартіна Гайдеггера, що підтверджує джерельно чистий потік надрефлексивного думання, викристалізовує унікальне бачення смислу людського буття: знаходження його істини і сутності людини можливо через мову як дім буття у стихії думки-мислення і в екзистенції як у стоянні в сутнісному просвіті ось-буття. Тематичні максими мислителя: «думка діє, тому що мислить», «екзистенція є те, у чому сутність особи зберігає джерело свого визначення», «людина стається тією мірою, якою екзистенціює», «мова є дім буття, живучи у

якому людина екзистенціює, оскільки, обєригаючи його істину, належить їй», «все залежить тільки від того, щоб істина буття віднайшла себе у слові і щоб думка дала їй це слово». Екзистенційно-персоналістична філософія М.О. Бердяєва як унікальна світоглядно-софійна система, що обстоє первинність свободи людини, її права на особистісне визначення і на творчість, адже кожна особа є вільне створіння й тому її свобода первинна і визначальна, коли завдяки цій свободі-екзистенції вона творить індивідуальне добро і зло, процес унікально єдиного, самісного витворювання життя, плакаючи себе як особистість, тобто як екзистенційний центр всесвіту, як творчий акт. Методологічна мозаїка екзистенційних студій Євгена Гливи, у якій засадниче висновується, що екзистенція – це перш за все «занурення себе в можливості необмеженого розвитку, внаслідок чого людина стає конкретно неповторною особистістю», котрій притаманні свобода, воля, рішучість і шляхетність. Екзистенційна психотерапія Пауля Тіллїха та її філософсько-методологічні засади, можливості та обмеження.

Ключові поняття: людина, екзистенція, екзистенціалізм, гуманізм, методологема, філософування, суб'єктність, існування, сутність, буття, відповідальний учинок, свобода, цінність, сенс життя, екзистенційна зрілість, думка, істина, ось-буття, слово, мова як дїм буття, особистість, творчість, світогляд, первинність свободи, самотворення, дух, універсум, екзистенційний центр, творчий акт, Бог, учинкове самоздійснення, переживання, онтологічна тривога, екзистенційний аналіз, екзистенційно натхненна особа, екзистенційна психотерапія, самопізнання, функціональність, подія.

[4; 7; 8; 11; 16; 24; 26; 59; 65; 82; 95; 108; 124].

Змістовий модуль 2

Світ методології як система раціогуманітарних знань і сфера методологування як практика мислєдїяльності та мислєвчинення

Методологія як організм рефлексивної мислєдїяльності і як самобутня система раціогуманітарних знань про норми і засоби мислення та діяльності. Циклічно-вчинкова схема узмістовлення методу. Методологія як категорійне поняття. Сутнісні визначення і категорійні засоби системодїяльного підходу. Світ методології як унікальна складова культури. Методологічне мислення

та його сутнісні ознаки. Ідея і зміст, принципи і категорії, засоби та інструменти, оргпростір і практики професійного методологування А.В. Фурмана. Ідея методологічних революцій і поняття про методологічний модуль. Принципи, закономірності і нормативи циклічно-вчинкового підходу в школі Анатолія Фурмана. Взаємодоповнення ресурсів і можливостей методології-як-учення та методологування-як-практики. Сутнісна відмінність парадигми як епістемної цілісності від природничого і технічного знання. Парадигма як рамкова умова колективної пізнавальної творчості, що відіграє не лише позитивну, а й негативну роль, блокуючи проведення пошуків нових ділянок науково осмисленої реальності. Водночас парадигма – це певний метатеоретичний конструкт, тобто самобутня форма й одночасно продуктивний засіб методологування – як філософського, так і конкретно-наукового. Максима: не існує парадигм поза методологічно зорієнтованою дослідницькою діяльністю. Перспективний напрям розвитку сучасної постнекласичної науки – це розробки у її логіко-предметному форматі методології метапарадигмальних досліджень, а також обґрунтування моделі циклічно-вчинкової динаміки розвитку цієї сфери наукового пізнання. Теоретичні, онтологічні, епістемне і метатеоретичні засновки парадигмальних досліджень. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту, її структуру, функції та атрибутивні ознаки. Типологічний підхід і процедура типологізації як засоби професійного методологування. Сцієнтизм і раціогуманізм як дві лінії розвитку наукового знання. Теоретична, емпірична, засадова і культурно-світоглядна складові або виміри еволюції сучасної науки. Категорійне обґрунтування типології основних напрямів розвитку методології у сфері філософії та науки, а саме природничо-наукового, аналітичного, соціального і гуманітарного напрямів. Сутнісна параметрична характеристика головних напрямів розвитку сучасної наукової методології. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасних соціогуманітарних науках. Системомислєдїялісна методологія Г.П. Щєдровицького і представників його філософської школи, її принципи, підходи, базові схеми і моделі, поняттєво-категорійні засоби та оргдіялісні ресурси. Теоретичні засади і практика організаційно-діялісних ігор.

ТЕМА 6. Світ методології як система раціонально-гуманітарних знань про мислення, діяльність, миследіяльність і професійне методологування.

Багатостороннє визначення світу методології: як окремого вчення про логічну організацію і структурно-змістову динаміку, принципи і нормативи, методи і засоби діяльності; як специфічної єдності раціональних знань про форми, методи, способи рефлексивних мислення і вчинкового діяння разом із сукупністю норм та інструментів методологування; як особливої сфери миследіяльнично-центрованих пізнання, критики, конструювання і рефлексії, які охоплюють усі типи і стилі мислення й через які задається у людській свідомості зовнішній світ; як персоніфікованого способу життя, тип проблемно-рефлексивного існування, за якого із самого себе дослідником продукуються методологічне мислення і методологічне відношення до навколишнього світу. Циклічно-вчинкова логіка поетапно узмістовленого методу як наступність ситуаційного, мотиваційного, дійового і післядійового способів миследіяльності. Чотирисегментність визначення змісту та обсягу категорійного поняття «методологія». Світ методології у теорії А.В. Фурмана як унікальна складова культури у чотирьох категорійних координатах визначення: «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика», а також у проєкції на логіко-змістову відмінність і воднораз значеннєво-сміслову подібність категорійних понять «метод», «методологема», «методика», «методологування». Методологічне мислення як надпотужний фільтр упередження методології, що активізується в реальних проблемних ситуаціях як свідомісне екзистенціювання з допомогою концептів і мислесхем, методологічних моделей і планів-карт, різних типів знання і категорійних матриць. Розвитково-функціональний часпростір методології, що в довершеному вигляді охоплює кватерний набір її засадничих функцій, а саме знаннєво-культурну, нормативно-засобову, миследіяльничну і критично-рефлексивну. Ідея методологічних революцій та її конфліктне оргдіяльничне наповнення. Постановка професії методолога. Правила колективного думання, професійні ролі та принципи миследіяльності методолога. Професіоналізація як інтегральна умова взаємозалежного розвитку методології-як-учинення і методологування-як-практики.

Ключові поняття: світ, методологія, свідомість, учення, діяльність, мислення, методологування, миследіяльність, методологічне мислення, ковітальність, окультурення, спосіб життя, метод, циклічно-вчинковий підхід, методологічний монізм, логос, категорія, методологічне знання, методологічний тип мислення, культура, вітакультура, мислесхема, методологія-як-учення, методологування-як-практика, функції методології, вітакультурна методологія, методологічна революція, методолог як професія, методологічний рух.

[5; 15; 20; 32, с. 157-235; 55; 62; 65; 73; 85а; 96; 110-111].

ТЕМА 7. Методологування як сфера професійної миследіяльності в науковій школі А.В. Фурмана, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення.

Сучасна професійна карта людства і динаміка її зміни. Сутність, ознаки та особливості методологічного мислення порівняно з іншими типами мислення. Суспільна значущість професії майбутнього – методолог. Сутнісне призначення методу як складника професійності. Ідея, схема та функціональне поле методу. Методологічний підхід або світогляд у філософії, науці, мистецтві та культурі, його потенціал та евристичність. Порівняльний аналіз філософського і наукового методів пізнання, софійного та епістемного способів філософування, раціонального і розуміннєвого способів наукового пізнання. Методологічна революція як фундаментальний зсув-прорив у творенні схем організації мислення і діяльності щодо пізнання та конструювання дійсності, що забезпечує еволюцію науки. Взаємопереходи у розвитку теорії і методу в контексті науки. Методологування як спосіб удіяльнення методологічного мислення і як мислевчинкова практика канонічно зорієнтованої методології. Принцип, підхід, метод і спосіб як базові форми професійного методологування. Схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана, її періоди розвитку і призначення кожного з них (інтенційно-особистий – самовизначення, пізнавально-суб'єктний – дослідження, нормативно-особистісний – нормування, ціннісно-індивідуальнісний – поцінування, духовно-універсумний – творення), пояси мислевчинення

(ментального досвіду, практичної мислєдїяльностї, концепт-їнтенціювання, думки-комунїкації, чистого мислення) та наскрізні процеси (категоризації, розуміння, інтерпретації, концептуалїзації, рефлексїї). Поняття про методологїчний модуль, його структуру і можливостї мислєдїяльностного використання. Типи методологїчних модулїв та їх їнварїантний евристичний потенціал у контекстї постановня авторського циклічно-вчинкового підходу як винятково ефективного їнструменту методологування. Принципи організації професїйного методологування як учинково-канонїчного способу їнтелектуального практикування: заглиблення на протївагу розширення, публічностї на протївагу езотеричностї, близької дії на протївагу стратегїї методологїзації, професїйностї на протївагу дїлетантностї. Орієнтація, організація, соціалїзація і професїоналізація як базовї умови взаємозалежного поліпроблемного розвитку методологїї-як-учення і методологування-як-практики.

Ключовї поняття: професїйна карта, професїйне мислення, методологїчне мислення, методолог, функції методу, професїйне методологування, категорїя вчинку, тенденція методологїзації, філософський метод, методологїчна революція, схематїзація, типи схем, сфера діяльностї, методологїчний модуль, модульно-розвивальний оргпростір методологування, картографування, свїдомість як екзистенційно-буттєва данїсть, сферна матриця свїдомостї, образи мисленневої дійсностї, циклічно-вчинковий підхід, творчий шлях ученого, колективна мислєдїяльность, методологїчна робота, професїйні ролї методолога, методологїчний рух, професїоналізація методологїчної діяльностї, методологїчне знання, методологїя-як-учення, методологування-як-практика, методологїчна Касталїя, вітакультурна методологїя.

[5; 32, с. 157-308; 33; 68; 69; 73; 77; 91-92; 95; 97; 99; 103].

ТЕМА 8. Постановня парадїгмальних досліджень у сферї сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірностї у циклічно-вчинковий перспективї постнекласично зорїєнтованого пошуку.

Поняття про парадїгмальне дослідження та його сутнісні ознаки. Допарадїгмальний етап розвитку соціогуманїтарних наук у концепції Томаса Куна. Теоретична модель експериментальної (емпїричної) парадїгми, її поясню-

вальнї можливостї та обмеження. Парадїгма як методологїчна концепція, гносеологїчний (теоретичний) конструкт мислєдїяльностї наукового товариства і як теоретична модель загальноприїнятий спосїб постановки і розв'язання пізнавальних проблем, а не як опис певного фрагмента реальної дійсностї. Їнноваційна структура парадїгми як взаємодоповнення основних параметрїв-приписїв, що відіграють роль її атрибутивних модусїв-критерїїв її цілісностї і довершеностї. Аналітико-синтетична характеристика теоретичних, онтологїчних, епїстемологїчних та метатеоретичних засновкїв парадїгмального дослідження. Пізнавальна, нормативна, методологїчна і свїтоглядна функції парадїгми як епїстемної цілісностї. Парадїгмально-дослїдницька карта, її структура, призначення та сутнісні ознаки. Полї- та мультипарадїгмальность в сучасній науці, потенціал та обмеження їнтегрально-еклектичного підходу в науці. Парадїгма як соціокультурна ланка (одїниця) колективної пізнавальної творчостї. Повний парадїгмальний цикл колективної наукової творчостї, його перїоди, етапи, узмістовлення, засоби мислєдїяльностї. Принципи циклічно-вчинкового підходу Анатолїя В. Фурмана: учинковостї, метасистемностї, циклічностї і синергїйностї. Мислєсхема як канонїчний їнструмент результативного оприявлення перебігу методологїчного мислення. Закономірностї та нормативи циклічно-вчинкового підходу, його поняттєво-категорїйні засоби і рефлексивні мислєдїяльнісні ресурси. Типологїчний підхід як логїко-змістова система принципїв і закономірностей, змістових і формальних вимїрїв, нормативїв і засобїв професїйного методологування. Основні умови зреалїзування процедури типологїзації довершеної наступностї мисленневих дії. Мислєсхема найважливїших характеристик типологїчного методу. Авторська їдея побудови категорїйної матриці ресурсами типологїчного підходу, таксономїчних організованостей (схем згармонування) і принципу кватерностї.

Ключовї поняття: парадїгмальне дослідження, генеза, еволюція раціонального знання, парадїгмальна дослїдницька карта, метатеорїя, мультипарадїгмальность, онтологїя, феноменологїя, гносеологїя, епїстемологїя, типологїчний підхід, процедура типологїзації, сцієнтизм, раціогуманїзм, постнекласична наука, циклічно-вчинковий підхід, мислєсхема, метод категорїйного обґрунтування, вчинок парадїг-

мальної творчості, таксон, мислесхема, типологічний метод, категорійна матриця.

[1; 3; 10; 17; 25; 32, с. 6-84; 47; 86; 89; 93; 99, с. 107-208; 105, с. 61-141; 112].

ТЕМА 9. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці, природничих і технічних науках.

Логіко-змістова характеристика чотирьох типів наукового мислення: античне, природниче, суспільне, гуманітарне. Критичний аналіз боротьби двох спрямувань чи ліній розвитку науки – сцієнтизму та гуманізму. Закономірність і важливість постановки метатеоретичних досліджень у царині науки. Метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Роменця та його евристичні можливості у розв'язанні складних наукових, суспільних і світоглядних проблем. Аналітичне розрізнення та змістове наповнення теоретичної, емпіричної, засадової (методологічної) і культурно-світоглядної складових або вимірів сучасної науки. Метод як система знань про конкретно-історичні способи пізнання та освоєння дійсності. Загальна класифікація методів наукового дослідження. Теоретичні та емпіричні, мисленеві та експериментальні, філософські і загальнонаукові, аналітичні та синтетичні, індуктивні та дедуктивні, однозначно детерміновані та імовірнісні методи дослідження. Рівні епістеміологічного функціонування методології: класи філософських, загальнонаукових, конкретно-психологічних і конкретно-тематичних методологій. Феномени міжпарадигмальної комунікації і наукових війн. Методологічний аналіз, рефлексія, розуміння і мислення як підсистеми професійного методологування. Чисте мислення та умови його оприявлення, тобто графіко-символічної презентації «заднім числом». Критерійне обґрунтування типології основних напрямів методології у філософії і науці (за способами пояснення і витлумачення). Природничонауковий, аналітичний, соціальний та гуманітарний типи науково-дослідницьких методологій. Параметричне узмістовлення та багатовекторна характеристика основних напрямів наукової методології. Поняття про метаметодологію, про її обмеження, можливості і перспективи розвитку. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці: емпірична (описова та експериментальна), діалогічна (пояснювальна і розумін-

нева), теоретична (концептуальна і парадигмальна) та метатеоретична (історико-культурологічна і метапарадигмальна). Вітакультурна парадигма як рефлексивний підсумок розвитку парадигмально-дослідницьких методологій. Об'єктно-предметні подібності та відмінності методологій фундаментальних (природничих), технічних, соціальних і гуманітарних наук.

Ключові поняття: багаторівневість парадигмально-дослідницьких карт, типи наукового мислення, гуманізм, принципи загальності та неповторності, канонічний підхід у науці, метатеоретичний дискурс, метод учинкової діалектики, учинок методологування, теоретичний та емпіричний рівні дослідження, культурно-світоглядна значущість наукових знань, наукова методологія, клас філософських парадигм, парадигмальне позиціонування, парадигмальні комунікації, методологічний аналіз, методологічна рефлексія, методологічне розуміння, методологічне мислення, чисте мислення як ідеал, наукова типологія, напрями науково-дослідницьких методологій, метаметодологія, ідеальна модель, типологія парадигмально-дослідницька методологія, вітакультурна метапарадигма, учинковий ресурс вітакультурної методології.

[2; 4; 5; 15; 19; 21; 27; 38; 53; 55; 58; 96; 107].

ТЕМА 10. Системомиследіяльнісна методологія (Г.П. Щедровицький і філософська школа), її принципи, підходи, базові схеми і моделі, миследіяльнісні ресурси і поняттєво-категорійні засоби.

Постання та еволюція системомиследіяльної методології у другій половині ХХ століття у чотирьох координатах / вимірах винятково продуктивної, інтелектоємної і культуротворчої, людської буттєвості: а) як окремої великої дослідницької програми або методологічного підходу [заболотного] методологічного гуртка, починаючи із 1970 років до початку ХХІ ст., осереддя якої є вивчення і культивування розвитку мислення і діяльності, рефлексії і синтезу різних знань; б) як філософська школа Г.П. Щедровицького, у форматі якої було реалізовано низку культурно вагомих програм онтологічного, епістеміологічного, світоглядного, науково-прикладного, оргдіяльнісного і суто методологічного спрямування; в) напрям у розвитку радянської і пострадянської філософської і соціогуманітарної думки, що здійснила методологізацію біль-

шості сфер людської діяльності, проголосивши її мегатенденцією сучасної культури й публічно демонструючи взірці-способи колективного мислєдїяльнїсного практикування; г) як філософська метапарадигма / методологема, що прийнята методологічно інтенційованим співтовариством інтелектуалів для постановки і розв'язання найскладніших – полісистемних, оргдіяльнїсних, людиновимірних – проблем суспільного і суто наукового повсякдення. Робоче визначення: предметом методології є мислення і світ, заданий через це мислення. Розуміння методологічного мислення як універсальної форми думання, що організована у самостійну сферу мислєдїяльнїсності й дослідницьки та рефлексивно охоплює всі інші форми, типи, способи і стилі мислення, дає змогу свідомісно піднятися над історією, філософією, наукою, соціальним досвідом. Засадничі уявлення, категорійні засоби, схеми і моделі теорій мислення, діяльності, знань, комунікації. Системно-структурна будова, значення і зміст робочої схеми мислєдїяльнїсності. Методологічна опозиційність натуралістичного і системодїяльнїсного підходів. Шляхи і засоби синтезу різних знань про об'єкт. Процедура конфігурування різнопредметних знань. Поняття про методологічну план-карту дослідження. Теорія і практика організаційно-діяльнїсних ігор як прикладний напрям утвердження системи мислєдїяльнїсної методології. Інволюційні тенденції у життєдіяльності філософської школи Г.П. Щедровицького та істотне зменшення впливу організованого нею колись потужного методологічного руху як на інтелектуальні еліти пострадянських країн, так і на різноментальне суспільне повсякдення.

Ключові поняття: еволюція, системомислєдїяльнїсний підхід, дослідницька програма, мислення, діяльність, рефлексія, філософська школа, методологізація, культура, методологема, мислєдїяльнїсність, предмет методології, методологічне мислення, складносистемна проблема, теорія в науці та в методології, категорійні засоби, синтез знань, натуралістичний підхід, конфігурування, методологічна план-карта дослідження, організаційно-діяльнїсна гра, гра як мислєвчинення, інволюція, методологічний рух.

[68; 73, с. 8-50; 84; 99, т. 4, С. 5-122; 93а; 101; 102; 111; 113-116].

Змістовий модуль 3

Методологічні оптики типів наукової раціональності, цілі, зміст та особливості нау-

ково-дослідної діяльності у рамках кожного з них.

Методологеми позитивізму і критицизму у філософії науки. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії наукового пізнання. Позитивізм як раціональний погляд на науку: пізнання об'єкта дослідження суб'єктом пошукування дає змогу отримати об'єктивне наукове знання. Критицизм як опис соціальних упереджень у ситуації взаємодії об'єкта і суб'єкта пізнання, що уможливорює отримання неточного наукового знання. Конструктивізм як методологема неklasичної наукової раціональності і водночас як соціальна конструйованість світу суб'єктом творчості, у результаті якої є можливість отримати необ'єктивне наукове знання. Методологічна оптика як метафоричний конструкт і категорійне поняття, мислєсхеми її змістових інваріантів, головних спричинень та інструментально-категорійних модулів. Метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана як інтелектуально надскладний механізм підбору та укомплектування лінз-модулів узаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії, що зорганізований за квінтетною логіко-канонічною схемою філософських категорій: «універсальне» – вітакультурна методологія, «загальне» – сфера професійного методологування, «особливе» – циклічно-вчинковий підхід, «одиничне» – схема-модель мислєвчинення, «конкретне» – мислєсхеми. Методологізм як перспектива розвитку сучасних філософської та наукової епістемології. Мислєдїяльнїсність, методологування, методологічне мислення, мислєвчинення як канали чи виміри творення знань про знання, тобто як удїяльнені способи отримання методологічного знання. Методологічна робота і методологічне знання, їх генеза, ознаки, параметри, особливості. Логіко-методологічні процедури раціоналізації, модуляції, типологізації, методологізації, конфігурування, концептуалізації як набір інструментів рефлексивного мислєвчинення. Методологічні оптики класичного і посткласичного типів наукової раціональності, їх параметричні моделі, переваги та обмеження. Механістична і природничо-наукова картини світу. Системний / холістичний підхід як вершина посткласичної науки. Методологічна оптика неklasичного типу раціональності, її засадничі параметри, переваги та обмеження, єдина (багатопредметна) наукова картина світу. Дїяльнїсний і системодїяльнїсний підходи як вершина неklasичного

розуму. Матриця генези методологічної рефлексії як учинку творення методології за Анатолієм В. Фурманом. Методологічна оптика постнекласичної раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання. Основні аргументи-позиції постановки постнекласичної епістемології. Постнекласична (людиновимірна) картина світу, постановка циклічно-вчинкового / мислевчинкового підходу. Епістемологічна зміна основних методологічних параметрів за типами раціональності. Типи раціональності в методологічному розмежуванні альтернативності наукових і філософських підходів.

