

## **ОСНОВНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА КАТЕГОРІЯ НУЖДІ**

**С.Д.Максименко. Основні методи дослідження особистості та категорія нужди.** Автором досліджено, що за допомогою експериментально-генетичного методу в суб'єкта навчальної діяльності можна сформулювати практично будь-яку психічну структуру. Генетико-моделюючий метод дозволяє виявити дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Зроблено висновок, що експериментально-генетичний метод несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) безпосередньо психічному. Зазначено, що єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу. Встановлено, що аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. Вказано на важливі принципи генетико-моделюючого методу дослідження особистості.

**Ключові слова:** генетико-моделюючий метод, суб'єкт учбової діяльності, психічні процеси, експериментально-генетичне вивчення, принципи, особистість, психічний розвиток, вищі психічні функції.

**С.Д.Максименко. Основные методы исследования личности и категория нужды.** Автором исследовано, что с помощью экспериментально-генетического метода в субъекта учебной деятельности можно сформировать практически любую психическую структуру. Генетико-моделирующий метод позволяет выявить действительные психологические механизмы становления целостной личности и её отдельных структурно-функциональных единиц. Сделан вывод, что экспериментально-генетический метод несёт непосредственно в себе способы построения высших психических функций, которые присваиваются субъектом в процессе преобразования им определенного содержания. При этом само преобразование сочетает в себе генетический и структурно-функциональный моменты объективной реальности и задаёт тем самым подобные структуры (в виде способов анализа) непосредственно психическому. Отмечено, что единственным методологически правильным способом изучения психического развития явля-

ется его экспериментально-генетическое изучение, а главной задачей психологии обучения выступает задача сближения морфологического, экспериментального и генетического анализа. Установлено, что аналитическая составляющая генетически моделирующего метода направлена на выделение содержательных подвижных единиц генезиса и самомоделирования. Указано на важные принципы генетико-моделирующего метода исследования личности.

**Ключевые слова:** генетико-моделирующий метод, субъект учебной деятельности, психические процессы, экспериментально-генетическое изучение, принципы, личность, психическое развитие, высшие психические функции.

**Постановка проблеми дослідження.** В освітньому середовищі особливо важливим постає експериментально-генетичний метод.

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

У першому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості і, таким чином, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається. Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в навчальній діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості) і вважають при цьому, що вивчається розвиток особистості, як цілісної.

З методологічної точки зору наявне дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, з переструктуруванням сутності і явища.

**Аналіз останніх досліджень.** В межах першого напрямку отримані дуже цікаві результати і про спільну навчальну діяльність старших дошкільників і молодших школярів як засіб розвитку психіки (Ш.А.Амонашвілі, В.С.Мухіна, В.К.Котирло, В.В.Турбан та ін.), і про розвиток самосвідомості в навчальній діяльності (головним чином, роботи М.Т.Дригус та її співробітників). У цих працях зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає значної роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини.

Другий напрямок саме і полягає в спробі побудови теорії особистості дитини, що розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експерименталь-

ного навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В.В.Давидов. У результаті аналізу значного експериментального матеріалу він дійшов висновку про те, що «особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом». Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У даних дослідженнях фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е.В.Ільєнков, Ф.Т.Михайлов).

З іншого боку, В.В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином, Ю.А.Полуянова, Г.Н.Кудіної і З.Н.Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших школярів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури). У цьому ж ключі були виконані роботи і на матеріалі музики (І.А.Вахнянська, М.В.Папуча). Важливими для міркувань В.В.Давидова виявилися результати досліджень О.М.Д'яченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, що В.В.Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: породження загальної ідеї рішення задачі та складання плану реалізації цієї ідеї.

Слід зазначити значну результативність цих робіт і можливість модифікування експериментально-генетичного методу при роботі з дошкільниками і ті результати, що, завдяки цьому, вдається одержати.