ТЕМА 11. Позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм як епістемологічні стратегії пізнання / творення дійсності науково-інтелектуальними ресурсами теоретизування, практикування і методологування.

Еволюція метапарадигм продукування раціонального знання в оптиці сучасної епістемології: позитивізм → критицизм → конструктивізм → методологізм. Філософська концепція позитивізму Огюста Конта та її тотальне поширення у сфері науки. Позитивізм у метапарадигмі сучасного раціонального знання. Об'єктивність і предметність раціонального знання як його атрибутивні ознаки. Онтологізм та емпіризм як дві лінії розвитку наукового пізнання. Сутність методу герменевтичної рефлексії. Спільність і відмінність гносеологічного та епістеміологічного підходів-поглядів на розвиток наукового знання. Історичні етапи розвитку позитивізму у сфері науки: класичний, неопозитивізм, логічний позитивізм, позитивістський рух та ін. Критичність розуму, мислення, оцінювання, рефлексії як інтелектуальне мистецтво розбирання, обговорення чого-небудь з метою отримання аргументованих висновків. Аспекти розвитку критицизму у філософії та науці: як методу встановлення можливостей людського пізнання; як філософсько-методологічної позиції; як методологічної стратегії у розв'язанні проблеми розмежування компетенцій між наукою та метафізикою; як парадигмально багатовекторний методологічний підхід, що розглядає критицизм як свою основну світоглядну орієнтацію. Принципи та аргументації критичного раціоналізму (К. Поппер, І. Лакатош, Дж. Агассі та ін.). Конструктивізм як методологема тво-

рення необ'єктивного наукового знання. Теоретичний, соціальний, радикальний та особистісний конструктивізм як напрями розвитку некласичної наукової раціональності. Некласична епістемологія, її принципи, концепти та нормативи наукового пізнання. Знання як продукт соціального і культурного конструювання. Конструктивізм як метапарадигма соціогуманітарного пізнання і як оригінальна методологія дослідження культури і психокультури. Основні напрями розвитку сучасного конструктивізму: теоретичний, радикальний, соціальний, особистісний. Поняття про конструктивістську метапарадигмальну карту. Знання як мисленнєве (ідеальне) конструювання об'єкта і як інтерпретація світу. Концепція особистісних конструктів Дж. Келлі, конструкт як мисленнєва форма думання. Еволюція культурно-наукових традицій як історично змінних систем людського знання про природу сущого і способи поведження з ним: синкретична, геоцентрична, модерністська, постмодерністська і пост-постмодерністська. Методологізм як інтелектуальний продукт метатеоретизування у філософії науки і культури. Системомиследяльнісна методологія Г.П. Щедровицького та її еволюційне продовження в концепції професійного методологування і вітакультурній методології Анатолія В. Фурмана. Метапарадигмальна карта методологізму та її структура: організованості методологічного мислення, методологічної роботи, філософського та наукового методологування. Принцип учинково-канонічної кватерності як інструмент розведення змісту, обсягу і призначення синхронних гірлянд понять «теоретичне – практичне – методологічне», «теорія – практика – методологія», «теоретичність – практичність – методологічність», «теоретизація – практикація – методологізація», «теоретизування – практикування – методологування».

Ключові поняття: метафізичне настановлення, гносеологія, епістемологія, метапарадигма, позитивізм, об'єктивне наукове знання, критицизм, неточне наукове знання, соціальне упередження, неопозитивізм, постпозитивізм, категорія практики, теоретична свідомість, цілісна парадигмальна картина, критичність розуму, некласична епістемологія, конструктивізм, соціальне і культурне конструювання, епістемологічна позиція, типологія напрямків конструктивізму, принцип «чотирьох К» Анатолія В. Фурмана, теоретичний конструкт,

конструктивістська метапарадигмальна карта, необ'єктивне наукове знання, теоретичний, радикальний, соціальний та особистісний конструктивізм, знання як конструкти – теоретичний світ науки, культурно-наукова традиція, бінарна теорія, системомислєдїальнісна методологія, професійне методологування, вітакультурна методологія, методологічний підхід, комплексна проблемна ситуація, методологічний спосіб мислення, методологізм як спосіб творення знань про знання, методологічна робота, методологічне знання, загальна теорія діяльності, категорійна матриця, методологічна теорія.

[11; 13; 17; 32, с. 25-70, 236-308; 38; 41; 46; 51; 73, с. 170-181; 99, т. 2, с. 27-49; 121; 125; 128].

ТЕМА 12. Методологічні оптики класичного і посткласичного типів наукової раціональності, парадигмальні моделі, переваги й обмеження, системний (холістичний) підхід як вершина посткласичного розуму.

Мислєсхема сутнісного у змістовлення поняття «методологічна оптика». Головні спричинення методологічної оптики як окремої налаштованості дослідницької свідомості. Методологічна оптика як метафоричний конструкт і категорійне поняття. Інструментально-категорійні модулі методологічної оптики, що зорганізовані за принципами циклічно-вчинкового підходу в єдиному вчинку методологування. Поняття про методологічну і метаметодологічну оптику. Метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана як інтегральний механізм підбору та укомплектування лінз-модулів взаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії. Матриця метаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем Анатолія В. Фурмана, що упрозорує в деталях їх онтологічні, категорійні, епістемологічні та засобово-інструментальні ресурси і є своєрідним путівником на багатопроblemних шляхах методологування. Критерійне розрізнення типів наукової раціональності та їх сутнісний змістовий аналіз. Мислєсхема головних критеріїв розмежування типів раціональності, що організовані за логічною структурою вчинку. Авторські моделі методологічної оптики класичного типу раціональності в наборі восьми параметрів (перша версія) і дванадцяти (друга): суб'єкт спостереження та пошуку, ізольований об'єкт як проста система, фокус рефлексії, простір і час як відсторонені ідеалізації, позаісторичний характер розуму, ідеалом є

об'єктивне знання, мета – застосування єдино правильного наукового методу, що дає змогу здобути об'єктивне знання, методологія позитивізму, теорія як моноорганізованість раціонального знання, механістична картина світу, світ становить дійсність природних явищ. Авторська модель методологічної оптики посткласичного типу раціональності у мереживі чотирнадцяти параметрів: дослідник як суб'єкт теоретизування та експериментування, складний об'єкт пізнання, розширений фокус рефлексії, простір і час як ізольовані абсолюту, тенденція до пізнання нових об'єктів та упредметнень, людський розум має дотичне історичне зорієнтування, ідеалом є отримання істинної наукової картини світу, мета – об'єктивне раціональне знання, рафіновано науковий метод пізнання, методологія типово усистемненого дослідження, теорія як базова системна форма різноякісного наукового знання, системний підхід як протометодологічна позиція, природничо-наукова картина світу, світ як надскладна система природних процесів і явищ. Переваги, обмеження та пошуково-пізнавальні ресурси зазначених типів раціональності.

Ключові поняття: методологічна оптика, метафоричний конструкт, категорійне поняття, циклічно-вчинковий підхід А.В. Фурмана, вчинок методологування, метаметодологічна оптика, теорія діяльності, матриця метаметодологічного дослідження, ідеали / типи наукової раціональності, класична і посткласична наука, мислєсхема, критерії розрізнення, структура вчинку, авторська модель, параметри раціональності, методологія позитивізму, механістична картина світу, фокус рефлексії, об'єктивне раціональне знання, теорія. системний підхід, природничо-наукова картина світу, пошуково-пізнавальні ресурси.

[6; 35; 39; 79; 90; 99, т. 1, с. 118-126, т. 2, с. 53-66, т. 3, с. 101-142; 110; 115; 116; 119; 120].

ТЕМА 13. Методологічна оптика некласичного типу наукової раціональності, його атрибутивні ознаки і загальна картина світу, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як вершина некласичного розуму.

Схема некласичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої. Авторські моделі методологічної оптики некласичного типу наукової раціональності: перша версія (2022 рік) охоплює сукупність десяти характеристик-параметрів, друга (2024) – шістнадцять атрибутивних ознак, а саме дослідника як суб'єкта раціо-

нального пізнання і конструювання, складний об'єкт як саморегульовану, поліпредметну і багатопараметричну систему; їх взаємодію у єдиному, інтелектуально сконструйованому, пізнавальному світі; простір і час як найфундаментальніші форми буття матерії, де відбуваються зовнішні та внутрішні події; людський розум у науковому світі, що має історичний характер, хоча й тяжіє до позитивізму; епістемологічний поворот в науці на рубежі XIX-XX століть; ідеали і норми, що врегульовують суб'єктно-об'єктну взаємодію, містять блок управління, низку зворотних зв'язків і структурно-функціональні організованості; визнання й утвердження діяльній природи пізнання; раціосистемне обґрунтування програми розиткового функціонування складного об'єкта вивчення у його цілісності та наступності саморегульованих команд як мета неklasичної науки; збалансовану сукупність методів і засобів дослідження; методологія діяльнійсного, системодіяльнійсного або системомиследіяльнійсного підходів; теорію як базову епістемологічну форму, що поєднує відносні раціональні знання, розумовий досвід, методи і засоби створення ідеальних моделей (предметних онтологій) та мов опису; системодіяльнійсний підхід як культурний еталон неklasичного наукового дискурсу; єдину – інтегральну, поліпредметну – наукову картину світу, гранично розширене і посилене поле рефлексії. Переваги та обмеження неklasичного розуму. Загальна нормативно-методологічна схема наукового дослідження на проектному етапі його здійснення, починаючи від актуальності теми, наукової проблеми, стану її розробки, мети і завдань, об'єкта і предмета до наукової новизни пошукування та практичного значення отриманих результатів.

Ключові поняття: неklasичний ідеал / тип раціональності, схема, модель, версія, атрибутивна ознака, раціональне пізнання, гносеологічне конструювання, епістемологічний поворот, діяльність, раціосистема, системодіяльнійсний і системомиследіяльнійсний підходи, неklasичний еталон пізнання, методологічна теорія діяльності, розширене поле рефлексії, нормативна методологічна схема, методологічні параметри дослідження, проектний етап дослідження.

[12; 17; 54; 65; 71; 80, с. 24-41; 92; 94; 100; 106; 110; 114; 116].

ТЕМА 14. Методологічна оптика постнеklasичної наукової раціональності, її перева-

ги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання.

Призначення, сутність та атрибутивні ознаки історичної, раціональної і методологічної реконструкції еволюційного шляху наукового знання. Авторська розробка уніфікованої версії метаметодологічної оптики постнеklasичного пізнання-конструювання нових дійсностей. Здобутки і переваги методологічної оптики постнеklasичного ідеалу раціональності. Передумови виникнення постнеklasичної епістемології у взаємодоповненні гносеологічних і суто знанневих (епістемологічних) аргументів. Авторські моделі методологічної оптики постнеklasичного типу раціональності: перша версія (2022 рік) містить дванадцять атрибутивних ознак, друга (2024) – вісімнадцять: особистість дослідника та його миследіяльність; надскладний (людиновимірний) об'єкт як саморозвиткова метасистема; її обмін як відкритої самокерованої із зовнішнім середовищем / світом, простір і час отримують нові раціозмістові аспекти категорійного осягнення і теоретичного обґрунтування (мовиться про «просторово-тимчасові вікна», «просвіти ось-буття», «багатовимірні брани», «турбулентний простір» і т. ін); імовірнійсний аспект можливих сценаріїв розвитку об'єктної багатопараметричної метасистеми у взаємодоповненні природного і штучного, матеріального та ідеального, практичного і теоретичного; трансформація ідеалів і норм наукового пізнання / конструювання і контекстний часопростір культури, переважання раціогуманістичних орієнтирів, світоглядних і ціннісно-сміслових пріоритетів; моральна відповідальність науковців і філософів за способи досягнення мети власної миследіяльності – відкриття багатоб'єктної людиновимірної картини світу; атрибутивні ознаки такого типу раціональності у канонічній версії синергетики (єдність хаосу і порядку, матеріального і духовного тощо); синтез закономірностей розвитку всеможливих об'єктів і навіть нових світів, які творяться раціомисленневими ресурсами, щонайперше методами, засобами, процедурами типологування, інтегрування, конфігурування та ін.; постає методологічна реконструкція розвитку науки як сфери духовного виробництва та окремого соціального інституту; все більшого розвою в дослідницькій справі отримують мультидисциплінарність, поліпарадигмальність, надрефлексивність, триангуляція, побу-

дова мислесхем; виникає й розвивається постнекласична епістемологія; оформляється у самостійний дисциплінарний напрям методологія постнекласичної науки; світ – це глобальний живий організм (біосфера, екосистема тощо); вітакультурний, мислевчинковий і синергетичний людиноцентричні підходи як канони постнекласичного розуму; всеможливі поля рефлексії в інтерпретації надскладних саморозвиткових об'єктів; оглядове (підсумкове) поле рефлексії як обов'язкова умова методологічної миследіяльності; постнекласична картина світу, що синтезує численні предметні онтології, інтегрує новітні природничі, технічні та соціогуманітарні знання і суттєво розширює горизонти наукового світогляду. Логіка культурно-історичного ускладнення еволюції наукового знання у багатопараметричному порівнянні чотирьох змодельованих типів раціональності – від класичного і посткласичного до некласичного і далі до постнекласичного. Епістемологічна зміна-ускладнення теми, мети, об'єкта і предмета дослідження за різних типів наукової раціональності.

Ключові поняття: філософія науки, постнекласична наукова раціональність, еволюція раціогуманітарного знання, види реконструкції, метаметодологічна оптика, постнекласична епістемологія, авторська модель, надскладний саморозвитковий об'єкт, особистість дослідника як творчий акт, метасистема, сценарій розвитку, атрибутивна ознака, методологія постнекласичної науки, надрефлексивність, поля рефлексії, багатопараметричність типів раціональності, примноження складності як еволюційний атрибут культури, мультидисциплінарне дослідження, постнекласична картина світу, предметна онтологія, науковий світогляд, еволюція раціонального / наукового знання, тема, мета, об'єкт і предмет дослідження.

[2; 9; 15; 18; 24; 46; 51; 66; 80, с. 42-79; 81-82; 85; 94].

Змістовий модуль 4

Школи в науці і в методології, умови їх виникнення та ефективного функціонування, типи і перспективи розвитку.

Наукова школа – обов'язковий, постійно діючий чинник прогресу науки у сфері суспільного виробництва і водночас усталена форма продуктивної організації групової дослідницької діяльності. Різні визначення наукової школи, унааявлені у філософії науки. Основні онтологічні виміри її повсякденного існування

і найтипівіші феноменологічні прояви, а також засадничі умови виникнення (неформальний лідер-фундатор, колектив дослідників-однотимців, благодатний для творчості психосоціальний клімат, самобутня оригінальна дослідницька програма). Методологічні школи Георгія Щедровицького та Анатолія В. Фурмана як дослідницькі колективи найпродуктивнішої (передусім філософсько і науково зорієнтованої) миследіяльності та канонічно вивіреного методологування культуротворчого спрямування. Психологічні школи Григорія Костюка і Володимира Роменця другої половини ХХ століття в Україні та їх евристичний потенціал в еволюції людинознавства. Сучасні Київські, Харківські, Львівські та інших регіонів України елітні інтелектуальні школи / клуби у царинах природничих, формальних, суспільних і гуманітарних наук. Логічні структури дослідницьких програм, запропоновані в методологічних концепціях Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського та Анатолія В. Фурмана, їх відмінності та особливості. Нове категорійне ядро наукової школи як засаднича умова її успіху в єдності з фундаментальними теоретизуванням і метатеоретизуванням та у виході на самобутню поняттєво-категорійну модель світу в еволюції науки та методології. Виняткова значущість у постанові наукової школи опонентського кола у взаємодоповненні двох сегментів – професійного і соціокультурного. Типологія наукових шкіл: науково-освітня, дослідницький колектив, новий напрям, парадигмально-дослідницького статусу, їх пріоритетні цілі, сутнісні ознаки та особливості функціонування у проєкції на еволюцію типів наукової раціональності. Примітна особливість зрілої наукової школи – наявність її категорійного профілю як центральної ланки оригінальної дослідницької програми. Методологічні контури школи четвертого – вітакультурного, поліпарадигмального – покоління. Цілі і завдання, структурно-рольова організація і перспективи культурного утвердження різних типів шкіл. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, передусім соціально-гуманістичних наук. Поняттєво-категорійні засоби як головний мовно-мовленнєвий ресурс українськості. Методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних миследіяльності і мислевчинення. Теорія і практика професійного методологування, та циклічно-вчинковий підхід і методологічні семінари А.В. Фурмана.

Мислевчинкові ресурси професійного методологування як практики світу методології. Сучасні наукові школи Західноукраїнського національного університету, їх програмно-проектні, змістово-предметні, методологічні і видавничі здобутки.

ТЕМА 15. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у природничій, формальній, суспільній і гуманітарній галузях добування раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра.

Наукова школа та умови її виникнення за конкретних соціокультурних умов. Школи філософування в добу античності (Сократ, Платон, Аристотель). Лабораторія як центр дослідницької роботи та осередок наукової школи. Науково-дослідні центри та інститути, а також кафедри як перспектива розвитку наукових шкіл третього (дослідницький колектив) і четвертого (колектив мислителів і науковців вітакультурного спрямування і поліпарадигмального змісту) покоління. Онтологічні виміри наукової школи: неформальна творча група науковців, вища форма об'єднання (товариство інтелектуалів), структурний (мікросоціальна структура) осередок сучасної науки, неформальний науковий колектив. Нова науково-дослідницька програма та вимоги до її структури, предметного змісту і категорійного ладу. Основні феноменологічні прояви (феноменали) наукової школи та їх характеристика. Вимоги до особистості лідера чи керівника наукової школи. Принципи та канони міжособистісного поля безпосереднього спілкування в колективі односторонців (лідера, колег, учнів, наступників). Умови та особливості створення благодатного для колективної творчості соціально-психологічного клімату наукової школи. Порівняльний аналіз логічних структур науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського, Анатолія В. Фурмана. Категорійне ядро дослідницької програми. Авторська формула категорії, теоретичне уявлення про її понятійно-термінологічне поле і системне узмістовлення, а також про можливість її розумінневого осягнення як локалізованого світогляду і як світоглядної універсалії. Системодіяльнісний підхід і категорійний профіль конкретної наукової школи. Методологічні школи Г.П. Щедровицького та А.В. Фурмана, їх минуле, сучасне, майбутнє, найпродуктивніші форми, методи, засоби та

інструменти миследіяльності, мислевчинення і професійного методологування. Психологічні школи Григорія Костюка і Володимира Роменця та їх епістемологічний і націєтворчий потенціал, значущість їхніх здобутків для людинознавства та української культури. Сучасні інтелектуальні школи / клуби України у раціопізнавальних царинах природничих, формальних, суспільних і гуманітарних наук. Примітні тенденції розвитку шкіл: від авторських ідей і понять-абстракцій до оригінальних принципів, підходів і самобутнього категорійного ядра й далі до нової науково-дослідницької програми, що охоплює сегменти теоретизування і метатеоретизування, методологування і метаметодологування, мислекомунікування та експериментування, програмування і проектування.

Ключові поняття: наукова школа, науково-дослідницька програма, школа філософування або школа спільного думання, науково-дослідна лабораторія, науково-дослідний інститут, кафедра, неформальна творча група, товариство інтелектуалів, лідер, фундатор чи керівник наукової школи, благодатний соціально-психологічний клімат, категорійне ядро наукової програми, категорійний профіль конкретної наукової школи, його новизна як базовий показник її культурної вагомості, формула категорії, світогляд, категорії культури / світоглядні універсалії, методологічна школа, її атрибутивні ознаки та особливості, досвід методологічних семінарів, людинознавство, українотворчий потенціал науки.

[5; 27-28; 32; 36; 42; 47; 72; 73; 75-76; 88; 90].

ТЕМА 16. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проекції на еволюцію типів наукової раціональності і на складність методологічної оптики дослідження.

Достатні умови ефективного функціонування наукової школи, а саме ефективна діяльність науково-дослідного інституту (центру, відділу, лабораторії), наявність освітнього чи навчально-виховного закладу (факультету, випускової кафедри тощо), систематичне проведення методологічних семінарів і сесій, і головне – підготовка і вихід у світ періодичного видання (наукового журналу чи вісника) як своєрідної візитівки життєдіяльності наукової школи. Принципи, постулати та нормативи системомиследіяльнісного підходу у філософській школі Г.П. Щедровицького. Організа-

ційно-діяльнісні ігри як інтегральна умова і метод розвитку колективної миследіяльності та форма методологічного практикування. Організаційно-діяльнісна гра як уреальнення методологічного способу мислення, комунікації, рефлексії, методологування. Структурно-рольова організація наукової школи: лідер, перше коло – наступники, друге коло – учні, третє коло – прибічники, опонентське коло, у тому числі й усе суспільство. Головні завдання наукової школи: розробка власної дослідницької програми, низки теорій і концепцій; навчання молодих науковців творчості, нормам і канонам науково-дослідної діяльності; створення благодатного інноваційного психологічного клімату для творчої самореалізації кожного науковця в команді; вписання новоздобутих знань в освіту і культуру нації, людства. Причини їх розквіту і, навпаки, занепаду. Основні типи наукових шкіл (протошкола, науково-освітня, школа як дослідницький колектив, як новий напрям у розвитку певної галузі знань, школа вітакультурного, поліпарадигмального типу) та їх характеристика за цілями, методами, результатами. Методологічні контури наукової школи новітнього, постнекласичного і пост-постнекласичного, покоління. Цілі і завдання, принципи і методи, засоби та інструменти, структурно-рольова організація і перспективи культурного утвердження різних типів шкіл в окремій галузі чи дисциплінарній впорядкованості системного раціонального знання, зважаючи як на наявність типологічних параметрів класичної, посткласичної, некласичної або постнекласичної раціональності, так і на складність методологічної оптики так чи інакше воб'єктненого пошукування. Наука як сфера культуротворення.

Ключові поняття: методологічні семінари і сесії, періодичне наукове видання, імітаційно-ігрові форми мислекомунікації, організаційно-діяльнісна гра, лідер наукової школи, наступники, учні, прибічники школи, глобальне опонентське коло, норми і канони науково-дослідної діяльності, занепад наукової школи, типи наукових шкіл, протошкола, школа як дослідницький колектив, наукове співтовариство, категорійний зсув у розвитку науки, норми і канони дослідницької діяльності, інноваційно-психологічний клімат, творча

самореалізація особистості, психокультура нації, культуротворення.

[31; 32; 39; 50; 55; 79-80; 98; 99, т. 2, с. 72-106; 100; 104; 106; 114].

ТЕМА 17. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних миследіяльності та мислевчинення.

Взаємозалежність категорійного ладу науки і категорійного профілю конкретної наукової школи. Теоретичний світ науки і категорійна форма організації наукового знання. Методологічна школа та її відмінності від наукової школи. Постання категорійного рівня розвитку дослідницької думки у логіко-змістовому форматі наукової діяльності. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення та знанневої одиниці: обсяг, зміст, значення і смисл поняття. Слово, ім'я, термін, поняття як основні етапи мікрокатегорійної генези. Формула категорії, за Анатолієм В. Фурманом, та її розшифрування. Мікрокатегоріогенез і макрокатегоріогенез в сучасній категорійній моделі світу. Чотири фокуси категорії (знання, об'єкт пізнання і рефлексії, операції-дії з об'єктом, поняття як ідеальні організованості). Чотири ступені категорійної генези і функціональної буттєвості категорій як основоположень теоретичного світу науки і як локалізованого світогляду: категорії окремої науки, загальнонаукові категорії, філософські категорії, категорії культури (світоглядні універсалиї). Взаємозалежність основних складових категорійного ладу і глобально категорійної матриці сучасної науки. Категоріогенез як рух-поступ від розвитку понять до категорійної моделі світу. Ступені розвитку понять в онтогенезі та закон еквівалентності понять. Категоризація як логіко-методологічна процедура та її детальна характеристика. Методологічна рефлексія категорії як локалізованого світогляду. Поняттєво-категорійні засоби як головний мовно-мовленнєвий ресурс розширення і збагачення етноментального світу українськості й, щонайперше, досягненнями національної науки. Методологічна школа як штучна організованість умов та обставин цілеспрямованого розвитку миследіяльності і мисле-

вчинення. Друга версія (2016 рік) авторської схеми-матриці конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування, її евристичний пояснювальний потенціал і прикладні можливості. Типи методологічних модулів і пояси мислевчинення, їх теоретичне обґрунтування і креативна рефлексія. Авторська конструкція методологічної оптики творення категорійних матриць. Перша версія категорійної матриці світу методології і сфери методологування (2012 рік). Друга версія категорійної матриці вітакультурної методології А.В. Фурмана (2023) як канону філософського мислевчинення, професійного методологування і методології майбутнього загалом, її аргументовані переваги та евристичні можливості. Поняття про методологічний канон і про вчинок-подію методологування. Майбутнє методології.

Ключові поняття: категорійне поняття, світоглядна універсалія, категоріогенез, категорійна модель світу, категорійний лад науки, теоретичний світ науки, категорійний профіль наукової школи, категорія як найзагальніше поняття, мікрокатегоріогенез, макрокатегоріогенез, структура поняття, формула категорії, фокуси категорії, онтогенез, внутрішнє мовлення, псевдопоняття, потенційне поняття, поняттева еквівалентність, словесне значення, осмислене слово, категоризація, мовно-мовленнєві ресурси, українськість, метатеорія свідомості, методологічна школа, миследіяльність, мислевчинення, схема-матриця, модульно-розвивальний оргпростір, професійне методологування, методологічний модуль, учинок методологування, пояси мислевчинення, категорійна матриця, методологічний канон, вітакультурна методологія.

[1; 6; 16; 22; 47; 55; 62; 74; 85а; 92; 99, т. 4, с. 123-373; 102; 103].

ТЕМА 18. Наукові школи Західноукраїнського національного університету за галузями розвитку і збагачення раціонального знання, конструктивний аналіз програмно-проектних, предметно-змістових, методологічних і видавничих здобутках (за інваріантами спеціалізації).

Історія становлення, розвиткове функціонування і творча життєдіяльність у раціональному сьогоденні найбільш впливових наукових шкіл ЗУНУ за головними напрямками здійс-

нення наукових досліджень і підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації: 1) фінанси, грошовий обіг і кредит (керівник – проф. Крисоватий А.І.), 2) облік, аналіз та аудит (керівник – проф. З.-М.В. Задорожний), 3) світове господарство і міжнародні економічні відносини (керівник – проф. Савельєв Є.В.), 4) інституційне забезпечення управління економічним і соціальним розвитком на макро- і мезорівнях (керівник – проф. Мельник А.Ф.), 5) економіка та управління підприємством (керівник – проф. Брич В.Я.), 6) психології, педагогіки, методології (керівник – проф. Фурман А.В.), 7) інформаційні та комп'ютерні технології (керівник – проф. Дивак М.П.), 8) юриспруденції (керівник – проф. Банах С.В.) та ін. Сприятливі чинники та умови постання наукових шкіл із політології, історії України, гуманітаристики, аграрного бізнесу та ін. Переформатування установлених наукових шкіл в новітні дослідницькі колективи за шістьма пріоритетними напрямками наукової діяльності, за якими у 2025 році ЗУНУ проходив державну атестацію: 1) інженерно-технічним; 2) суспільним; 3) аграрно-ветеринарним; 4) природничо-математичним; 5) гуманітарно-мистецьким; 6) безпековим (станом на 01.12.2025 р. успішно пройдено державну атестацію за чотирма напрямками, за двома результат ще не був оприлюднений), що є важливим процесом для наукової діяльності вчених, відкриття нових програм національних та міжнародних докторських студій, збільшення обсягів науково-дослідних робіт на основі диверсифікації джерел фінансування наукових досліджень, передусім за рахунок вітчизняних і міжнародних наукових проектів та грантів.

Ключові поняття: Західноукраїнський національний університет, наукова школа, дослідницький колектив, міждисциплінарне дослідження, науково-дослідна програма, керівник наукової школи / колективу, організаційний клімат університету, інноваційно-психологічний клімат, пріоритетні напрями наукової діяльності, державна атестація, міжнародні докторські студії, науково-дослідна робота, джерела фінансування досліджень, міжнародний науковий проект / грант.

[9; 32; 54; 58; 64; 67-68; 71; 85; 85а; 94; 99, т. 5, с. 167-253, 371-590; 101].

**4. Структура залікового кредиту з дисципліни
«Система методологій наукового пошуку» (денна / заочна форма навчання)**

Змістові модулі і теми	Кількість годин		
	Аудиторні години		Самостійна робота
	Лекції	Методологічні семінари	
Змістовий модуль 1			
Еволюція науки як глобальної дослідницької програми і наукова картина світу: основи філософської методології			
ТЕМА 1. Наука як складна саморозвиткова система, глобальна дослідницька програма і як сфера суспільного виробництва	2/1	-	3/5
ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	2/0	2/1	3/5
ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна і філософська концепція епістемі Мішеля Фуко	2/1	-	4/5
ТЕМА 4. Філософська концепція особистісного (неявного) знання Майкла Полані та модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання А.В. Фурмана	2/1	2/1	4/6
ТЕМА 5. Філософсько-методологічні оптики екзистенціалістського дискурсу у творчості Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера, М.О. Бердяєва, Є.Л. Гливи	2/1		4/6
Змістовий модуль 2			
Світ методології як система раціогуманітарних знань і сфера методологування як практика миследіяльності та мислевчинення			
ТЕМА 6. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, миследіяльність і професійне методологування	2/1	-	3/5
ТЕМА 7. Методологування як сфера професійної миследіяльності в науковій школі А.В. Фурмана, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення	2/1	2/1	4/5

ТЕМА 8. Постановня парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі постнекласично зорієнтованого пошуку	2/1	2/1	4/5
ТЕМА 9. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці, природничих і технічних науках	2/1	-	4/5
ТЕМА 10. Системомиследіяльнісна методологія (Г.П. Щедровицький і філософська школа), її принципи, підходи, базові схеми і моделі, миследіяльнісні ресурси і поняттєво-категорійні засоби	2/1	-	4/6
Змістовий модуль 3 Методологічні оптики типів наукової раціональності, цілі, зміст та особливості науково-дослідної діяльності у рамках кожного з них			
ТЕМА 11. Позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм як епістемологічні стратегії пізнання / творення дійсності науково-інтелектуальними ресурсами теоретизування, практикування і методологування	2/0	-	3/5
ТЕМА 12. Методологічні оптики класичного і посткласичного типів наукової раціональності, критерії їх розрізнення, параметричні моделі, переваги й обмеження, системний (холістичний) підхід як вершина посткласичного розуму	2/1	2/1	3/5
ТЕМА 13. Методологічна оптика некласичного типу наукової раціональності, його атрибутивні ознаки і загальна картина світу, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як вершина некласичного розуму	2/1	2/0	4/5
ТЕМА 14. Методологічна оптика постнекласичної наукової раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання	2/1	2/1	4/6

Змістовий модуль 4 Школи в науці і в методології, умови їх виникнення та ефективного функціонування, типи і перспективи розвитку			
ТЕМА 15. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у природничій, формальній, суспільній і гуманітарній галузях добування раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра	2/1	2/1	4/6
ТЕМА 16. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проєкції на еволюцію типів наукової раціональності і на складність методологічної оптики дослідження	2/1	1/0	4/5
ТЕМА 17. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдїяльностї та мислєвчинення	2/1	1/1	4/6
ТЕМА 18. Наукові школи Західноукраїнського національного університету за галузями розвитку і збагачення раціонального знання, конструктивний аналіз їх програмно-проєктних, предметно-змістових, методологічних і видавничих здобутків (за інваріантами спеціалізації)	2/1	-	3/5
Разом	36/18	16/8	66/96

5. Тематика методологічних семінарів-практикумів

Методологічний семінар № 1

Тема. Поняття про науку та атрибутивні ознаки наукового підходу й у їх контексті про метод, методологію та нормативи наукового мислення.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Стьопін В.С.* Наука [61; 99, т. 1, с. 95-97].

2. *Кримський С.Б.* Пізнання як трансценденція софії і спокуса практикою [24; 99, т. 1, с. 228-232].

3. *Бичко І.В.* Філософія як світоглядне знання, наука – як раціональне, «софійний» та «епістемний» способи філософування [99, т. 1, с. 223-227].

4. *Фурман А.В.* Генеза науки як глобальна дослідницька програма [70; 99, т. 1, с. 102-117].

5. *Лапонов М., Комісаров В.* Філософія як наука. Основи філософської методології [99, т. 1, с. 200-222].

6. *Мамардашвілі М.* Проблеми свідомості і філософське покликання [30; 99, т. 1, с. 184-191].

7. *Лакатош І.* Методологія наукових дослідницьких програм: сутність і структура [28; 99, т. 2, с. 209-229].

8. *Стьопін В.С.* Наукова раціональність у техногенній культурі [99, т. 2, с. 5-10].

Питання для обговорення:

1. Мета і завдання науки як історично змінної форми організації знань, мислення, діяльності.

2. Об'єктивний і предметний способи розгляду наукою світу, принципи, умови та особливості наукового пізнання.

3. Обов'язкові складові та сутнісні ознаки наукового підходу.

4. Поняття про наукове (раціональне) знання і про стадії його історичного розвитку.

5. Засадничі методологічні форми або організованості раціонального знання.

6. Форми внутрішньої організації науково-дослідної діяльності і методологія як система знань про методи.

7. Чотири наукових революції в еволюції раціонального знання.

8. Причини виникнення, норми і правила наукового експерименту.

9. Сутність концепції особистісного (не-явного) знання Майкла Полані.

10. Методологічні засади теорії критичного реалізму Карла Поппера.

11. Теоретичні концепції К. Поппера про три світи і про злиденність історизму.

12. Логіка та еволюція наукового знання за методологією К. Поппера.

13. Методологічні концепції наукових революцій і парадигми Томаса Куна, їх пояснювальні можливості та обмеження.

14. Методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша як рушій пізнавальної творчості та можливість раціональної реконструкції історії науки.

15. Філософська концепція епістеми Мішеля Фуко, її евристичний потенціал та інтерпретаційні обмеження.

[6; 17; 19; 34; 38; 43; 63; 77; 85; 87].

Методологічний семінар № 2

Тема. Методологія як учення про науковий метод пізнання і засоби перетворення дійсності, як система раціогуманітарного знання, як ресурс парадигмальних досліджень і наукових програмних розробок.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Декарт Р.* Міркування про метод [99, т. 1, с. 86-94].

2. *Кант І.* Трансцендентальна методологія [99, т. 5, с. 29-66].

3. *Бичко І.В.* «Софійний» та «епістемний» способи філософування [99, т.1, с. 223-224].

4. *Фурман А.В.* Світ методології [96; 99, т. 1, с. 5-15].

5. *Гроф С.* Структура наукових революцій за Томасом Куном [10; 99, т. 2, с. 107-114].

6. *Лакатош І.* Історія науки та її раціональні реконструкції [27; 99, т. 5, с. 157-166].

7. *Щедровицький Г.П.* Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок [110; 99, т. 4, с. 5-19].

8. *Ярошовець В.І.* Гуманістичний зміст методології пізнання [99, т. 2, с. 11-26].

Питання для обговорення:

1. Методологія як учення про принципи, способи і засоби конструювання, організації, узмістовлення та здійснення теоретичної і практичної діяльності.

2. Рівні організації методологічного знання і світу методології в цілому.

3. Завдання та упредметнення філософської, загальнонаукової, спеціальних і спеціалізованих методологій.

4. Головні правила методу у філософуванні Рене Декарта (Картезія): канонічна четвірність як підґрунтя нормативної методології.

5. Чотири максими моралі дослідника, що впливають із роздумів про методу Рене Декарта.

6. Розведення обсягу, змісту і значення категорійних понять «методологія», «методологія», «методологування», «методологічна робота», «методика».

7. Багатоваріантність визначення методу, мислесема його циклічно-вчинкового узмістовлення.

8. Сегменти-складники раціоналізованих і формоорганізованих узмістовлень «методології» як категорійного поняття і як світоглядної універсалії.

9. Світ методології як унікальна складова культури у чотирьох категорійних координатах: «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика».

10. Функції методології, визначені за принципом кватерності.

11. Атрибутивні ознаки світу методології: субстанційність, штучність, критичність, реф-

лексивність, практичність, ситуаційність, ко-
вітальність, культуроємність.

12. Методологія як окреме вчення про мисле-
діяльність, специфічна система раціональних
знань, сфера мислевчинення і як персоніфіко-
ваний спосіб життя.

13. Мислення і світ, заданий через це мис-
лення, як головне упредметнення методології.

14. Порівняльний аналіз науково-предмет-
них інваріантів мислення і методологічного
мислення.

15. Методологія як світ організованих форм
мислення, діяльності та професійного методо-
логування у глобальній системі вітакультури.

[2; 6; 11; 29; 32; 35; 51; 60; 71; 86].

Методологічний семінар № 3

Тема. Орієнтація, організація, соціалізація
і професіоналізація як базові умови взаємо-
залежного розвитку методології-як-учення і
методологування-як-практики.

*Самостійна робота здобувача на етапі
підготовки до методологічного семінару:*

критично і водночас конструктивно опрацю-
вати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Фурман А.В.* Методолог – професія
майбутнього [77].

2. *Фурман А.В.* Ідея і зміст професійного
методологування [73].

3. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна
організація миследіяльності – схема про-
фесійного методологування [91].

4. *Фурман А.В.* Рівні та критерії методо-
логування у професійному здійсненні науково-
дослідної діяльності [5, с. 7-15].

5. *Фурман А.В.* Принцип чотирьох «К» в
контексті професійного методологування [73,
с. 170-181].

6. *Фурман А.В.* Типологічний підхід у
системі професійного методологування [73, с.
182-209].

7. Вітакультура методологія [5].

8. Методологія і психологія гуманітарного
пізнання [32]

Питання для обговорення:

1. Методологія як цілісний живий організм
миследіяльності, або як сфера компетентного
мислевчинення.

2. Здобутки і проблемні зони системомисле-
діяльнісного підходу Г.П. Щедровицького у
форматі сучасної філософської методології.

3. Методологічне мислення як універсальна
форма думання, його сутність, ознаки та особ-
ливості.

4. Зовнішня і внутрішня структури дослід-
ницької діяльності; метод діяння як важливий
складник професійності науковця.

5. Принцип, підхід, метод і спосіб як базові
форми професійного методологування.

6. Принципи кватерності і квінтентності як
інструмент типологізації, методологічної
рефлексії, професійного методологування.

7. Методологування як спосіб удіяльнення
методологічного мислення.

8. Ідея методологічних революцій та її
орглядяльнісне наповнення.

9. Постанова циклічно-вчинкового підходу
А.В. Фурмана як важливого інструменту
методологування.

10. Правила колективного думання, про-
фесійні ролі і принципи миследіяльності ме-
тодолога.

11. Базові принципи компетентного ме-
тодологування як рефлексивної практики
миследіяльності: заглиблення, публічності,
близької дії, професійності.

12. Орієнтація на трансляцію методоло-
гічного способу мислення як на мегатенденцію
розвитку сучасної культури.

13. Організація нарощування конструктив-
ного впливу методологічної роботи і мислення
на інтелектуальне та суспільне життя з орієн-
тацією на канони методологічного способу
миследіяльності.

14. Перспектива соціалізації методології /
методологування у психокультурно прийня-
тих формах суспільного повсякдення (мережа
методологічних лабораторій, теорія і практика
оргучинкових ігор, створення методологічного
клубу чи інституту та ін.).

15. Професіоналізація як визначальна тен-
денція взаємопрониклого розвитку-прогресу
світу методології і сфери методологування.

[15; 26; 30; 33; 39; 60; 94; 103; 106; 129].

Методологічний семінар № 4

Тема. Методологія парадигмальних дос-
ліджень у науці, філософії, соціогуманіта-
ристиці та епістемологічні стратегії пізнання.

*Самостійна робота здобувача на етапі
підготовки до методологічного семінару:*

критично і водночас конструктивно опрацю-
вати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Фурман А.В.* Методологічна концепція
парадигми Томаса Куна як рамкова умова
колективної пізнавальної творчості [99, т. 2,
с. 115-120].

2. *Фурман А.В.* Парадигма як предмет

критичної методологічної рефлексії [99, т. 2, с. 121-132].

3. *Копилов Г.* Про природу методологічних революцій [23; 99, т. 4, с. 20-30].

4. Методологія парадигмальних наукових досліджень [99, т. 2, с. 107-208].

5. *Фурман А.В.* Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології [89].

6. *Фурман А.В.* Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології [86].

7. *Мединська Ю.Я.* Вітакультурна парадигма і постмодернізм [31; 99, т. 4, с. 132-137].

8. *Самойлов О.Є.* Парадоксальне мислення як спосіб розв'язання теоретичних проблем [58].

Питання для обговорення:

1. Методологічна концепція парадигми Томаса Куна – це тільки рамкова умова колективної пізнавальної творчості, критика її базових тематизмів і пояснювальних можливостей.

2. Поняття про парадигмально-дослідницьку карту, її структуру, призначення та сутнісні ознаки.

3. Тенденція поліпарадигмальності і повний парадигмальний цикл колективної наукової творчості.

4. Теоретичні, онтологічні, епістемологічні та метатеоретичні засновки-підстави парадигмальних досліджень у сфері науки.

5. Позитивізм як традиційно наукова, епістемологічно опрацьована парадигма раціонального знання.

6. Критицизм як посткласично зорієнтована епістемологічна метапарадигма раціонального знання.

7. Конструктивізм як некласична епістемологічна метапарадигма раціонального знання.

8. Мислесхема та її ускладнені інваріантні конструкції як канонічний інструмент результативного оприявлення методологічного мислення.

9. Методологічні важелі та критерії розмежування парадигм і псевдопарадигм, принципи, умови та можливості створення метапарадигм у перспективі розвитку сфери науки загалом і філософії науки зокрема.

10. Типи наукового мислення і метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Роменця.

11. Загальна класифікація методів наукового дослідження та формат коректного застосування кожного з них у процесах пізнання, конструювання, практикування.

12. Четвірна типологія науково-дослідницьких методологій і тенденція до створення метаметодологічних стратегій пізнання.

13. Рівні епістемологічного розвиткового функціонування методології: від філософської і до ситуаційної й у зворотному напрямку.

14. Концепт чистого мислення як осереддя дослідницької свідомості та єдиний спосіб його опосередкованого воб'єктнення.

15. Типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній гуманітаристиці, їх можливості, обмеження та умови ефективного застосування.

[4; 10; 15; 17; 25; 32; 53; 55; 65; 120].