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

Отже, застосування формуючого експерименту дало можливість переконатися, що, дійсно, за допомогою експериментально-генетичного методу в суб'єкта навчальної діяльності можна сформулювати практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до розв'язання питання «Що розвивається?», а до його своєрідного загострення: «Чи можна сказати, що те, що формується, і є тим, що розвивається?» (Нагадаємо: це – фундаментальне питання, поставлене ще Виготським.) Поки теорія розвиваючого навчання відповіді на це питання не дає.

**Мета нашої статті** – проаналізувати основні методи дослідження особистості та категорію нужди.

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

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

турно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність – експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але неконтрольовано, ніби мимовільно.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення та становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Тут родовий психічний процес, будь-то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) безпосередньо психічному.

Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дозволяє експериментально зв'язати в єдиний органічний вузол вікову та педагогічну психологію, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності. Тому актуальним є завдання: вичленувати принципи побудови цього методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації.



Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі вищезгаданого підходу, спонукає до необхідності вичленування системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують.

Основними принципами є такі: 1) принцип аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); 2) принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); 3) принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); 4) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

В експериментально-генетичному методі «аналіз за одиницями» поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження привів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси.

Отже, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання виступає завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку «одиниць» зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є потреба як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування соціального об'єкта вивчення: неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної й експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.

Якщо в процесах навчання конституюючим є експериментально-генетичний метод, в цілому в дослідженні особистості найбільш адекватним є генетико-моделюючий метод.

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

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

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

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є *принцип креативності*. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто по-

роджують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А.Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Креативність є глибинною, відпочатковою і абсолютно «природною» ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф.Лосєв називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження водночас насправді є і актом створення цього світу.

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

Останній *принцип* генетико-моделюючого методу дослідження особистості – *єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку*. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники й учні. І даремно: психологія стала «формуальною», формувальний



експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернеться людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вращування-привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

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

Експериментально-генетичний та генетико-моделюючий методи стають можливими та валідними завдяки існуванню нужди. Нужда – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне поєднуються в нужді, чим забезпечують не просто рух, а розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства. На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з не-життя, воно *продовжує*, наслідує інше життя, і у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє

собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним упродовж всього життя. Нужда як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не *«модифікується»* ні в які інші структури: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовільняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене «зустріччю» нужди з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама нужда, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*. Саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберт свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою нібито виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилась її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною. Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біоло-

гічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Нужда, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витoki, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конститuantом — і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість по-новому подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього утворення.

Дослідження особистості як саморуху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних рушійних сил цього довічного і, водночас, такого короткого і яскравого плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є нужда. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне поєднуються в нужді, чим забезпечують не просто рух, а розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід завдяки руху нужди стає надбанням всього людства.

**Висновки.** Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетичну вихідну суперечливу «одиницю», яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично і являє собою «неможливу», «дивну», суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

**S.D. Maksymenko. Basic research methods of the personality and the category of poverty.** The author has investigated that using experimental and genetic method one can form virtually any psychic structure in the subject of training activities. Genetic and modeling method can detect the actual psychological mechanisms of formation of the whole personality and its individual structural and functional units.

The theoretical level of the mental processes study in the experimental and genetic method is specifically given the researcher through the designing of content and operational sides of purposeful activity. It is concluded that experimental and genetic method has direct ways of building higher mental functions that are assigned by the subject in the process of certain content converting. Herewith the transformation combines genetic and structural and functional points of objective reality and thus sets similar structures (as methods of analysis) to the mental.

The implementation of experimental and genetic method in the age and pedagogical psychology is carried out in a design of school curriculum, allowing experimentally to tie the age and pedagogical psychology into single organic node, to show the illegality of the opposition, separation of education and development. It is concluded that the only methodologically correct method of mental development studying is its experimental and genetic study, and the main task of the psychology of training is drawing together the morphological, experimental and genetic analysis. The analytical component of the genetic and modeling method is established to be aimed at isolating the content mobile units of genesis and self-modeling. The important principles of genetic and modeling method of personality study are specified.

**Key words:** genetic and modeling method, a subject of training activity, mental processes, experimental and genetic study, principles, personality, mental development, higher mental functions.

*Отримано: 14.12.2013 р.*