Методологічний семінар № 5

Тема. Методологічна теорія діяльності та її засоби як ресурс рефлексивно-вчинкового метаметодологування.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Щедровицький Г.П.* Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності [99, т. 5, с. 349-370; 109].

2. *Фурман А.В.* Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування [69; 99, т. 5, с. 371-444].

3. *Фурман А.В.* Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування [95; 99, т. 4, с. 307-343].

4. *Фурман А.В.* Два полюси буттєвості: світ методології як можливість розширеної свідомості і сфера методологування як дійсність її живого екзистенціювання [99, т. 5, с.5-28, а також 85а].

5. *Бахтін М.М.* До філософії вчинку [3; 99, т. 5, с. 110-135].

6. *Щедровицький Г.П.* Психологія і методологія: перспективи співорганізації [114; 99, т. 5, с. 543-559].

7. *Фурман А.В., Фурман О.Є.* Методологічна організація психології як сфери мислєдіяльності [99, т. 5, с. 560-571; 101].

8. *Фурман А.В.* Педагогіка як сфера мислєдіяльності: основи наукової програми [99, т. 2, с. 297-307].

Питання для обговорення:

1. Засадничі теоретичні уявлення про діяльність у філософсько-методологічному осмисленні системодіяльнісного дискурсу.

2. Сім основних категорій методології системного підходу – організованість, структура,

процес, форма, матеріал, конструкція, механізм – та обґрунтування їх поняттєво-термінологічних полів.

3. Поняття про внутрішній і зовнішній контури діяльності за А.В. Фурманом та висвітлення феномену відтворення як визначального процесу-дійства для будь-якої діяльності.

4. Схема повноцінного акту діяльності у взаємодоповненні її об'єктивної і суб'єктивної частин / сторін за Г.П. Щедровицьким.

5. Рефлексія як найважливіший процес в організації діяльності і як вирішальний чинник у перебігу механізмів її розвитку.

6. Сучасний стан методологічного обґрунтування теорії діяльності та дванадцять принципів системодіяльнісного підходу.

7. Авторська конструкція метаметодологічної оптики вивчення теорії діяльності в діалектичному взаємодоповненні п'ятирівневої розв'язкової мегаструктури – універсального, загального, особливого, одиничного, конкретного.

8. Поняття про рефлексивно-вчинкове сценарування творчого шляху особистості мислителя або вченого і матриця генези методологічної рефлексії як учинку творення методології за А.В. Фурманом.

9. Стадії розвитку методологічної рефлексії як компоненти вчинення – передситуація, ситуація, мотивація, вчинкова дія, післядія – та їх сутнісне узмістовлення.

10. Перше та друге поняття системи за Г.П. Щедровицьким і циклічно-вчинкова реконструкція методу системного аналізу в єдності різнонагомих процедур і стадій проведення за А.В. Фурманом.

11. Абстрактна і конкретна онтологічні схеми діяльності як учинку її відтворення в контексті вітакультури у циклічній єдності актів ситуювання, актуалізації, трансляції і рефлексивного практикування та каналів здійснення – через свободу-практику, навчання, нормування і поширення.

12. Поняття про миследіяльність, бікватерна організованість корпусу епістемологічних одиниць у полісистемному обґрунтуванні миследіяльнісних уявлень.

13. Цілісний організм методології як самобутньої сфери діяльності та схема складових-сторін мислення у його логічному об'єктивному аргументуванні за Г.П. Щедровицьким.

14. Мислесхема зв'язку онтогенетичних стадій рефлексивно-вчинкового замикання методологічного мислення із різними рефлексив-

ними ототожненнями та її логіко-змістовий аналіз за канонами мислевчинення.

15. Матриця метаметодологічного дослідження методологічних теорій і систем А.В. Фурмана як інтегральний ресурс і путівник на багатопроблемних шляхах професійного методологування.

[5; 33; 36; 47; 52; 54; 84; 91; 116-128].

Методологічний семінар № 6

Тема. Поняття про методологічну і метаметодологічну оптику як про важливі інструменти мислевчинення; методологічні оптики класичного і посткласичного типів наукової раціональності, їх параметричні моделі, можливості та обмеження.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. *Лакатош І.* Історія науки та її раціональні реконструкції [27; 99, т. 5, с. 157-166].

2. *Стьопін В.* Наукова раціональність у техногенній культурі: типи та історична еволюція [99, т. 2, с. 5-10].

3. *Гусельцева М.С.* Методологічна оптика як інструмент пізнання [14].

4. *Балл Г.О.* Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства [2].

5. *Балл Г.О.* Засади раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки [99, т. 3, с. 224-243].

6. *Фурман А.В.* Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи раціонального знання [5, с. 827-838; 78].

7. *Фурман А.В.* Методологічна оптика як інструмент мислевчинення [79; 99, т. 5, с. 445-480].

8. *Фурман А.В.* Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи [80, с. 24-34].

Питання для обговорення:

1. Методологічна оптика як метафоричний конструкт, інструмент пізнання та ідеали раціональності в еволюції наукового знання за М.С. Гусельцевою.

2. Обсяг, зміст і значення поняття «методологічна оптика»: шлях епістемного розвитку від метафоричного конструкту до категорійного поняття.

3. Мислесхема головних спричинень методологічної оптики як окремої рефлексивної налаштованості дослідницької свідомості.

4. Інструментально-категорійні модулі ме-

тодологічної оптики і вчинок методологування у системно-канонічній інтерпретації.

5. Історична, раціональна, теоретична і методологічна реконструкції еволюції наукового знання, їх основоположення та процедурне наповнення.

6. Метаметодологічна оптика як інтегральний механізм підбору та укомплектування лінійно-модулів взаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії, що укомплектовані за квінтетною схемою філософських категорій «універсальне – загальне – особливе – одичне – конкретне» за А.В. Фурманом.

7. Критерії розрізнення типів наукової реальності та їх структурно-вчинкова організація.

8. Розширення проблемного поля авторського конструювання методологічних оптик типів раціональності та зреалізування низки логіко-методологічних процедур, а саме раціоналізації, модуляції, типологізації, методологізації, конфігурування, концептуалізації.

9. Порівняння схеми методологічної оптики постнекласичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої і моделі названої оптики постнекласичного типу раціональності А.В. Фурмана.

10. Параметричний рефлексивний аналіз класичного типу наукової раціональності та відповідна йому культура мислення.

11. Постання наукового методу / підходу і формування механістичної картини світу в історії європейської науки, принципи і канони методології позитивізму.

12. Посткласичний ідеал / тип наукової раціональності як синергійний підсумок другої наукової революції (XVIII – перша половина XIX ст.) і як утвердження природничо-наукової картини світу.

13. Методологічне обґрунтування посткласичного типу наукової раціональності (ідеал, мета, принципи, канони, засоби тощо) та його багатопараметричний рефлексивний аналіз

14. Сутність, настановлення і нормативи системного / холістичного підходу в посткласичній науці та усталювання природничо-наукового типу раціонального мислення.

15. Нормативно-методологічна схема наукового дослідження на проєктному етапі його здійснення: структура вступу як сутнісне окреслення епістемологічної картини майбутнього пошуку, або як обґрунтування дослідницької теми в наступності п'ятнадцяти методологічних параметрів.

[7; 62; 65; 66; 80, с. 24-34; 82; 85; 97; 105; 123].

Методологічний семінар № 7

Тема. Методологічна оптика некласичного типу раціональності, її структурно-парадигмальна модель, пояснювальні можливості та обмеження; епістемологічна зміна засадничих параметрів наукового пошуку за різних типів раціональності.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи [80, с. 34-41].

2. Гусельцева М.С. Методології оновлення психологічної науки [15].

3. Загальна соціологія [17].

4. Фурман А.В. та ін. Методологія і психологія гуманітарного пізнання [32].

5. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження [51].

6. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату [103].

7. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомиследяльнісного підходу до розуміння свідомості [84].

8. Щедровицький Г.П. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок [110]

Питання для обговорення:

1. Порівняння схеми методологічної оптики класичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої і моделі названої оптики класичного типу раціональності А.В. Фурмана.

2. Перша і друга версії багатопараметричних методологічних оптик некласичного типу наукової раціональності А.В. Фурмана, їх схожість та відмінності.

3. Системний, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як провідні методологами некласичного еталону філософського і наукового пізнання.

4. Методологічна теорія діяльності як фундамент системодіяльнісного підходу: від саморефлексії взаємопрониклих мислення і діяльності до нової філософської методології.

5. Епістемологічний поворот у природничих і соціогуманітарних науках на рубежі XIX-XX століть, заснований на діяльнісній стратегії пізнання.

6. Ідеали і норми некласичної науки як орієнтири ускладнення дослідницької діяльності (блок управління, зворотні зв'язки,

структурно-функціональна організованість і багатопараметричність складних систем).

7. Історичний характер розуму в єдиному пізнавальному світі суб'єкт-об'єктної взаємодії та сукупність методів неklasично зорієнтованого дослідження (теоретичних та емпіричних, програмних і проєктних), що уможливають пізнання відкритих динамічних метасистем.

8. Рефлексивне порівняння схожості та параметричних відмінностей першої і другої версій методологічної оптики неklasичного типу наукової раціональності за А.В. Фурманом.

9. Методологічні ресурси (передусім інтелігібельні форми, засоби та інструменти) щонайменше трьох інваріантних методологій – діяльнісної, системодіяльнісної і системомислєдіяльнісної.

10. Теорія в неklasичному дискурсі – це система відкритих і відносних раціональних знань у єдності з релевантним досвідом, методами і засобами, що уможливають створення ідеальних моделей реальності, тобто предметних онтологій і мов опису.

11. Єдина, проте міждисциплінарна і багатопараметрична, наукова картина світу як інтегральний продукт неklasичного розуму.

12. Тема як один з найголовніших методологічних параметрів будь-якого науково повноцінного дослідження; тенденція до істотного проблемно-значеннєвого ускладнення формулювання теми пізнавального пошуку від ustalених типів раціональності (klasичний і постklasичний) до відносно нового (неklasичної) і новітнього (постнеklasичного) та її аргументоване обґрунтування.

13. Мета дослідження як уявне передбачення бажаного – добування нового раціонального знання – в наступності її чотирьох несхожих формулювань має явно виражену тенденцію до епістемного і структурно-функційного збагачення із постановам кожного наступного типу раціональності.

14. Істотна зміна структурної, змістової і стильової визначеності об'єкта дослідження за еволюційними етапами типів раціональності, а саме від ізольованого простого об'єкта до умовно відокремленого складного об'єкта, від останнього до ще складнішого як саморегульованої й багатопараметричної системи, нарешті від цього посліднього до надскладного об'єкта як саморозвиткової метасистеми.

15. Предмет дослідження як промислюване осереддя будь-якого наукового пошуку різуче змінюється від першого до четвертого типу

раціональності, що аргументовано відображає еволюційна лінія їх авторського поіменування: монопредмет → предметна структура → предметна схема → предметне поле.

[1; 4; 12; 21; 39; 45; 46; 83; 102; 113].

Методологічний семінар № 8

Тема. Методологічна оптика постklasичного типу наукової раціональності, її структурно-парадигмальні моделі та пояснювально-рефлексивні можливості; типи раціональності в методологічному розмежуванні альтернативності наукових і філософських підходів.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи [80, с. 42-79].

2. Каюа Р. Людина та сакральне [22].

3. Фурман А.В. Методологічна мозаїка життя свідомості [81].

4. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття [53].

5. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльнісного підходів [112].

6. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату [104].

7. Гриценко П.Ю. Мова – буття українськості [9].

8. Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості [85].

Питання для обговорення:

1. Атрибутивні ознаки та особливості історичного постановня постнеklasичної культури мислення і категорійне ускладнення онтологічної моделі світу і людини, починаючи з останньої третини ХХ століття.

2. Порівняння схеми методологічної оптики klasичного ідеалу раціональності М.С. Гусельцевої і моделі названої оптики klasичного типу раціональності А.В. Фурмана (перша версія).

3. Переваги методологічної оптики постнеklasичного ідеалу раціональності та сукупність сутнісних ознак постнеklasичної культури мислення.

4. Особистість дослідника та його мислєдіяльність, котрі конструюють всеможливі саморозвиткові процеси, в постнеklasичному дискурсі входить у надскладний об'єкт-

метасистему в ролі впливового суб'єктивного чинника, що уможливує отримання достовірного раціогуманістичного знання.

5. За постнекласичного світогляду має місце трансформація ідеалів і норм науки в напрямку розуміння пізнання як важливого складника культури та ціннісно наповненого суспільного життя за наявності спектру сценаріїв розвитку окремих метасистем.

6. Примітні ознаки постнекласичного розуму: спонтанність, нелінійність, безструктурність, незворотність розвитку, еkleктична цілісність світу і наукового знання про нього, єдність порядку і хаосу та ін.

7. Історико-раціональна і навіть методологічна реконструкції розвитку науки, її парадигм, дисциплінарних матриць, методологем та епістемологічних організованостей.

8. Сфера сучасної науки як вмістилище раціонального мислення і складова культури, що охоплює неоднорідний конгломерат складних форм взаємодії різних типів раціональності, що підтверджують такі характеристики, як мультидисциплінарність, поліпарадигмальність, надрефлексивність, триангуляція, побудова мислешем.

9. Постнекласична епістемологія: нагальність постановки, аргументи підтвердження, перспективи розвитку.

10. Зародження методології постнекласичної науки, що інтегрує методи, концептуальні засоби, категорійні матриці та уможливує діалог поглядів, дискурсів, культур.

11. Світ як живий організм (зокрема уявлення про біосферу, екосистему) і постнекласична (синергетична, людиновимірна) картина світу.

12. Поняття про надрефлексивність, поля рефлексії, оглядове або підсумкове поле рефлексії в контексті постнекласичного методологування.

13. Полісемія або багатозначність терміна «підхід» аргументоване – сутнісне і водночас критерійне – розмежування наукового, філософського і методологічного підходів.

14. Методологічна альтернативність натуралістичного, природничо-наукового і системодіяльного, вчинкового підходів.

15. Методологічні атрибути повноцінного філософського чи наукового підходу (мінімум принципів, низка закономірностей, сув'язь норм та еталонів, самобуття система поняттєво-категорійних засобів), принципи, закономірності, поняттєво-категорійні засоби і нормати-

ви циклічно-вчинкового підходу А.В. Фурмана як методологічного канону.

[7; 8; 16; 20; 59;64; 66; 81; 94; 106].

Методологічний семінар № 9

Тема. Наступність методологічних шкіл як еволюція знань про знання: від системомислєдїяльнїсної методології до вітакультурної методології і до професійного методологування.

Самостійна робота здобувача на етапі підготовки до методологічного семінару:

критично і водночас конструктивно опрацювати логіку та зміст таких наукових творів:

1. Фурман А.В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл [72; 99, т. 2, с. 72-79].

2. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування [98; 99, т. 2, с. 80-93;].

3. Щєдровицький Г. П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст [99, т. 4, с. 31-40; 116].

4. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування [91; 99, т. 4, с. 155-182].

5. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення [92; 99, т. 4, с. 295-306].

6. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи [76; 99, т. 2, с. 94-106].

7. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислєвчинення до канону [74].

8. Фурман А.В. Методологія і психологія в рефлексивній архітектоніці концентрів методологування [85а].

Питання для обговорення:

1. Наукова школа як культурно-історичне інтелектуальне явище, її онтологічні виміри, феноменами, оргдіяльнїсне і психосоціальне наповнення.

2. Науково-дослїдницька програма, її інваріанти, структура, предметний зміст, категорійний лад.

3. Порівняльний аналіз наукових і методологічних шкіл, атрибути схожості та відмінності між ними.

4. Необхідні та достатні умови ефективного функціонування як наукових шкіл, так і методологічних.

5. Типи наукових шкіл, їх опонентське коло, методологічний профіль школи четвертого покоління.

6. Системно-структурна будова, значення і зміст схеми мислєдїяльності за Георгієм Щєдровицьким.

7. Організаційно-діяльнісна гра як метод і спосіб вирощування нових форм співорганізації колективної мислєдіяльності.

8. Модель багаторівневого методологування як метасистема професійної діяльності у сфері науки Анатолія В. Фурмана.

9. Взаємодоповнення поясів мислєдіяльності і професійного методологування у системі вітакультурно зорієнтованої методологічної діяльності.

10. Схема-матриця модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана.

11. Структура вчинку за теорією В.А. Роменця і пояси мислєвчинення за концепцією А.В. Фурмана.

12. Категоріогенез, категорійний лад су-

часної науки і психології зокрема.

13. Ідея, можливість і досвід проведення організаційно-вчинкових ігор у вищій школі як канонічний спосіб уреальнення професійного методологування.

14. Поняттєво-категорійні засоби як інструменти компонентного методологування, методологічна рефлексія еволюційних ліній формування понятійного мислення, розвитковий цикл понятійного мислення як учинення за А.В. Фурманом.

15. Авторська категорійна матриця вітакультурної методології як канону філософського мислєвчинення і професійного методологування; поняття про методологічний канон і вчинок-подію методологування.

[5; 32; 42; 50; 53; 73; 83; 88; 100; 118].

6. Самостійна робота здобувачів вищої освіти

№ п/п	Тематика	К-сть годин	
		Денна форма навчання	Заочна форма навчання
1	ТЕМА 1. Наука як складна саморозвивальна система, глобальна дослідницька програма і як сфера суспільного виробництва	3	5
2	ТЕМА 2. Нормативи наукового мислення, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера і методологія наукових дослідницьких програм Імре Лакатоша	3	5
3	ТЕМА 3. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції еволюції парадигм Томаса Куна і філософська концепція епістєми Мішєля Фуко	4	5
4	ТЕМА 4. Філософська концепція особистісного (неявного) знання Майкла Полані та модель циклічної вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання і А.В. Фурмана	4	6
5	ТЕМА 5. Філософсько методологічні оптики екзистенціалістського дискурсу у творчості Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггєра, М.О. Бердяєва, Є.Л. Гливи	4	6
6	ТЕМА 6. Світ методології як система раціогуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдіяльність і професійне методологування	3	5

7	ТЕМА 7. Методологування як сфера професійної миследіяльності в науковій школі А.В. Фурмана, його форми, складники, засоби, принципи, підходи, поняттєво-категорійні ресурси і правила ефективного здійснення	4	5
8	ТЕМА 8. Постання парадигмальних досліджень у сфері сучасної науки, їх сутнісні ознаки, принципи і закономірності у циклічно-вчинковій перспективі постнекласично зорієнтованого пошуку	4	5
9	ТЕМА 9. Типи наукового мислення, напрями і типи парадигмально-дослідницьких методологій у сучасній соціогуманітаристиці, природничих і технічних науках	4	5
10	ТЕМА 10. Системомиследіяльнісна методологія (Г.П. Щедровицький і філософська школа), її принципи, підходи, базові схеми і моделі, миследіяльнісні ресурси і поняттєво-категорійні засоби	4	6
11	ТЕМА 11. Позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм як епістемологічні стратегії пізнання / дійсності науково-інтелектуальними ресурсами теоретизування, практикування і методологування	3	5
12	ТЕМА 12. Методологічна оптика класичного і посткласичного типів наукової раціональності, критерії їх розрізнення, параметричні моделі, переваги й обмеження, системний (холістичний) підхід як вершина посткласичного розуму	3	5
13	ТЕМА 13. Методологічна оптика некласичного типу наукової раціональності, його атрибутивні ознаки і загальна картина світу, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як вершина некласичного розуму	4	5
14	ТЕМА 14. Методологічна оптика постнекласичної наукової раціональності, її переваги і перспективи розвитку в контексті порівняльно-параметричного обґрунтування типів раціональності за віхами еволюційного ускладнення наукового знання	4	6
15	ТЕМА 15. Засадничі умови виникнення наукових шкіл у природничій, формальній, суспільній і гуманітарній галузях добування раціонального знання, вимоги до повноцінної дослідницької програми і до її категорійного ядра	4	6
16	ТЕМА 16. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування в рефлексивній проєкції на еволюцію типів наукової раціональності і на складність методологічної оптики дослідження	4	5

17	ТЕМА 17. Теоретичний світ і категорійний лад сучасної науки, методологічна школа як організованість модульно-розвивального простору колективних мислєдіяльності та мислєвчинення	4	6
18	ТЕМА 18. Наукові школи Західноукраїнського національного університету за галузями розвитку і збагачення раціонального знання, конструктивний аналіз їх програмно-проектних, предметно-змістових, методологічних і видавничих здобутків (за інваріантами спеціалізації)	3	5
Разом		66	96

7. Засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання

У процесі вивчення дисципліни «Система методологій наукового пошуку» використовуються такі засоби оцінювання і методи демонстрування результатів навчання:

- поточне опитування;
- командні дослідницькі проекти;
- залікове модульне тестування та опитування;
- аналітичні звіти, реферати, методологічні розвідки;
- кватерні мислєсхеми, методологічні моделі;
- проблемні практичні завдання і вправи;
- групова рефлексивна комунікація;
- колективна мислєдіяльність за сценарієм;
- моделювання дослідницьких стратегій;
- критичний аналіз і конструктивний синтез різнопредметних знань;
- тести на понятійні визначення;
- ситуаційний аналіз дослідницьких дій;
- критична рефлексія концепцій парадигми, епістєми, дослідницької програми;
- презентації результатів виконаних завдань та досліджень;
- доповіді і виступи на наукових заходах;
- кількісна та якісна обробка результатів емпіричних досліджень;
- поняттєво-категорійні таблиці та матриці;
- методологічні засади тематичного дослідження;
- план конкретної дисертаційної роботи;
- формулювання теми, мети, об'єкта і предмету дослідження;

- невербальні продукти чистого мислення;
- імітаційно-ігрові сценки;
- тези наукових доповідей;
- залік;
- інші види індивідуальних та групових завдань: групова інтелектуальна робота, спрямована на створення мислєсхем; критичні самозвіти опрацьованих наукових текстів; проблемні запитання ситуаційного характеру, критична оцінка наявних дослідницьких програм у певній галузі знань; побудова методологічних схем і поняттєво-категорійних таблиць; обґрунтування епістємологічних параметрів конкретної дисертаційної роботи; підготовка плану дисертації з окремою спеціальністю; інтелектуальні тести на реконструювання мислєсхем і таблиць; творче завдання на оптимальний аргументований відбір методів і засобів власного дослідження; система проблемних кейсових завдань і вправ; творче завдання на вміння оперувати теоретичними конструктами в обраній галузі знань; створення мислєсхем та інтелектуальних карт як інструментів власної мислєдіяльності; аналітичний звіт про сучасні наукові школи у царині обраної галузі знань; система проблемних завдань та оглядова дискусія на предмет зрілості наукової школи; рефлексивне завдання на конструювання оптимального набору понять і категорій власного дослідження.

8. Критерії, форми поточного та підсумкового контролю

Підсумковий бал (за 100-бальною шкалою) з дисципліни «Система методологій наукового пошуку» визначається за шкалою оцінювання:

Заліковий модуль	Заліковий модуль 2	Заліковий модуль 3 (підсумкова оцінка)	Заліковий модуль 4
20%	20%	20%	40%
8 тиждень	13 тиждень	15 тиждень	Згідно з розкладом

Шкала оцінювання:

За шкалою університету	За національною шкалою	За шкалою ECTS
90-100	відмінно	A (відмінно)
85-89	добре	B (дуже добре)
75-84		C (добре)
65-74	задовільно	D (задовільно)
60-64		E (достатньо)
35-58	незадовільно	FX (незадовільно з можливістю повторного складання)
1-34		F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом)

9. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання яких передбачає навчальна дисципліна

№ п/п	Найменування	Номер теми
1	Силабус дисципліни	1-18
2	Робоча навчальна програма	1-18
3	Модульно-розвивальний підручник	1-18
4	Опорний конспект лекцій	1-18
5	Фурман А.В. (упоряд., відпов. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с.; 2021. Т. 4. 400 с.; 2023. Т. 5. (додатковий). 605 с.	1-18
6	Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.	7, 10-11, 15,17
7	Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.	1, 3, 6-7, 17-18

8	Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.	2-3, 5-9, 14-15
9	Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. <i>Психологія і суспільство</i> . 2017. №1. С. 34-49.	6-7, 11, 13
10	Щедровицький Г.П. Зasadничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №1. С. 95-126.	10, 12-13, 17
11	Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №1. С. 7-94.	6-7, 14-15, 18
12	Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. <i>Психологія і суспільство</i> . 2022. №2. С. 6-48.	12-14, 16
13	Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. <i>Психологія і суспільство</i> . 2025. №1. С. 24-79.	9, 12-14, 17
14	Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. <i>Психологія і суспільство</i> . 2021. №2. С. 122-142.	6, 10, 17
15	Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.	4, 7, 10, 16-18
16	Фурман А.В. Категорійні матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. <i>Психологія і суспільство</i> . 2023. №2. С. 6-50.	7-8, 14, 17
17	Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості. <i>Психологія і суспільство</i> . 2024, №2, с. 14-23.	1-2, 18
18	Залікові запитання з дисципліни	18

РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь. 2016. 272 с.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології лінгвістики. Київ: Вид. ПП «СКД», 2017. 204 с.
3. Бахтін М. До філософії вчинку. *Психологія і суспільство*. 2019. №1. С. 5-34.
4. Бердяєв М. Проблеми етичного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2016. №4. С. 17-29.
5. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.
6. Виготський Л.С. Історичне значення психологічної кризи. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 102-190.
7. Гайдеггер М. Лист про гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 51-74.
8. Глива Є.Л. Екзистенціалізм та його терапевтичний потенціал. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 36-62.
9. Гриценко П.Ю. Мова – буття українськості. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 6-13.
10. Гроф С. Структура наукових революцій. *Психологія і суспільство*. 2010. № 2. С. 105-112.

11. Гуманістична психологія: Антологія: навч. пос. у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ: Унів. вид-во Пульсари, 2002. Том 1. Гуманістичні підходи у західній психології ХХ ст. 252 с.
12. Гуманістична психологія: Антологія: навч. пос. у 3-х т. / упорядн. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ: Унів. вид-во Пульсари, 2002. Том 2. Психологія і духовність: (світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). 2005. 279 с.
13. Гусельцева М. Мережевий плюралізм у психології: перспективи поліметодології і трансдисциплінарності. *Психологія і суспільство*. 2020. №2. С. 43-60.
14. Гусельцева М. С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. №4. С. 39-55.
15. Гусельцева М. Методології оновлення психологічної науки. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 27-37.
16. Гусерль Е. Картезіанські медитації: Вступ до феноменології / пер. з нім. А. Вахтеля. Київ: Темпора, 2021. 304 с.
17. Загальна соціологія: хрестоматія / концепція, упоряд., перекл. А.В. Фурман, В.С. Біскуп, О.С. Морщакова. Київ: Вид. Ліра-К, 2020. 354 с.
18. Захаренко І. Онтофеноменологія: методологічні аспекти дослідження свідомості. Київ: Наукова думка. 2018.
19. Історія філософії: словник / за заг. ред. д.ф.н., проф. В.І. Ярошовця. 2-е вид., перероб. Київ: Знання України, 2012. 1087 с.
20. Кант І. Критика чистого розуму; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
21. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: монографія. 2-е вид., переробл., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", 2015. 720 с.
22. Каюа Р. Людина та сакральне / пер. із фр. Київ: Ваклер, 2003. 256 с.
23. Копилов Г. Про природу «наукових революцій». *Психологія і суспільство*. 2010. № 2. С. 113-127.
24. Кримський С. Пізнання як трансценденція софії і спокуса практикою. *Психологія і суспільство*. 2015. № 4. С. 28-32.
25. Крисоватий А.І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство*. 2015. №1. С. 114-119.
26. Кузнецов Ю. Феномен художньої деталі: методологічні виміри пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 4-29.
27. Лакатош І. Історія науки та її раціональні реконструкції. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 13-23.
28. Лакатош І. Методологія наукових дослідницьких програм: сутність і структура. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С.11-29.
29. Лосев О. Історія естетичних учень: внутрішня методологія курсу. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 148-162.
30. Мамардашвілі М. Проблема свідомості і філософське покликання. *Психологія і суспільство*. 2015. № 4. С. 19-27.
31. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і пост-модернізм. *Психологія і суспільство*. 2006. № 1. С. 47-52.
32. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
33. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності (крулий стїл). *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 11-33.
34. Мочерний С. Поняття «методологія» та його структура. *Психологія і суспільство*. 2002. №2. С. 58-82.
35. Мочерний С.В. Методологія економічного дослідження. Львів: Світ, 2001. 400 с.
36. М'ясоїд П. Культурно-історична психологія і творчість В.А. Роменця. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 16-17.
37. М'ясоїд П. Метатеоретичний аналіз у психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 54-82.
38. М'ясоїд П. Принципи історизму і мислення у психології. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 38-72.
39. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
40. М'ясоїд П. Теорія в історичному поступі психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2021. № 1. С. 31-52.
41. Ніколаєнко Н.Г. Методи соціологічного пояснення. Київ: ДАКККіМ, 2006. 200 с.
42. Онопрієнко В.І. Наукове співтовариство: вступ до соціології науки. Київ: Наука, 1998. 98 с.
43. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. / за ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр учбової літ-ри, 2010. 352 с.
44. Основи психології: підр. / за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. 6-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 2006. 632 с.
45. Паніна Н.В. Технологія соціологічного дослідження: курс лекцій. Київ: Наукова думка, 1996. 210 с.
46. Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги: перекл. з англ. О. Коваленка. Київ: Основи, 1994. Т.1. 444 с.; Т.2. 495 с.
47. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.
48. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 25-56.
49. Роменець В.А. Історія психології ХІХ- початку ХХ століття. Київ: Либідь, 2007. 832 с.
50. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. 3-є вид. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
51. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 6-27.
52. Рубінштейн С.Л. Принцип творчої самодїяльності. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 97-101.
53. Сабадуха В.О. Метафізика суспільного та особистісного буття: монографія. Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2019. 647 с.
54. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В.С. 2016. 593 с.
55. Савчин М.В. Методологеми психології: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с. (Серія «Монограф»).
56. Самойлов О.Є. Дїалогіка формотворення ідеї як засобу мислення. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 5-32.
57. Самойлов О.Є. Зміст і форма постановки теоретичної проблеми. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 31-36.
58. Самойлов О.Є. Парадоксальне мислення як спосіб розв'язання теоретичних проблем. *Психологія і суспільство*.

- пільство. 2024. №1. С. 16-48.
59. Сартр Ж. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 49-65.
60. Стьопін В. Культура. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 16-25.
61. Стьопін В. Наука. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 28-30.
62. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології. *Психологія і суспільство*. 2009. № 1. С. 45-133.
63. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: курс лекцій. Київ: Академвидав, 2004. 208 с.
64. Фурман А.А. Іntenційність як сутнісна ознака смисложиттєвого буття особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 118-137.
65. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34.
66. Фурман А.А., Фурман А.В. Вчинкова буттєвість особистості: від концепту до метатеорії (частина перша). *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 5-26.
67. Фурман А.В. Авторська програма практикуму «Наукова-дослідна робота». *Психологія і суспільство*. 2025. №2. С. 190-212.
68. Фурман А.В. Авторська програма із дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 209-244.
69. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 7-94.
70. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №4. С. 18-36.
71. Фурман А.В. Генеза толерантності та перспективи українотворення (комплексний проєкт). *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 6-20.
72. Фурман А.В. Засадничі умови визначення наукових шкіл. *Психологія і суспільство*. 2014. №1. С. 49-58.
73. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
74. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50.
75. Фурман А.В. Категорійна матриця теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 13-51.
76. Фурман А.В. Категорійний профіль наукової школи. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 23-39.
77. Фурман А.В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. №1. С. 16-42.
78. Фурман А.В. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи організації раціонального знання. *Вітакультурний млин*. 2017. Модуль 19. С. 4-15.
79. Фурман А.В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48.
80. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. №1. С. 24-79.
81. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 13-50.
82. Фурман А.В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 2018. №1(9). С. 5-11.
83. Фурман А.В. Метатеоретична реконструкція предметного поля канонічної психології. *Психологія особистості*. 2019. №1(10). С. 5-17.
84. Фурман А.В. Методологічна реконструкція системомислєдїяльнїсного підходу до розуміння свідомості. *Психологія і суспільство*. 2021. №1. С. 5-35.
85. Фурман А.В. Мовно-мовленнєві ресурси розширення і збагачення українськості. *Психологія і суспільство*. 2024. 32. С. 14-23.
- 85а. Фурман А.В. Методологія і психологія в рефлексивній архітектоніці концентрів методологування. *Психологія і особистість*. 2023. №2. С. 9-83.
86. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: монографія. Київ: Інститут соц. і політ. психології НАПН України; Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 100 с.
87. Фурман А.В. Методологія та організація наукових досліджень: модульно-розвивальний підручник. Тернопіль, 2019. 50 с.
88. Фурман А.В. Методологічна схема відновлення предметного поля канонічної психології. *Вітакультурний млин*. 2019. Модуль 21. С. 4-27.
89. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4. С. 78-125.
90. Фурман А.В. Методологічне обґрунтування предметного поля теоретичної психології. *Психологія і суспільство*. 2019. №3-4. С. 5-37.
91. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40-69.
92. Фурман А.В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С. 34-49.
93. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72-85.
- 93а. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мислєдїяльності: наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. 24 с.
94. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.
95. Фурман А.В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 16-38.
96. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47-60.
97. Фурман А.В. Сучасні тенденції розвитку сфери психології в оптиці вітакультурної методології. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 6-15.
98. Фурман А.В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*. 2014. №3. С. 11-29.
99. Фурман А.В. (упоряд., відп. ред., перекл.). Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т.1. 314 с. Т. 2. 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. Т. 5. (додатковий). 605 с.
100. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку. *Освіта і управління*. 1991. Т. 1. № 3. С. 35-54.
101. Фурман А.В., Фурман О.Є. Методологічне обґрунтування психології як сфери мислєдїяльності. *Психологія і особистість*. 2021. №2. С. 9-45.
102. Фурман А.В., Шандрюк С.К. Організаційно-

діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.

103. Фурман (Гуменюк) О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 70-83.

104. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 47-81.

105. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

106. Фурман О.Є. Відповідальність особистості та особистісна відповідальність: діалектика категорійного взаємодоповнення. *Психологія і суспільство*. 2025. №2. С. 22-45.

107. Чуйко В. Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування. *Філософська думка*. 2000. №1. С. 3-26.

108. Чуйко Г.В., Гуляс І.А., Колтунович Т.А. Екзистенційна психологія: навч. посібн. Чернівці: Вид «Прут», 2009. 308 с.

109. Щедровицький Г.П. Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 95-126.

110. Щедровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. №2. С. 30-49.

111. Щедровицький Г.П. Методологічна організація сфери психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 7-24.

112. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.

113. Щедровицький Г.П. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності. *Психологія і суспільство*. 2006. №3. С. 58-69.

114. Щедровицький Г.П. Психологія і методологія: перспективи співорганізації. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 122-142.

115. Щедровицький Г.П. Синтез знань: проблеми і методи. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 61-83.

116. Щедровицький Г.П. Схема мислєдіяльності –

системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 29-39.

117. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня. Методичні поради. Київ: Ред. «Бюлетень ВАК України», 2019. 80 с.

118. Яковенко Ю.І. Методологічна травма в соціогуманітарних науках. *Психологія і суспільство*. 2022. №1. С. 127-148.

119. Bagele Chilisa. Indigenous Research Methodologies (NULL). 20119. 392p.

120. David L. Gast, Jennifer R. Ledford. Single Case Research Methodology. 2018. 436 p.

121. Dawson C. Introduction to Research Methods 5th Edition: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project. Little: Brown Book Group, 2019. 160 p.

122. Dawson C. Research Methods Made Simple: Stories, Games & Puzzles to Help You Understand. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, 2024. 312 s.

123. Furman A.V. Volodymyr Romenets as the Architect of the methodology of humanitarian cognition. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 10-24.

124. Furman O.Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters. *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. 2015. Vol. 9. №.1. P. 14-19.

125. Furman Anatolii V., Furman Anatolii A., Furman Oksana. Object and subject of axiopsychology of personality: sources and prerequisites for the emergence. *Наука і освіта*. 2024. №3. С. 114-128.

126. Furman A.V. Rybina N.V. Value-conceptual sphere and self-efficacy of professionals in the socionomic field. *Психологія і суспільство*. 2024. №2. С. 135-146.

127. Flick U. Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project. 2015. 318 p.

128. Francis C. Dane. Evaluating Research: Methodology for People Who Need to Read Research. SAGE Publications, Inc; 2 edition. 2017. 280 p.

129. Jha A. Social Research Methodology: Qualitative and Quantitative Designs. Milton Park: Taylor & Francis, 2023. 376 p.

130. Kumar R. Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginner. 2019. 528 p.

131. Studdon J. Scientific Method: How Science Works, Fails to Work, and Pretends to Work. Milton Park: Taylor & Francis, 2024. 210 p.

ЗАЛІКОВІ ЗАПИТАННЯ

з дисципліни «Система методологій наукового пошуку» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – доктор філософії спеціальності С4 Психологія

1. Наука як специфічна форма організації знань, мислення і діяльності, її цілі і завдання, перша, механістична, наукова картина світу.

2. Науковий метод (підхід), його еволюція, складники, сутнісні ознаки, головні відмінності між інформацією і науковим знанням, між знанням буденним і раціональним.

3. Теорія, методологія, дослідницька технологія та експериментальна практика як складові науки і сучасна наукова картина світу.

4. Рівні організації світу методології як ієрархічної системи раціональних знань про методи і засоби науково-дослідної діяльності і поняття про філософську методологію та про

основні напрями її розвитку.

5. Загальна схема класичного наукового дослідження як пілотний проект: етапи та їх змістове наповнення, правильність визначень і коректність формулювань.

6. Методологічна схема циклічно завершеного наукового дослідження: етапи, процедури, проміжні та кінцевий результати.

7. Форми оприявлення раціонального знання (науковий факт, гіпотеза, теорія, парадигма тощо) і базові форми методологічної організації дослідницької діяльності (принцип, підхід, метод, спосіб).

8. Нормативи наукового мислення, концепція вирішальних гіпотез і трьох світів, логіка та еволюція раціонального знання в теорії критичного реалізму Карла Поппера.

9. Методологія науково-дослідницьких програм Імре Лакатоша як раціональна організованість знання: сутність, структура, призначення.

10. Модель циклічно-вчинкової динаміки розвитку процесу пізнання, що створена на досягненнях і надбаннях творчого шляху Імре Лакатоша.

11. Принципи і норми раціональної реконструкції науки у витлумаченні Імре Лакатоша і критичний аналіз індивідуалізму, конвенціоналізму, фальсифікаціонізму, методології дослідницьких програм як конкуруючих методологем розвитку науки.

12. Закономірності функціонування і розвитку науки в методологічній концепції парадигми Томаса Куна, її переваги та обмеження.

13. Наукові революції в концепції Томаса Куна як віхи еволюції раціонального знання, перша і друга версії структури парадигми.

14. Методологічні засновки філософської теорії критичного раціоналізму Карла Поппера і науково-історичної концепції парадигми Томаса Куна, а також рефлексивне розрізнення протопарадигм, псевдопарадигм, парадигм і метапарадигм

15. Філософська концепція епістемі Мішеля Фуко, типи епістем, їх розрізнявальні ознаки, функції, спроможності та обмеження, три рольових виміри науки ХХ ст.

16. Філософська концепція особистісного (неявного) знання Майкла Полані, її сутнісні визначення та особливості функціонування різноречового знання.

17. Історіогенез науки як глобальна дослідницька програма, поняття про концептуальний модуль науки і про виняткову значущість метатеоретизування у її інтелектуальній сфері.

18. Діалектика життєвого і творчого шляхів науковця, вчинок пізнання і поняття про повний парадигмальний цикл колективної пізнавальної творчості у сфері науки А.В. Фурмана.

19. Принципи і канони вчинкового підходу та метод діалектичного вчинкового мислення Володимира Роменця.

20. Принципи, закономірності, нормативи і поняттєво-категорійні засоби циклічно-вчинкового підходу Анатолія В. Фурмана.

21. Методологема філософії екзистенціалізму в творчості Жана-Поля Сартра, її світоглядні основоположення і концепція екзистенційної зрілості суб'єкта життєдіяльності як особистості.

22. Методологема філософії екзистенціалізму в творчості Мартіна Гайдеггера, її логічні фундаментації (засновки) і тематичні максими та їх евристичний потенціал.

23. Екзистенційно-персоналістична філософія Миколи Бердяєва як унікальна світоглядно-софійна система і як самотутня методологема філософування.

24. Методологічна мозаїка екзистенційних студій Євгена Гливи, принципи і способи конструктивного поєднання гіпнотерапії та психотерапії.

25. Засновки, принципи і техніки екзистенційної психотерапії Пауля Тілліха, порівняльний аналіз потенціалу та реальних можливостей психоаналізу, передусім як методу лікування неврозів та інших психічних розладів, та екзистенційної психотерапії.

26. Світ методології як системи раціонально-гуманітарних знань про мислення, діяльність, мислєдіяльність і компетентне методологування в циклічно-вчинковій перспективі.

27. Світ методології у визначення А.В. Фурмана як унікальна складова людської вітакультури у чотирьох категорійних координатах і мислєсхемах функціонального часопростору методології.

28. Циклічно-вчинкова логіка поетапного узмістовлення методу, поняття про методологічне відношення і про методологічне мислення, загальна класифікація методів наукового дослідження та їх характеристика.

29. Предметне поле сучасної методології, уявлення про методологічну революцію і методологічний модуль науки, про його структуру і типологічні інваріанти.

30. Атрибутивні ознаки методологічної роботи та їх пояснювальні функції порівняно з ознаками теоретичної, науково-проектної та

експериментальної видами роботи.

31. Шестирівнева модель методологування А.В. Фурмана як метасистема професійної діяльності, її характеристика за критеріями і сутнісними ознаками кожного рівня.

32. Методологування як спосіб удіяльнення методологічного мислення, правила колективного думання, професійні ролі і принципи мислєдіяльності методолога.

33. Місце, завдання і функції філософського і прикладного методологування, його форми і засоби як унікальні складові культури.

34. Принципи кватерності і квінтентності в науці та методології, поняття мислєсхеми як базового інструменту методологування.

35. Чотирипоясова схема мислєвчинення і схема-матриця рефлексивного конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування Анатолія В. Фурмана.

36. Професіоналізація як інтегральна умова взаємозалежного розвитку методології-як-учення і методологування-як-практики та принципи організації рефлексивного методологування як способу практикування.

37. Інваріантні засновки, сутнісні ознаки, принципи і закономірності парадигмальних досліджень в науці та соціогуманітаристиці й у психології зокрема.

38. Функції парадигми як епістемологічної цілісності і поняття про новий парадигмальний цикл колективної пізнавальної творчості, місце та роль трансцендентальних схем Іммануїла Канта і мислєсхем Анатолія В. Фурмана як канонічних інструментів досконалого методологування.

39. Типологічний підхід як логіко-змістова система принципів і закономірностей, гносеологічних вимірів, нормативів та інтелектуальних засобів професійного методологування, процедура типологізації.

40. Типи наукового мислення, сцієнтизм і гуманізм як стратегічні лінії розвитку сучасної науки, її базові складові або виміри.

41. Критеріальне обґрунтування основних напрямів розвитку філософської і наукової методологій, поняття про метаметодологію.

42. Типи парадигмально-дослідницьких методологій в сучасній гуманітаристиці, вітакультурна методологія як їх рефлексивний підсумок.

43. Позитивізм і критицизм як епістемологічні стратегії наукового пізнання, онтологізм та емпіризм як дві лінії чи стратегієми його культурно-історичного розвитку.

44. Історичні етапи розвитку позитивізму у сфері науки і сутнісна характеристика методу герменевтичної редукції.

45. Конструктивізм як методологема не-класичної раціональності і напрями його розвитку в контексті еволюції культурно-наукових традицій добування знання.

46. Конструктивізм як метапарадигма соціогуманітарного пізнання і як оригінальна методологія дослідження психокультури та поняття про конструктивістську метапарадигмальну карту.

47. Методологічна теорія діяльності як фундамент системодіяльнісного підходу, який постає провісником нової філософської методології, котра орієнтує мислителя на перетворення, конструювання та розвиток засобів, методів і структури взаємопрониклих мислення та діяльності.

48. Робоча схема поясів мислєдіяльності Г.П. Щєдровицького як осереддя системомислєдіяльнісного підходу і передумова практики оргдіяльнісних ігор.

49. Чотири виміри-складові системомислєдіяльнісної методології: як велика інтелектуальна програма школи Г.П. Щєдровицького, як напрям у розвитку філософської і соціогуманітарної думки, як методологема творчого шляху науковця, мислителя та як імітаційно-ігровий спосіб життя інтелектуальних товаристів.

50. Методологізм як перспектива розвитку сучасної епістемології, системомислєдіяльнісна і вітакультурна методологія та їх вершинний канонічний продукт – метаметодологічна оптика вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана.

51. Організаційно-діяльнісна гра як інтегральна умова і метод розвитку колективної мислєдіяльності й одночасно як форма методологічного практикування, тобто уреальнення методологічного способу мислення, комунікації, рефлексії.

52. Типи наукової раціональності у філософській концепції теоретичного знання В'ячеслава Стьоїна, їх критеріальне розрізнення та сутнісний аналіз за бінарною логічно-канонічною структурою вчинку.

53. Теоретичне уявлення про методологічну оптику як про метафоричний конструкт і як про категорійне поняття у проєкції на логічно-канонічну структуру вчинку методологування.

54. Поняття про методологічну і метаметодологічну оптику, метаметодологічна оптика

вивчення загальної теорії діяльності А.В. Фурмана як інтегральний механізм підбору та укомплектування лінз-модулів взаємозалежних розуміння, мислення, діяльності, рефлексії.

55. Модель методологічної оптики класичного типу раціональності А.В. Фурмана в наборі восьми (перша версія) і дванадцяти (друга версія) параметрів, їх порівняльна логіко-змістова характеристика.

56. Модель методологічної оптики посткласичного типу раціональності А.В. Фурмана у мереживі логіко-структурних зв'язків чотирнадцяти параметрів та її системний аналіз.

57. Переваги, обмеження та пошуково-пізнавальні ресурси класичного і посткласичного типів раціональності на сучасному етапі розвитку науки.

58. Некласичний тип раціональності, його атрибутивні ознаки та особливості пошукової мислєдіяльності і загальна наукова картина світу як його інтегральний продукт.

59. Моделі методологічної оптики некласичного типу раціональності А.В. Фурмана в сукупності десяти (перша версія) і шістнадцяти (друга версія) характеристик-параметрів та їх порівняльний рефлексивний аналіз.

60. Епістемологічний поворот у науці на рубежі XIX-XX ст., видозміна ідеалів і норм науково-дослідної діяльності, вивчення складних об'єктів і збалансування методів і засобів дослідження.

61. Системний, діяльнісний і системодіяльнісний підходи як провідні методологеми некласичного еталону наукового пізнання.

62. Порівняльна характеристика історичної, раціональної, теоретичної і методологічної реконструкцій еволюційного шляху наукового знання.

63. Моделі методологічної оптики постнекласичного типу раціональності А.В. Фурмана у взаємодоповненні дванадцяти (перша версія) і вісімнадцяти (друга версія) параметрів та їх рефлексивне обґрунтування.

64. Змістова характеристика особистості дослідника та його мислєдіяльності і надскладного (людиновимірною) об'єкта дослідження як саморозвиткової метасистеми, до якої належить сам дослідник.

65. Передумови виникнення постнекласичної епістемології та уніфікована версія мета-методологічної оптики пізнання-конструювання нових дійсностей.

66. Поняття про надрефлексивність та оглядове поле рефлексії, зародження методоло-

гічної оптики мультидисциплінарного дослідження і методології постнекласичної науки.

67. Синергетичний, вітакультурний і мислєвчинковий людиноцентричні підходи як кано-ни зреалізування постнекласичного розуму.

68. Світ як глобальний живий організм (біосфера, екосистема тощо), сутнісна рефлексія постнекласичної картини світу, що синтезує численні предметні онтології.

69. Визначальна тенденція у розвитку постнекласичної науки – інтеграція новітніх природничих, формальних, технічних і соціо-гуманітарних знань.

70. Логіка і сценарні інваріанти культурно-історичного ускладнення еволюції наукового знання у багатопараметричному порівнянні чотирьох змодельованих типів раціональності – від класичного і посткласичного до некласичного й далі до постнекласичного.

71. Наукова школа та умови її виникнення за різних культурно-історичних умов, її онтологічні виміри життєдіяльності та основні феномени-оприявлення.

72. Нова науково-дослідницька програма, її структура, поліпредметний зміст і категорійний лад у трьох логічних версіях – Імре Лакатоша, Михайла Ярошевського, Анатолія В. Фурмана.

73. Поняття про категорійне ядро науково-дослідницької програми, формула категорії А.В. Фурмана і теоретичні уявлення про її понятійно-термінологічне поле та системне узмістовлення як категорії науки, філософії або культури.

74. Методологічні революції у сфері науки і культури, сутність та аналіз їх наступності у концепцій Геннадія Копилова та Анатолія В. Фурмана; передумови Першої методологічної революції у психології.

75. Наукові школи психології Г.С. Костюка і В.А. Роменця, методологічні школи Г.П. Щедровицького та А.В. Фурмана, їх минуле, сучасне, майбутнє.

76. Наукова школа як ресурс соціогуманітарного знання, типи наукових шкіл та їхні можливості в добуванні нового знання про світ, людину, мислення, Бога.

77. Основні завдання наукової школи, компоненти її дослідницької програми і достатні умови ефективного розвиткового функціонування.

78. Умови, фактори і складові (компоненти) створення благодатного інноваційно-психологічного клімату для особистісної

самореалізації кожного науковця в командній дослідницькій діяльності.

79. Структурно-рольова організація наукової школи, причини її розквіту і, навпаки, занепаду; методологічний профіль наукової школи четвертого покоління.

80. Методологічна рефлексія життєдіяльності різних типів наукових шкіл на еволюцію ідеалів і нормативів раціональності та на складність методологічної оптики дослідження.

81. Методологізація як глобальна тенденція у розвитку сфер і галузей людської життєдіяльності в цивілізаційному контексті сучасності; наука як сфера культуротворення.

82. Теоретичний світ науки і категорійна форма організації раціогуманітарного знання, взаємозалежність категорійного ладу науки і категорійного профілю окремої наукової школи.

83. Логіко-параметрична структура поняття як форми мислення, знанневої одиниці та інструменту мислєдіяльності, чотири фокуси категорії як інструменту методологування.

84. Методологічна школа як штучна організованість умов та обставин плекання рефлексивних мислєдіяльності і мислєвчинення, схема-матриця конструювання модульно-розвивального оргпростору професійного методологування А.В. Фурмана та її прикладний евристичний потенціал.

85. Чотири ступені категорійної генези і функціональної буттєвості категорій як основоположень теоретичного світу науки та як локалізованого світогляду.

86. Поняттєво-категорійні засоби як головний мовно-мовленнєвий ресурс розширення і

збагачення етноментального світу українськості, щонайперше науки, освіти, культури.

87. Перша (2012) і друга (2023) версії категорійної матриці: а) світу методології і сфери методологування і б) вітакультурної методології А.В. Фурмана як канону філософського мислєвчинення, професійного методологування і методології майбутнього загалом, її аргументовані переваги та евристичні можливості.

88. Поняття про методологічну оптику (основу) конкретно-тематичного дослідження окремої дисертаційної роботи, форми, способи та інваріанти її компетентного визначення.

89. Найбільш знані та впливові на збагачення скарбниці раціонального знання і сфери національної культури наукові школи ЗУНУ (за інваріантами предметної спеціалізації).

90. Переформатування групової пізнавально-пошукової мислєдіяльності науково-педагогічних працівників ЗУНУ в новітні дослідницькі колективи і товариства, шляхи та способи збільшення обсягів науково-дослідних робіт на засадах диверсифікації джерел фінансування наукових досліджень (підготовка проєктів і грантів, поширення наукової продукції тощо).

Рецензенти:

**д. філос. н., проф. Анатолій ДОВГАНЬ,
д. філол. н., акад. Юрій КУЗНЕЦОВ,
д. психол. н., проф. Ігор ПАСІЧНИК.**

Надійшла до редакції 29.12.2025.

Підписана до друку 27.01.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман А.В. Авторська програма із дисципліни «Система методологій наукового пошуку». *Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 130-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.130>

Наукове життя

ДАНИЛЮК Іван Васильович,
ЮРЧИНСЬКА Ганна Кирилівна,
ПОГОРІЛЬСЬКА Наталія Іванівна

ІДЕЇ ВОЛОДИМИРА РОМЕНЦЯ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ (ДО СТОРІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)

Ivan DANYLYUK, Hanna YURCHYNSKA, Nataliia POHORILSKA
**IDEAS OF VOLODYMYR ROMENETS AND TRENDS IN THE DEVELOPMENT
OF PSYCHOLOGY IN UKRAINE (TO THE CENTENARY OF HIS BIRTH)**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.192>

УДК 159.9.01

Двадцятого травня 2026 року відбулася визначна подія у житті психологічної громадськості України – міждисциплінарний круглий стіл з нагоди сторіччя від дня народження Володимира Андрійовича Роменця – видатного українського вченого, філософа, доктора психологічних наук, професора, дійсного члена АПН України, одного з найяскравіших представників вітчизняної психології, фундатора вітчизняної історико-психологічної науки. Він є автором унікальної концепції психології творчості та психології особистості. У своїх працях піднімав важливі екзистенційні питання життя та смерті людини, безсмертя тощо. Наукові доробки академіка В.А. Роменця заклали основи сучасної української психології. Його внесок у розвиток теоретичної та прикладної психології є фундаментальним, а ідеї – актуальними й сьогодні. Проведення міждисциплінарного круглого столу сприяло згуртуванню фахівців навколо спадщини мислителя, відкриваючи простір для співпраці, розвитку дослідницьких шкіл та молодіжних ініціатив. Обговорення творчості цього визнаного достойника української нації створило додаткову можливість презентувати його напрацювання серед студентів, науковців, освітян, практичних психологів. Причому цей Велет працював не лише у галузі академічної психології, а й був глибоко вкорінений у контекст української культури, мови, традиції. Тому Його ідеї на сьогодні розглядаються як особливо цінна складова національної психологічної думки, що сприяє формуванню української ідентичності.

Організатори міждисциплінарного круглого столу ставили за мету актуалізувати наукові ідеї В.А. Роменця, зберегти їх для майбутніх поколінь і надати їм нового тлумачення в сучасному соціокультурному контексті. Науковий дискурс, розгорнутий у межах круглого столу, сприяв міждисциплінарному обміну новими дослідницькими ініціативами.

На обговорення були винесені такі *напрями для дискусії*:

1. Творчість академіка В.А. Роменця та її значення для становлення сучасної української психологічної науки.
2. Вчинкова психологія та її місце в історії світової та вітчизняної психології.
3. Історико-психологічна спадщина В.А. Ро-

менця.

4. Погляди В.А. Роменця про життєвий шлях особистості.

5. Концептуальні паралелі: ідеї В.А. Роменця в сучасній психологічній теорії та практиці.

Учасниками міждисциплінарного круглого столу були провідні науковці, викладачі, практики, здобувачі різних освітніх рівнів та зацікавлені особи. З вітальними словами виступили: **Данилюк Іван Васильович**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, заслужений працівник освіти України; **Конверський Анатолій Євгенович**, академік НАН України, доктор філософських наук, професор, декан філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка; **Кокун Олег Матвійович**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН, а також ключові доповідачі круглого столу.

Свої вітальні слова передали **Слюсаревський Микола Миколайович**, член-кореспондент НАПН України, кандидат психологічних наук, директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України та **Квас Олена Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, проректор з наукової роботи та інновацій Львівського національного університету імені Івана Франка.

Під час пленарного засідання ключові доповіді представили: **Фурман Анатолій Васильович**, доктор психологічних наук, професор професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, головний редактор журналу «Психологія і суспільство» (м. Тернопіль); **Москалець Віктор Петрович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології університету Короля Данила (м. Івано-Франківськ); **Кириленко Таїса Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ), заслужений працівник освіти України; **Савелюк Наталія Михайлівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Кременець); **Власова Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ); **Родіна**

Наталія Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики та клінічної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, віце-президент «Української психологічної асоціації» (м. Одеса); **Маслюк Андрій Миколайович**, доктор психологічних наук, доцент, заступник начальника відділу науково-методичного супроводження психологічної підготовки суддів Національної школи суддів України (м. Київ); **Яремчук Оксана Василівна**, доктор психологічних наук, доцент, Президент Міжнародного наукового Товариства «Історична психологія і культура» Київського будинку вчених НАН України (м. Київ) та **Кирилюк Валерія Олександрівна**, студентка факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ).

Після кожної доповіді відбувалася дискусія, обговорення піднятих питань за участі провідних учених України, викладачів, практиків та здобувачів.

Науковий захід розпочала завідувачка кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент **Юрчинська Ганна Кирилівна** з висловлення вдячності Силам оборони України за мужність та захист, а також із вшануванням хвилиною мовчання тих, хто загинув внаслідок нападу російської федерації на Україну. Ганна Кирилівна підкреслила, що саме завдяки мужності наших захисників та захисниць є можливість сьогодні зустрітися і провести міждисциплінарний круглий стіл, присвячений сторіччю від дня народження Володимира Андрійовича Роменця. Після побажання плідної праці, вона представила модераторів зустрічі та передала слово їм. Модераторами зустрічі були **Данилюк Іван Васильович**, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, заслужений працівник освіти України та **Погорільська Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Міждисциплінарний круглий стіл з нагоди відзначення сторіччя від дня народження фундатора історико-психологічної науки в Україні Володимира Андрійовича Роменця відкрив **Данилюк Іван Васильович**. Він підкреслив приналежність постаті Володимира Андрійовича і до філософів, і до психологів, оскільки більшу частину свого життя він працював на філософському факультеті до створення у 1991

році факультету соціології та психології. І ще сім років свого життя він присвятив новоствореному факультету, одночасно працюючи і в Інституті психології, де очолював лабораторію історії психології. Модератор підкреслив важливість наукової спадщини Володимира Андрійовича для української психології та акцентував її значення для історії психології, психології творчості, культурології.

Наступне вітання було представлено академіком Національної академії наук України, доктором філософських наук, професором, деканом філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка **Конверським Анатолієм Євгеновичем**. Насамперед він привітав всіх учасників круглого столу з такою знаменною подією. Підкреслив, що В.А. Роменець був психологом, який любив філософські роздуми. Нагадав важливі факти з біографії Володимира Андрійовича: закінчив в 1954 році філософський факультет Шевченкового університету, захистив кандидатську дисертацію, працював в Інституті філософії імені Сковороди Національної академії наук України.

Поділився спогадами про співпрацю з Володимиром Андрійовичем, коли у структурі філософського факультету було відділення психології. Зауважив, що саме у той період професор Роменець зростав як лектор, як глибокий вчений, котрий мав талант донести до аудиторії свої ідеї. Нагадав, що його праця, яка вийшла у 1971 році, «Психологія творчості», стала культовим твором. Вказав, що у своїх роботах Роменець вибудовував місточки від психології до культурології. Ось чому його праці, на думку доповідача, належать психології, філософії і культурології. Відмітив, що Володимир Андрійович був прекрасним вихователем молодих кадрів. Під його науковим керівництвом, науковим проводом була вихована ціла школа науковців-психологів, які зараз працюють і в науково-дослідних сферах, і на викладацькій роботі. Підсумовуючи, Анатолій Євгенович зазначив, що роботи з історії психології стали основою, на якій фундується вся психологічна наука, без них збагнути тенденції і поступ психологічної науки неможливо. На завершення побажав учасникам плідних результатів, нових ідей.

Данилюк Іван Васильович наголосив, що Володимир Андрійович виховував цілу плеяду учнів, які сьогодні працюють у різних колективах на різних напрямках, і продовжують ту справу, яку свого часу він розпочав ще в далекому 1960-му році. Додав, що першу професійну підготовку Володимир Андрійович здобув у будівельному технікумі і свій професій-

ний шлях розпочав як будівельник, а закінчив як будівничий української психології.

Наступним до привітання долучився академік Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор **Кокун Олег Матвійович**, директор Інституту психології імені Григорія Силевича Костюка. Після привітання та висловлення вдячності за запрошення, Олег Матвійович нагадав, що життєвий шлях Володимира Андрійовича теж був тісно пов'язаний з Інститутом психології: вступив до аспірантури, не переривав зв'язків багато-багато років та очолив в останній період життя лабораторію історії психології цього Інституту. Підкреслив масштабність та багатоплановість відзначення ювілею з нагоди народження Володимира Андрійовича. Зокрема, доповідач зауважив, що в Національній академії педагогічних наук України, де він був дійсним членом, підготовлено перелік заходів з нагоди цього славного ювілею. До прикладу, в Інституті психології завчасно за декілька місяців на сайті в розділі «Пам'ятаємо про них» були розміщені ґрунтовані матеріали про життєвий і науковий шлях академіка Роменця. Більше місяця організована виставка робіт Володимира Андрійовича у бібліотеці Інституту. 18 травня 2026 року пройшов Всеукраїнський круглий стіл, присвячений теорії вчинку Володимира Роменця. Доповідач також звернув увагу, що одночасно з круглим столом на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка відбувається Всеукраїнський форум НАПН України. Олег Матвійович передав вітання від **Слюсаревського Миколи Миколайовича** та від колективу Інституту соціальної та політичної психології, від **Панка Віталія Григоровича** та **Кременя Василя Григоровича**. Підкреслив, що донині співробітники тепло згадують Володимира Андрійовича як науковця, як особистість, як професора, як учителя. Висловив вдячність за можливість виступити на відкритті даного наукового заходу, за запрошення і побажав стійкості, гідного відзначення пам'яті Володимира Андрійовича Роменця.

Данилюк Іван Васильович нагадав, що Володимир Андрійович виховав велику кількість учнів, які сьогодні працюють в Інституті психології, Інституті соціальної та політичної психології, на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Пригадав, що лекції Роменця минали миттєво, метр вмів захопити, надихнути, мотивувати.

Виступи пленарного засідання розпочав **Фурман Анатолій Васильович** з доповіддю на тему «*Методологічна лінія творчості В.А. Ро-*

менця: від ідей до світогляду». Анатолій Васильович нагадав, що він також є головним редактором часопису «Психологія та суспільство», де досить часто популяризує ідеї Володимира Андрійовича. Так, за 27 років підготовки журналу неодноразово були представлені статті різного плану: у першому номері вийшла стаття Володимира Андрійовича, у подальших номерах виходили роботи про творчість, мислення, культурно-історичну психологію, канонічну психологію, психософію вчинку. У 2011 році з нагоди відзначення 85-річчя від дня народження Володимира Андрійовича був підготовлений фундаментальний спеціальний номер (№2) зі статтями Івана Данилюка, Таїси Кириленко, Віталія Татенка, Георгія Балла, Марини Гусельцевої, Петра М'ясоїда та інших відомих науковців. У 2013 році була вперше перекладена на рідну мову наукова доповідь В.А. Роменця, виголошена ним 28 березня 1990 в Київському університеті імені Тараса Шевченка на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук, і надрукована в другому номері журналу. До 90-річчя від дня народження академіка Роменця побачив світ другий спецвипуск (2016. №2), що детально аргументував здобутки творчого шляху та поки що неозорий евристичний потенціал його ідей, принципів, концепцій, теорій, методологічних підходів, висвітлений ґрунтовними статтями Петра М'ясоїда, Тетяни Титаренко, Таїсії Кириленко, Зіновії Карпенко, Сергія Болтівця, Ксенії Абульханової, Марини Гусельцевої. У цьому ж номері вперше англійською мовою, як зазначив доповідач, вийшла його фундаментальна публікація під назвою «Володимир Роменець як архітектор методології гуманітарного пізнання». У 2018 р. (№3. С. 178-223) в новій редакції надрукована наукова праця В.А. Роменця 1973 року «Виховання творчих здібностей у студентів». Загалом за ці десятиліття було представлено більше пів сотні статей, присвячених творчості Володимира Андрійовича на сторінках названого часопису.

Доповідач пригадав, що останні п'ять років життя Роменця Анатолій Васильович мав нагоду працювати разом з ним в Інституті психології. Зазначив, що Володимир Андрійович – це стовп, це фундатор історико-психологічної науки та низки довершених теорій, і він насамперед теоретик. Поєднавав у собі філософа, історика, психолога. Порівняв масштабність значень робіт Роменця (від творчої уяви, фантазії, ідей всесвітньої психології до психософії вчинку і канонічної психології) за обсягом, новизною, глибиною із системою Гегеля у фі-

лософії. Підкреслив, що Роменець – це Гегель психологічної науки.

Анатолій Васильович озвучив коментарі здобувачів, що тексти Роменця не є легкими. Він пригадав, що Володимир Андрійович у приватній бесіді вказував, що психологія вимагає глибокої постановки мислення. Поставлене мислення у психолога важливе для занурення у той бездонний предмет думання, яким є предмет психології, для внесення нових ідей, концепцій, моделей, теорій, теоретичних систем.

Анатолій Фурман вказав та обґрунтував, що Володимир Андрійович Роменець за обсягом і змістом творчих здобутків та культурною вагомістю його філософських і суто наукових праць, безсумнівно, належить до видатних, самобутніх і глибокодумних мислителів другої половини ХХ ст. Нагадав щонайменше про дві лінії творчого шляху В.А. Роменця, які аргументував П.А. М'ясоїд – історичну і теоретичну. І все ж, на його переконання, найважливішим напрямом мислєдіяльності академіка Роменця є *методологічна лінія* його пізнавальної творчості.

Підсумовуючи, доповідач зазначив, що В.А. Роменець є не тільки зірковим теоретиком вишколеного філософсько-психологічного дискурсу, а й послідовним і продуктивним *методологом*, котрий творив і мислєвчинково апробував самобутню систему *методології гуманітарного пізнання*. Осереддя цієї системи становить циклічно-вчинкова схема організації його винятково плідної рефлексивної мислєдіяльності, яка поєднує оригінальні форми, методи, способи і засоби психософійно зорієнтованого методологування. У головному плані вповні особистісно уприсутненого буття у царині пізнавальної творчості. В.А. Роменець – *еволюціонер*, тому що ґрунтовно переосмислює творчу спадщину інших відомих людству філософів і науковців, тоді як методолог культурно-історичного спрямування і креативного способу життя він справді *революціонер*, новатор, першопроходець. Це підтверджують його віхові, головні твори, що демонструють нову, власне світоглядну, схему вчинкового здійснення розумової праці на найскладніші предметні ділянки міждисциплінарного пошуку (творчості, життєвого шляху людини, джерел людського буття, періодизації історії всесвітньої психології, життя і смерті тощо), а тому є визначально методологічними.

Наступним до виступу був запрошений **Москалець Віктор Петрович** з доповіддю на тему «Проблема корінних мотивів буття у «канонічній психології» Володимира Роменця».

В.П. Москалець на початку своєї доповіді зауважив, що він є випускником Шевченкового університету 1976 року і 50 років тому закінчив вищий навчальний заклад за спеціальністю «Психологія». Віктор Петрович у своїх спогадах про професора Володимира Андрійовича Роменця, котрому було 47 років на момент викладання історії психології на його курсі, з повагою відгукнувся про його лекції, які були цікавими і вимагали великого інтелектуального напруження, спонукали думати, шукати самотужки і в цьому процесі пізнавати себе. Через 20 років доповідач знайшов роздуми професора в післямові до підручника «Основи психології» за його редакцією (видання 1996 року) про те, чому власне хоче присвятити свою доповідь на даному науковому заході, а саме проблемі корінних мотивів буття у *канонічній психології В.А. Роменця*.

Очевидно, що фундаментальні роздуми професора В.А. Роменця про психологію, яку він об'єктивував у текстах і назвав *канонічною*, являють собою продукт і оригінального й плідного, системного і діалектичного, вповні екзистенційно-психологічного мислення. Доповідач підкреслив, що головне протиріччя історії, за Володимиром Роменцем, – це прагнення людини вирішити проблему співвідношення трансцендентного і феноменального, потойбічного і поцейбічного, яка залишається і вирішуваною, і невирішуваною. Це, вочевидь нове, а саме екзистенційно-психологічне розуміння тієї єдності й боротьби протилежностей в історії людства, перманентне взаємне заперечення яких і становить її рушійну силу. І тут важлива думка В.А. Роменця про те, що багато напрямів філософії здійснювали спроби вирішення засадничої суперечності людського існування, яке постає знову і знову попри всі їх зусилля. Ця проблема спонукає всі конкретні історичні діяння людей. І як слушно зауважує Роменець, у цьому й полягає прийдешнє завдання і сам предмет психології, а також він ставить питання про те, чи зможе психологія вказати на історичний та індивідуальний порятунок людей. Примітно, що на це надскладне екзистенційно-психологічне питання немає обгрунтованої відповіді, принаймні на сьогоднішній день.

Продовживши свою доповідь В.П. Москалець зазначив, що після прочитання післямови «Постання канонічної психології» до підручника «Основи психології» (1996), зрозумів, що викладене – це глибоке інтелектуальне проникнення у глобальну проблематику людства. Це не скільки раціонально-мисленнєве, стільки візіонерське, себто прозріння і бачення гені-

ального вченого, яке він інтуїтивно вловив і зміг реалізувати у вигляді авторської концепції.

Професор Віктор Москалець зауважив, що змістовному опису В.А. Роменцем стану людини і суспільства з позицій зазначеного засадничого протиріччя людського існування, зробленому понад 30 років тому, цілком відповідає сьогоднішня доповідь. Доповідач підкреслив, що в ментальних проблемах цього стану В.А. Роменець розгледів потребу в тому напрямку психології, «у якому відображається не лише життєвий і творчий шлях, а й корінні мотиви буття у їхньому взаємному зв'язку та відповідні форми поведінки. Є всі підстави назвати таку психологію *канонічною*». І далі у цій його праці спостерігається переконання про існування всезагальної істинної сутності людей, про те, що люди відрізняються поверховим, а зближуються на ґрунті найглибшого, лише поверхово люди роз'єднані, а в найглибшому своєму бутті вони єдині. Відтак, висновує доповідач, корінні мотиви буття – однакові для нас усіх, для кожного з нас, для людини як виду. У цих мотивах В.А. Роменець вбачав найвищу загальнолюдську істину.

Насамкінець В.П. Москалець поділився своїм досвідом успішного надання екзистенційно-психологічної допомоги, зокрема українським воїнам-захисникам. Така допомога пропонує гідні смисли життя, засновані на духовних цінностях, які цілком відповідають корінним мотивам буття, як їх розумів академік Володимир Роменець.

Слово для наступної доповіді на тему «*Творчо-центричність здобутків В.А. Роменця*» було надано **Кириленко Таїсі Сергіївні**. На початку своєї доповіді вона висловила слова вдячності Володимирі Андрійовичу за спілкування у сфері професійної і творчої діяльності. Також доповідачка зазначила факти перших наукових пошуків В.А. Роменця та підкреслила, що творча діяльність була способом життя Володимира Андрійовича, яке може бути схарактеризованим як *творчоцентричність*, тобто як специфічна спрямованість усіх його життєвих зусиль і здобутків. Наукова творчість і контекст повсякдення В.А. Роменця втілилися у проєкт благоговіння перед творчістю, творенням нового в науці та самотворенням себе як непересічної особистості. Доповідачка зауважила, що для Володимира Андрійовича в центрі його психології, власне психології Роменця, і в житті, і в науці була людина, її індивідуалізація в творчості. Саме через звернення до проблематики творчості постають категорійні обриси індивідуальності, обдарованості, гуманістичності, духовності, пошуку

сенсу життя і смерті, осягнення таємної глибини людської душі, величі її стражденності і самодостатності. Т.С. Кириленко навела такі слова В.А. Роменця: «Страждати пристрастями всього людства – це і є головний прояв універсальної обдарованості людини». Вона підкреслила, що пристрасть як сутнісна сила людини, яка енергетично прагне до свого об'єкта, є вістря її творчості у єдності з культурою людства й інтегральним показником досягнення нею неповторності, як це і унаявлено в здобутках академіка Роменця – вченого, викладача, особистості, велета українського духу.

Таїса Сергіївна зазначила, що *творчість* є центральним поняттям в різнопланових дослідженнях В.А. Роменця, зокрема у генетичній психології творчості, в концепції вчинку як творчості моральної і як творенні моралі, в історії психології, яка ґрунтується на вищих концепціях творчої діяльності. Водночас у підсумку своєї доповіді вона наголосила, що життєтворчість Володимира Андрійовича, творчоцентричність його життєвих здобутків – це проєкт цінності людини як натхненної особистості, що її репрезентує українська психологічна наука, гідному представникові якої віддаємо велику шану.

Наступною до слова було запрошено **Савелюк Наталію Михайлівну** з доповіддю на тему «*Образ Чорнобиля як національної трагедії: осмислення сорока років потому крізь інструментарій психосемантики та конструктивної концепції академіка В.А. Роменця*». Доповідка подякувала за запрошення та вже прослухані доповіді. Вказала, що їй не пощастило бути безпосередньою ученицею Володимира Роменця, проте він був учителем та наставником її вчителів, тому вона опосередковано є його ученицею. Пригадала, що при вивченні історії психології у Волинському національному університеті зверталась до його фундаментальних та ґрунтовних книг.

Розпочинаючи виступ, Наталія Михайлівна нагадала, що приблизно місяць тому українці згадували трагічну подію – 40 років з дня Чорнобильської катастрофи. Вона підкреслила, що, згідно з теорією В.А. Роменця, відношення «людина – світ» узірцево виявляються як *вчинкові відношення*. Звідси очевидно, що процес сприймання, осмислення, переосмислення Чорнобильської катастрофи також доречно аналізувати крізь призму *вчинкового підходу*. На її думку, варто співвіднести універсальні психосемантичні фактори класичного семантичного диференціалу Ч. Осгуда із трьома канонічними вчинковими складовими теорії В. Роменця.

Доповідачка зазначила, що в емпіричному дослідженні було використано метод вільного асоціативного експерименту (слово-стимул – «Чорнобиль») і метод класичного семантичного диференціалу (Ч. Осгуда в україномовній адаптації С. Яновської, П. Севост'янова, Р. Туренко). При цьому було додано ще дві шкали для оцінювання: «Вплинув / не вплинув на мене» та «Вплинув / не вплинув на війну з росією». Вибірка дослідження склала 177 респондентів із Тернопільської, Запорізької, Дніпропетровської, Хмельницької, Одеської областей віком від 17 до 75 років, з них 148 жінок і 29 чоловіків. Загалом учасники сформували дві субвибірки: 1) ті, хто вже народився до аварії на ЧАЕС і свідомо пережили цей досвід (66 осіб); 2) ті, хто на цей період іще не народився та / або нічого не пам'ятають про аварію на ЧАЕС (111 осіб). Наталія Михайлівна озвучила основні результати дослідження. Так, кількість відповідних вербальних реакцій на слово-стимул розподілились наступним чином: «Трагедія» (104), «Радіація, опромінення» (90), «Катастрофа» (41), «Страх, тривога» (23), «Смерть» (22), «Небезпека» (21), «Аварія» (14), «Покинутість» (13), «Відчуження» (12), «Атоми» (11), «Чорнота» (10). Менш чисельні реакції: «Вибух» (9), «Електростанція» (7), «Евакуація» (5), «Місто, міста» (4), «Реактор» (4), «Наслідки» (3).

Професор Н. Савелюк презентувала також результати застосування факторного аналізу кількісних даних за СД «Чорнобиль» і припустила, що четвертий виокремлений фактор у результатах першої групи досліджуваних є відображенням такого структурного компонента вчинку як *післядія* (рефлексія), а злитість «Сили» та «Активності» в один домінуючий фактор назагал демонструє незавершеність цілісного *вчинкового переживання* українцями чорнобильської трагедії. Водночас покоління, яке особисто не пережило вказану трагедію, взагалі не підійшло до компонента післядії (рефлексії) у відповідному її осмисленні саме як вчинку. У будь-якому разі з роками у свідомості українців відбулася трансформація сприйняття чорнобильської трагедії від формату вимушено приховуваної індивідуальної (та / або сімейної) травми до визнаної колективної травми, що полегшує її етнопсихологічне переживання.

До слова було запрошено **Власову Олену Іванівну** з виступом на тему «*Референти творчої особистості Володимира Роменця*». Олена Іванівна презентувала матеріали, які були підготовлені до 100-ї річниці народження

Володимира Андрійовича: четвертий том «Науково-психологічний спадок класичних університетів», присвячений цій знаменній поста-ті. Дана збірка містить його основні праці, два автореферати, твори з вивчення фантазії, пізнання і творчості, розвитку творчості у студентів, вчинкової концепції, проблеми детермінізму та його погляди відносно життя та смерті, канонічної психології. Доступ до цих матеріалів буде розміщено на сайті факультету і на сайтах Української психологічної асоціації та Асоціації психології освіти та розвитку.

Професор О. Власова запросила доєднатись до роботи Всеукраїнської літньої школи з психології «Національні наукові психологічні школи: історія та сучасність», яка відбудеться у червні 2026 року і буде присвячена 185 річчю від дня народження В.В. Зеньковського, обговорити вплив поглядів цього відомого вченого на європейську психологію і філософію. Водночас у своїй доповіді вона висвітлила результати розвідки витоків методології В.А. Роменця, звертаючись до літературно-художнього спадку Миколи Гоголя, завідувача кафедри філософії Університету Святого Володимира професора Олексія Гілярова, Густава Шпета та відомого у радянські часи психолога і педагога, ректора Академії комуністичного виховання СРСР Павла Блонського.

Продовжуючи творчу традицію референтів, відмітила Олена Іванівна, Володимир Роменець в доповіді «Предмет і принципи історико-психологічного дослідження», підготовлений для захисту докторської дисертації, обґрунтовує продуктивність застосування вчинкового принципу в організації такого напрямку досліджень і розкриває провідні проблеми в історії психології різних культурно-історичних регіонів світу, показує їх відповідність структурним компонентам вчинку і здійснює узагальнення за цим критерієм способу трактування психічного.

Підсумовуючи, Олена Іванівна зазначила, що велична історія всесвітньої психології – це закономірний крок у розвитку вітчизняної методології культурно-історичного підходу в дослідженні становлення історії людства та філософсько-психологічної думки, яка впродовж багатьох років розроблялась професурою та випускниками Київського університету як класичного закладу вищої освіти і науки України.

Також свій виступ на тему «Ідеї В.А. Роменця як методологічна основа інтегральної психодіагностики особистості: сучасні інтерпретації та інноваційний потенціал ІППД»

представила **Родіна Наталія Володимирівна**. Щонайперше вона вказала на необхідність створення інтегративних моделей діагностики і на актуальність звернення до ідей Володимира Роменця для віднайдення саме тієї *методології*, яка здатна пояснити людину в умовах кризи, невизначеності та травмивного досвіду. У цьому аналітичному контексті заслуговує на увагу інструментальна психодинамічна діагностика (ІППД) як інтегративна модель гуманітарної діагностики.

Описуючи методологічне ядро наукової спадщини В.А. Роменця, професор Н. Родіна називає і розкриває зміст категорій вчинку, життєвого шляху, смислу, єдності свідомого та несвідомого та їх категорійну синтезу. В.А. Роменець фактично створює психологію не функцій, а психологію людського буття. Його концепція вчинку становить підґрунтя ІППД: вчинок є одиницею психодіагностики, життєвий шлях – контекстом аналізу, свідоме / несвідоме – рівнем діагностики, смисл – ядром інтеграції, синтез – інтегративною моделлю. Наталія Володимирівна влучно охарактеризувала кожен з категорій, розкрила їхній зміст і вказала на акценти психодіагностики. Багаторівневість моделі ІППД (тестові дані, проєктивні методи, клінічне інтерв'ю, поведінкові прояви) уможлиблює вивчення того, що людина усвідомлює чи не усвідомлює. І це зрозуміло чому, адже в кризі людина втрачає не лише стабільність, вона може втрачати смисл. І саме це має охопити сучасна психодіагностика, де смисл – це опора, з якою варто працювати психологу в роботі з військовими для пропрацювання їхніх втрат, травм, морального виснаження та екзистенційних криз. У майбутньому психолог освоюватиме цифрові технології, використовувати ресурси штучного інтелекту, конструюватиме моделі етичної відповідальності.

Загалом методологічна модель ІППД є сучасною формою реалізації епістемологічного синтезу, який закладено, на думку доповідачки, в роботах В.А. Роменця, поєднуючи інтегративність та інструментальність, якісний та кількісний види аналізу. Н.В. Родіна відмітила, що ІППД забезпечує перехід від тестування окремих функцій до системної діагностики цілісної особистості. Практичний потенціал такої діагностики вбачається у кризовій допомозі, військовій психології, психологічній експертизі, при підтримці ментального здоров'я та психодіагностиці травм. Висновуючи, доповідачка зазначила, що ІППД – це сучасне продовження спадщини ідей В.А. Роменця, у якій категорія вчинку стає одиницею

психодіагностики, смисл об'єктом аналізу, а психодіагностика переходить на рівень системного розуміння особистості.

Слово для наступної доповіді на тему: «Українська психологічна стійкість: від історії до сьогодення» було надано **Маслюку Андрію Миколайовичу**, котрий зауважив, що відбувається цікава та плідна дискусія, яка сьогодні центрується у відповіді на екзистенційне питання: «*Бути чи не бути українській нації?*». Він зауважив, що це не перша спроба російської імперії за 300 років знищити українців. Вся українська історія пронизана наскрізь духом боротьби. Кожне покоління українців – і в ХХ і в ХХІ століттях – стикалося з тим, що мало вижити. Андрій Миколайович у своїй доповіді ставив такі запитання: «Звідки ми беремо сили боротися? Де те джерело української стійкості?». Показово, що симбіоз творчості таких вчених як О.Ю. Кульчицького, В-М.О. Яніва та В.А. Роменця дає відповіді на вищезазначені запитання.

А.М. Маслюк, розкриваючи логіку своєї наукової розвідки, зауважив її простоту: це рух від «внутрішньої людини» О.Ю. Кульчицького до подолання «комплексу жертви» В-М.О. Яніва і нарешті до «логіки вчинку» В.А. Роменця. Він висвітлює цілісну картину психології української незламності на засадах зазначеного поєднання різних наукових творчих доробків кожного із вказаних учених, які йшли різними шляхами до пізнання людської психіки. Зокрема, О.Ю. Кульчицький розклав по полицях «внутрішній світ українця» на шість чинників (географічний, соціальний, історичний, культурний, расовий та глибинний – комплекс меншовартості) та пояснив яким чином кожен із них вплинув на психіку українця протягом століть. Українська душевність позначена перевагою почуття над розумом, волі над інстинктом і внутрішнього над зовнішнім. Ця «внутрішня людина» є джерелом стійкості. Війна застає «внутрішню людину» в стані споглядання або прихованої сили. Трансформація починається з пробудження цих глибинних архетипів (волелюбності, кордоцентризму), які раніше могли бути пасивними.

В-М.О. Янів пройшов через тюрми та концтабори. Маслюк А.М. зазначив, що цей психолог-дослідник у своїй творчості розглядав страждання та боротьбу як «іспит» для власної душі. Він вважав, що криза призводить не лише до руйнації, а й до самісної активації та гарту волі. Тому внутрішня трансформація особистості у важких умовах існування – це шлях перетворення болю на «збройну стій-

кість». Доповідач вказав, що конфлікт між природною м'якістю (за О.Ю. Кульчицьким) та жорсткою необхідністю боротьби (за В-М.О. Янівим) створив новий тип українського характеру – *лицарський*, про який власне мріяв Янів, що поєднує високу етичність і залізну волю.

Замикає коло цієї наукової розвідки, на думку Андрія Маслюка, В.А. Роменець, котрий завершує трансформацію «логіки Вчинку» українського народу. Оскільки вчинок є інструмент самотворення себе (ситуація – мотивація – дія – післядія), то в ньому зливаються водночас минуле особистості, її теперішня ситуація та ідеал майбутнього. Саме в усвідомленні наслідків свого спротиву (післядії) українець остаточно трансформується в «Людину вчинку». І ця внутрішня трансформація – шлях від «внутрішньої людини» (О.Ю. Кульчицького) через «іспит» (В-М.О. Яніва) до життя як «цілісного вчинку» (В.А. Роменця).

Отож спадщина наших класиків є не історією, а дорожньою картою нашого виживання та перемоги. Сучасна українська стійкість – це приклад «вчинкової трансформації», де ми з об'єктів історії перетворюємося на її творців. Саме крізь горнило найважчих історичних випробувань, підсумував А.М. Маслюк, український народ викристалізував унікальний феномен «вітагероїки» – волі до життя крізь призму жертвовного чину. Сьогодні ця закорінена стійкість акумулювалася в екзистенційному спротиві всієї нації, яка щомиті демонструє світові приклади граничного, абсолютного Вчинку. Подвиг Олександра Мацієвського, непохитність легендарного офіцера з острова Зміїний, залізний гарт української піхоти та жертвовність пілотів, які тримають небо, – це не поодинокі акти відчаю, а свідомий вибір «людини вчинку».

Наступною до слова була запрошена **Яремчук Оксана Василівна** з доповіддю на тему «*Канонічна психологія і філософія вчинку В.А. Роменця*». Вона зауважила, що представляє *школу історичної психології І.Г. Білявського* та згадала про його тепле ставлення до В.А. Роменця, яке передалося їй учням. Сьогодні ж постало питання, яким чином можна розвинути, надати нове витлумачення ідеям В.А. Роменця в умовах екзистенційних – внутрішніх і зовнішніх – викликів.

Оксана Василівна зазначила, що психологія вчинку та етика В.А. Роменця становлять вчення, що здатне відігравати роль канону української психологічної науки поза межами країни, зміцнюючи її соціокультурний престиж.

Вона артикулювала важливе наукове послання-заклик від української наукової школи

історичної психології І.Г. Білявського до психологічної спільноти, а саме презентувати оригінальну українську психологічну думку в системі світових психологічних координат. Водночас вказала на необхідність здійснення перекладів творів Володимира Роменця на європейські мови, а також встановлення творчої співпраці між науковими школами.

Доповідачка активувала низку цитат із праці В.А. Роменця з історії психології ХХ століття, щоб в нинішніх умовах по-новому подивитися на пасіонарний внесок цього достойника української нації. Зокрема, вона підкреслила думку, що індивідуальність як суб'єкт учинку, виявляє у своїй екзистенції всезагальне, всю повноту феноменального прояву людського. А це означає, що «великий світ» оприявнюється крізь внутрішній світ особистості, що вчиняє і таким чином самоперевершується у містерії виходу за власні межі. Ці ідеї Володимира Андрійовича все більш актуалізуються в нинішніх кризових світових процесах як шлях виходу з суперечностей, доведених до свого піку, в простір ковтальної канонічності.

О.В. Яремчук також зазначила, що канонічна психологія і філософія вчинку академіка Роменця є стрижневою у парадигмі історичної психології, але не тільки, а й для інших шкіл, які близькі до гуманістичного розуміння саморозвитку людини, звитяжності, налаштування на подвиг, на процеси консолідації поліетнічного українського суспільства на засадах спільного вчинку етнокультурної міфотворчості.

До виступів долучилась і студентка факультету психології **Кирилюк Валерія**, котра презентувала доповідь на тему «*Вчинок як центральна категорія життєвого шляху особистості у концепції В.А. Роменця*». Вона зазначила, що вказана концепція посідає одне з провідних місць у сучасній психологічній науці посеред підходів, які підкреслюють активне самотворення суб'єкта.

Відштовхуючись від праць П.А. М'ясоїда, І.В. Данилюка, А.В. Фурмана та інших науковців, доповідачка нагадала ключові аспекти творчості Володимира Андрійовича: цілісність структури вчинку, що охоплює чотири взаємопов'язані компоненти – ситуацію, мотивацію, дію та післядію; розкрила зміст кожної компоненти; ідею, що вчинок є актом автоспричинення, у якому людина постає як творець власної поведінки і що вчинок є вищою формою творчого процесу, у якому людина переходить від адаптивної поведінки до вільної, ціннісно насиченої діяльності; вікові аспекти становлення здатності до вчинку і про

особливість підліткового періоду в цьому контексті; зміну вчинку в процесі культурного розвитку; самопожертву як найвищу форму вчинку.

Підсумовуючи, В. Кирилюк вказала на те, що в концепції В.А. Роменця вчинок постає центральною категорією, яка інтегрує всі виміри людського існування – психологічний, моральний, творчий та історичний. Він є не лише формою поведінки, а й способом буття людини у світі, механізмом її самотворення та осередком життєвого шляху. Через вчинок особистість виходить за межі заданого, утверджує нові цінності і стає суб'єктом власної історії. Саме тому аналіз вчинку відкриває можливість цілісного розуміння людини як активної, вільної та морально відповідальної особистості.

АНОТАЦІЯ

ДАНИЛЮК Іван Васильович, ЮРЧИНСЬКА Ганна Кирилівна, ПОГОРІЛЬСЬКА Наталія Іванівна.

Ідеї Володимира Роменця і тенденції розвитку психології в Україні (до сторіччя від дня народження).

Стаття підготовлена за підсумками роботи міждисциплінарного круглого столу всеукраїнського масштабу, присвяченого сторіччю від дня народження видатного українського філософа і психолога, історика і методолога, фундатора вітчизняної історико-психологічної науки, теорії вчинку і канонічної психології Володимира Андрійовича Роменця (1926-1998), що відбувся 20 травня 2026 року в дистанційному форматі на платформі Zoom на базі факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Узагальнено зміст виголошених вітальних слів і ключових доповідей на пленарному засіданні відомих в Україні і за кордоном науковців, більшість із яких особисто знали проф. Роменця або як колегу, або як лектора, або як учителя. Ідейно-тематичне рубрикування всього напрацьованого під час круглого столу різнопредметного наукового матеріалу, а також переосмислення новачієних здобутків творчого шляху українського мислителя дали змогу обґрунтувати щонайменше шість напрямків його самієно-креативних, головно культурно-психологічних, узмієтовлєнь: а) *психологію творчості*, а у її дисциплінарному форматі формування та виявлення творчих здібностей людини на різних етапах життєвого шляху – від дитячої грайливості до особистієної зрілості, від паростків спонтанного фантазування до вчинкової моральної творчості; б) *теоретичну систему ієторії всесвітньої психології*, що створена методологічними ресурсами авторського вчинкового підходу як взаємодоповнення мережива таких засадничих епієтемологічних форм, як предмет, принципи, методи, підходи і поняттєво-категорійні засоби довершеного ієторико-психологічного дослідження; в) *філософсько-психологічну теорію вчинку*, в якій він постає і найдосконалішим способом людського буття, і каноном ковтального ієнування натхненної особистості, і водночас екзистенційним актом єднання поєєібчного і потоєібчного, реального та

ідеального, індивідуального й усезагального, людини і світу; г) *канонічну психологію* як перспективний напрям і новітній етап розвитку психології як людинознавчої науки, що вивчає суб'єктивність у найбільш повноцінному життєвому контексті – у безмежному багатоманітті вірцевих психічних феноменів, витлумачених через логіко-структурну оптику вчинку; д) *психософію вчинку* як епістемологічний перехід авторської теоретичної системи у методологію дослідження джерел, сутності і вершин людського буття; е) *методологію гуманітарного пізнання*, яка відкриває людству вчинково-канонічну оргсхему рефлексивних розмірковувань на будь-який предмет, що охоплює сув'язь форм, методів, способів і засобів мислєдїяльності. Більшість промовців указанного наукового заходу погодилися з тим, що Володимир Андрійович Роменець – це талановитий мислитель другої половини ХХ століття, культурно вагомї здобутки і відкриття якого вартують світового визнання, а його наукові твори мають бути перекладені на мови інших народів.

Ключові слова: *українська ідентичність, історико-психологічна наука, людина, буття, світ, вчинок, психологія творчості, життєвий шлях, теорія вчинку, українська культура, творчий шлях, канонічна психологія, психософія вчинку, творчоцентричність, учинковий канон, натхненна особистість, вчинковий підхід, методологія гуманітарного пізнання, В.А. Роменець.*

ABSTRACT

Ivan DANYLYUK, Hanna YURCHYNSKA, Nataliia POHORILSKA.

Ideas of Volodymyr Romenets and trends in the development of psychology in Ukraine (to the centenary of his birth).

The article was prepared on the basis of the interdisciplinary nationwide round table dedicated to the 100th anniversary of the birth of the outstanding Ukrainian philosopher and psychologist, historian and methodologist, founder of the national historical-psychological science, the theory of the deed, and canonical psychology, Volodymyr Romenets (1926-1998). The event took place online via the Zoom platform on May 20, 2026, and was hosted by the Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv. The article summarizes the content of the welcoming remarks and keynote presentations delivered at the plenary session by renowned scholars from Ukraine and abroad, most of whom personally knew Prof. Romenets either as a colleague, lecturer, or teacher. The ideological and thematic systematization of the diverse scholarly materials presented during the round table, together with a reconsideration of the innovative achievements of the Ukrainian thinker's intellectual legacy, made it possible to substantiate at least six major directions of his original creative

contributions, primarily within the cultural-psychological domain. First, the psychology of creativity, including, in its disciplinary format, the formation and manifestation of human creative abilities at different stages of the life course—from children's playfulness to personal maturity, from the beginnings of spontaneous imagination to morally responsible deed-based creativity. Second, the theoretical system of the history of world psychology, developed through the methodological resources of the author's deed approach as a complementary network of such fundamental epistemological forms as subject matter, principles, methods, approaches, and conceptual-categorical means of comprehensive historical-psychological inquiry. Third, the philosophical-psychological theory of the deed, in which the deed appears simultaneously as the most perfect mode of human existence, the canon of co-vital existence of an inspired personality, and an existential act uniting the earthly and the transcendent, the real and the ideal, the individual and the universal, the human being and the world. Fourth, canonical psychology as a promising direction and a new stage in the development of psychology as a human science, studying subjectivity in its fullest life context—in the boundless diversity of exemplary mental phenomena interpreted through the logical-structural optics of the deed. Fifth, the psychosophy of the deed as an epistemological transition of the author's theoretical system into a methodology for investigating the sources, essence, and highest manifestations of human existence. Sixth, the methodology of humanitarian cognition, which offers humanity a deed-canonical organizational framework for reflective reasoning about any subject matter, encompassing an integrated system of forms, methods, modes, and means of thinking activity. Most participants in this scholarly event agreed that Volodymyr Andriiovych Romenets was a gifted thinker of the second half of the twentieth century whose culturally significant achievements and discoveries deserve worldwide recognition, and whose scientific works should be translated into the languages of other nations.

Keywords: *Ukrainian identity, historical-psychological science, human being, existence, world, deed, psychology of creativity, life course, theory of the deed, Ukrainian culture, creative path, canonical psychology, psychosophy of the deed, creativity-centeredness, deed canon, inspired personality, deed approach, methodology of humanitarian cognition, V. A. Romenets.*

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Віталій ПАНОК,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.**

Надійшла до редакції 21.05.2026.

Підписано до друку 23.05.2026.

Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Данилюк І.В., Юрчинська Г.К., Погорільська Н.І. Ідеї Володимира Роменця і тенденції розвитку психології в Україні (до сторіччя від дня народження).

***Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 192-201. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.192>**

Критика і бібліографія**ПОКАЖЧИК СТАТЕЙ,
надрукованих у журналі “Психологія і суспільство” в 2026 році****ПРОБЛЕМИ СУСПІЛЬСТВОТВОРЕННЯ**

Болтівець С.І. Життєдайність українців наперекір і всупереч російському геноциду №1. С. 8–20
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.008>

Фаріон І.Д. Олександр Потебня у контекстах українськості та соціолінгвістики №1. С. 21–29
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.021>

МЕТОДОЛОГІЯ ЯК СФЕРА МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

Гуляс І.А. Реплікаційна криза у психології: причини, наслідки, способи подолання №1. С. 83–93
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.083>

**Комісаров В.О.,
Лапонов М.В.,
Фурман А.В.** Наука філософії. Основи філософської методології №1. С. 30–65
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.083>

Самойлов О.Є. Проблемно-діалогічне поле пошуку наукової істини №2. С. 7–48
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.007>

Хайрулін О.М. Онтологічне моделювання як засіб модернізації наукового апарату психології №1. С. 66–82
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.066>

ТЕОРЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Лазарук А.Ф. “Conscius sum, ergo sum?”: феноменальні прояви самовизначення людини у свідомісному контексті №1. С. 94–129
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.094>

**Фурман О.Є.,
Липка А.О.** Прологомени до філософсько-психологічного розуміння Я і Я-концепції людини №1. С. 130–140
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.130>

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Ватан Ю.П. Психологічна концепція метакогнітивної активності особистості №1. С. 141–154
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.141>

Мартинюк І.А. Готовність особистості до самоосвітньої діяльності як психічний феномен №1. С. 165–174
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.165>

**Надвичина Т.Л.,
Баб'яр О.В.** Психологічний зміст гедоністичної спрямованості особистості №1. С. 155–164
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.155>

- Саврасов М.В.,
Василевський В.С.** Концептуальні засади розвитку креативності особистості як чинника досягнення життєвого успіху
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.076> №2. С. 76–84
- Фурман А.А.,
Ватан Ю.П.** Умови-чинники метакогнітивної активності особистості у вимірах вчинкової організації її психічного життя
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.049> №2. С. 49–67
- Шаюк О.Я.** Само толерантність як чинник самісного розвитку особистості
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.068> №2. С. 68–75
- ПЕДАГОГІЧНА І ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**
- Гуляс І.А.** Зв'язок особистісних рис “світлої тріади” та емпатійності у студентів-психологів
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.096> №2. С. 96–110
- Карпенко З.С.,
Любочкіна Г.О.** Факторна структура соціального інтелекту учнів різних типів шкіл
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.085> №2. С. 85–95
- Сулява О.М.** Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.111> №2. С. 111–129
- ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**
- Сеник А.М.** Трансмікація технологій у психосоціальній роботі: онтологічні імперативи та гносеологічні виміри
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.175> №1. С. 175–186
- ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПСИХОТЕРАПІЇ**
- Москалець В.П.** Екзистенційний аналіз зневіри, апатії, абулії українського комбатанта
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.01.187> №1. С. 187–201
- ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ**
- Фурман А.В.** Авторська програма із дисципліни “Система методологій наукового пошуку”
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.130> №2. С. 130–191
- НАУКОВЕ ЖИТТЯ**
- Данилюк І.В.,
Юрчинська Г.К.,
Погорільська Н.І.** Ідеї Володимира Роменця і тенденції розвитку психології в Україні (до сторіччя від дня народження)
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.192> №2. С. 192–201

НАШІ АВТОРИ

Олександр Самойлов – доктор психологічних наук, професор, завідувач науково-дослідної лабораторії з актуальних проблем юриспруденції та психології Науково-дослідного інституту Дніпровського гуманітарного університету, м. Дніпро.

larisa150767@gmail.com

ORCID: 0009-0003-7644-6623

Анатолій А. Фурман – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи, директор інституту гуманітарних наук Національного університету «Одеська політехніка», член редакційної колегії і постійний автор журналу «Психологія і суспільство», м. Одеса.

foorman@meta.ua

ORCID: 0000-0002-4446-0549

Юлія Ватан – доктор філософії з психології, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Національного університету «Одеська політехніка», м. Одеса.

vatan.y.p@op.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8157-7754

Ольга Шаюк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, постійний автор журналу «Психологія і суспільство», м. Тернопіль.

o.shayuk@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9015-4219

ResearcherID: I-7363-2017

Микола Саврасов – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

savrasov85@ukr.net

ORCID: 0000-0003-1434-902X

ResearcherID: D-7772-2018

Вадим Василевський – кандидат біологічних наук, заслужений тренер України, заслужений майстер спорту України, докторант кафедри загальної психології Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ.

savrasov85@ukr.net

ORCID: 0009-0002-4938-5944

Зіновія Карпенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка», член редколегії і постійний автор журналу «Психологія і суспільство», м. Львів.

Zinoviiia.S.Karpenko@lpnu.ua

ORCID: 0000-0002-0747-2591

Researcher ID: I-5591-2015

Ганна Любочкіна – здобувачка третього рівня вищої освіти спеціальності С4 «Психологія» Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів.

hanna.o.liubochkina@lpnu.ua

ORCID ID: 0009-0005-9759-2659

Інеса Гуляс – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, член редакційної колегії і постійний автор журналу «Психологія і суспільство», м. Чернівці.

i.gulyas@chnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4960-4011

ResearcherID: D-9155-2016

Олена Сулява – заступниця директора з навчально-виховної роботи НВК№157 м. Києва, здобувачка третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 053 Психологія Західноукраїнського національного університету, м. Київ.

osulyava56@gmail.com

Анатолій В. Фурман – доктор психологічних наук, професор, академік АН вищої школи України, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, голова ГО «Інтелектуальний штаб громадянського суспільства», співголова обласного відділення Соціологічної асоціації України, член Національної спілки журналістів України, головний редактор журналу «Психологія і суспільство», м. Тернопіль.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

Іван Данилюк – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент НАПН України, заслужений працівник освіти України, Голова ГО «Українська психологічна асоціація», м. Київ.

danyliuk6@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5297-1624

ResearcherID: B-9146-2019

Ганна Юрчинська – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

yurchinskaganna@knu.ua

ORCID: 0000-0001-8569-3309

ResearcherID: U-6653-2018

Наталія Погорільська – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Pogorilskan@knu.ua

ORCID: 0001-5297-1624

ResearcherID: ABA-9594-2020

OUR AUTHORS

Oleksandr Samoylov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Research Laboratory for Current Issues in Jurisprudence and Psychology of the Research Institute of the Dnipro University of the Humanities, Dnipro.

larisa150767@gmail.com

ORCID: 0009-0003-7644-6623

Anatolii A. Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Social Work, Director of the Institute of Humanities of the Odessa Polytechnic National University, member of the Editorial Board and regular contributor to the journal *Psychology and Society*, Odesa.

foorman@meta.ua

ORCID: 0000-0002-4446-0549

Yuliia Vatan – PhD in Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Social Work, Odessa Polytechnic National University, Odesa.

vatan.y.p@op.edu.ua

ORCID: 0000-0002-8157-7754

Olha Shayuk – Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University, regular contributor to the journal *Psychology and Society*, Ternopil.

o.shayuk@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9015-4219

ResearcherID: I-7363-2017

Mykola Savrasov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk.

savrasov85@ukr.net

ORCID: 0000-0003-1434-902X

ResearcherID: D-7772-2018

Vadym Vasylevskyy – Candidate of Biological Sciences (PhD), Honored Coach of Ukraine, Honored Master of Sports of Ukraine, Doctoral Student of the Department of General Psychology, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk.

savrasov85@ukr.net

ORCID: 0009-0002-4938-5944

Zinoviia Karpenko – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University, member of the Editorial Board and regular contributor to the journal *Psychology and Society*, Lviv.

Zinoviia.S.Karpenko@lpnu.ua

ORCID: 0000-0002-0747-2591

ResearcherID: I-5591-2015

Hanna Liubochkina – Third-cycle (PhD) student in Specialty C4 “Psychology” at Lviv Polytechnic National

University, Lviv.

hanna.o.liubochkina@lpnu.ua

ORCID: 0009-0005-9759-2659

Inesa Huiias – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, member of the Editorial Board and regular contributor to the journal *Psychology and Society*, Chernivtsi.

i.gulyas@chnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-4960-4011

ResearcherID: D-9155-2016

Olena Suliava – Deputy Director for Educational Work of Educational Complex No. 157, Kyiv, PhD student in Specialty 053 Psychology at West Ukrainian National University, Kyiv.

osulyava56@gmail.com

Anatolii Furman – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Academy of Sciences of Higher Education of Ukraine, Professor of the Department of Psychology and Social Work at the West Ukrainian National University, Head of the Civil Organization «Intellectual Headquarters of Civil Society», Co-Chair of the Regional Branch of the Sociological Association of Ukraine, Member of the National Union of Journalists of Ukraine, Editor-in-Chief of the journal «Psychology and Society», Ternopil.

a.furman@wunu.edu.ua

ORCID: 0000-0003-1550-6955

ResearcherID: G-4932-2017

Ivan Danylyuk – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Education Worker of Ukraine, Head of the NGO “Ukrainian Psychological Association”. Kyiv

danyliuk6@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5297-1624

ResearcherID: B-9146-2019

Hanna Yurchynska – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

yurchinskaganna@knu.ua

ORCID: 0000-0001-8569-3309

ResearcherID: U-6653-2018

Nataliia Pohorilska – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv

Pogorilska_n@knu.ua

ORCID: 0001-5297-1624

ResearcherID: ABA-9594-2020

Психологія і суспільство
(Psychology & society)
Ukrainian scientific magazine

Media identifier: R-30-04424

ISSN 2523-4099 (Online), 1810-2131 (Print),

Subscription index: 21985

Founder and publisher: West Ukrainian National University

EDITORIAL BOARD:

Editor:

Furman Anatolii V. (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University, Professor of the Department of Psychology and Social Work)

Co-editors:

Boltivets Serhii (Professor, Doctor of Psychology, ATOS Clinic, curator of psychological and psychotherapeutic programs)

Furman Oksana (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University, Professor of the Department of Psychology and Social Work)

Executive editor:

Moskal Yurii (West Ukrainian National University)

Hirnyak Andrii (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University, Head of the Department of Psychology and Social Work)

Hulias Inesa (Professor, Doctor of Psychology, Chernivtsi National University named after Yurii Fedkovych, Professor of the Department of Practical Psychology)

Kalamazh Ruslana (Professor, Doctor of Psychology, National University Ostroh Academy, Vice-Rector for Educational Work)

Karpenko Zinoviya (Professor, Doctor of Psychology, Lviv Polytechnic National University, Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology)

Panok Vitalii (Professor, Doctor of Psychology, Ukrainian Scientific-Methodological Center for Practical Psychology and Social Work of NAPN of Ukraine, Director)

Furman Anatolii A. (Professor, Doctor of Psychology, National University Odesa Polytechnic, Director of the Institute of Humanities)

Oleg Khairulin (Associate Professor, Doctor of Psychology, The National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, Associate Professor of the Institute of Strategic Communications)

Shandruk Serhii (Professor, Doctor of Psychology, West Ukrainian National University, Professor of the Department of Psychology and Social Work)

Shevchenko Nataliia (Professor, Doctor of Psychology, Zaporozhzhia National University, Professor of the Department of Psychology)

Avanesyan Grant (Professor, Doctor of Psychology, Yerevan State University, Head of the Department of Psychology, Republic of Armenia)

Bulut Sefa (Professor, Doctor of Psychology, Ibn Haldun University, Head of the Department of Counseling and Guidance Psychology)

Elwakeel Sayed Ahmad (Professor, Doctor of Psychology, Fayoum University, Professor of Clinical Psychology, Egypt)

EDITORIAL ADVICE:

Desyatnyuk Oksana (chairman), **Krysovaty Andrii** (vice chairman), **Kuznetsov Yurii** (vice chairman), **Movchan Volodymyr** (chief editor), **Hrytsenko Pavlo**, **Danyiuk Ivan**, **Bakirov Vil'**, **Pasichnyk Ihor**, **Chebykin Oleksii**, **Petro Myasoyid**, **Tetiana Shcherban**

Adress:

Lvivska Str., 5a, Ternopil, 46009, Ukraine

call: +38-097-442-75-95;

e-mail: a.furman@wunu.edu.ua;

<http://pis.wunu.edu.ua>

Online: DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02>