

**Міністерство освіти і науки України**  
Республіканський вищий навчальний заклад  
«Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

На правах рукопису

**СИТНІКОВА Наталія Євгенівна**

УДК 371.2-057.874

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ  
ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА  
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність – 19.00.07- педагогічна та вікова психологія

**Дисертація**  
**на здобуття наукового ступеня**  
**кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:  
Фурман Анатолій Васильович  
доктор психологічних наук, професор

м.Ялта – 2009

### **ЗМІСТ**

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА В НА- ВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ	12
ПРОЦЕСІ.....	
1.1. Самоствердження особистості як психологічний феномен.....	12
1.2. Роль самоствердження у ранньому юнацькому віці.....	34
1.3. Основні психолого-педагогічні умови самоствердження особистості старшокласника.....	49
Висновки до розділу 1.....	61
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА ТА ЇХ ПРОЯВИ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	65
2.1. Обґрунтування теоретичної моделі самоствердження особистості старшокласника та її методичне забезпечення.....	65
2.2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника.....	81
2.3. Характеристика психологічного змісту самоствердження особи- стості старшокласника у традиційній та інноваційній системах навчання....	95
Висновки до розділу 2 .....	107
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРО- ГРАМИ «ШКОЛА САМОСТВЕРДЖЕННЯ» .....	109
3.1. Обґрунтування наукової програми «Школа самоствердження».....	109
3.2. Досвід виконання педколективом ЗОШ № 43 м.Донецька авторської програми «Школа самоствердження».....	129
3.3. Динаміка процесу самоствердження особистості старшокласника за традиційних та спеціально організованих умов навчально-виховного про- цесу.....	153
Висновки до розділу 3 .....	170
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	192

Додаток А. «Школа самоствердження» - програма дослідно-експериментальної роботи, виконана педколективом ЗОШ № 43 за етапами психолого-педагогічного експерименту.....	193
Додаток Б. Програма дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника у системі психолого-педагогічного експерименту «Школа самоствердження».....	199
Додаток В. Зразок психолого-педагогічного портрету класу – основи організації розвивальної взаємодії учасників інноваційного навчального процесу.....	201
Додаток Д. Структура психолого-педагогічного портрета класу та його використання в навчально-виховному процесі.....	204
Додаток Ж. Систематика моделей навчальної диференціації у сучасній школі .....	205
Додаток З. Інноваційний авторський факультативний курс з психології для учнів 9 класів ЗОШ № 43 м.Донецька.....	206
Додаток К. Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком.....	208
Додаток Л. Узагальнені результати експертизи відкритих модульно-розвивальних занять за «Універсальною тест-картою аналізу ефективності модульно-розвивальних занять» .....	212
Додаток М. Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком.....	214

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Прискорення темпів соціальної динаміки, трансформація соціальних ідеалів і цінностей в українському демократичному суспільстві зумовлюють втрату молоддю почуття стабільності, дезорієнтацію, що ускладнює процес повноцінного входження випускників шкіл до самостійного

життя. Проте Україні потрібне покоління з високим рівнем освіченості, здатне утверджувати загальнолюдські цінності, творчо діяти в будь-якій галузі суспільного виробництва. Тому молода людина має оволодіти низкою специфічних рис: швидко осмислювати і творчо долати проблемні ситуації, адекватно усвідомлювати свої можливості, підтримувати позитивне самоприйняття, конструювати персональні системи суспільно значущих цінностей, підтримувати здатність до гуманної взаємодії з довкіллям, завоювати лідерські позиції, які виступають внутрішнім осередком особистості та опорою для її самоствердження.

Але потенційно широкий простір потреби особистості у самоствердженні не задовольняється існуючою освітньою системою, яка недостатньо впливає на його складові і механізми функціонування. Тому вивчення проблеми самоствердження особистості старшокласника у взаємозв'язку з умовами його розгортання в навчально-виховному процесі слід розглядати як невідкладне завдання психологічної науки. Аналітичний огляд психологічної літератури дозволяє констатувати часткову розробку загальнотеоретичних аспектів проблеми самоствердження особистості відомими психологами К. О. Абульхановою-Славською, А. Адлером, Р. Альберті, Г. О. Баллом, В. В. Давидовим, Л. В. Занковим, Г. С. Костюком, Ч. Кулі, К. Левіном, С. Д. Максименком, Дж. Мідом, Ж. Піаже, В. В. Репкіним, К. Роджерсом, В. А. Роменцем, В. В. Серіковим, С. В. Ситнік, З. Фройдом, А. В. Фурманом, Н. Є. Харламенковою, К. Хорні, Е. Еріксоном, Д. Б. Ельконіним, К. Г. Юнгом, І. С. Якиманською та ін. Але матеріал, що стосується цієї проблематики, вкрай різномірний, а сам феномен недостатньо чітко осмислений стосовно своєї змістовної визначеності, структурної організації, механізмів функціонування, умов розвитку.

Аналіз досліджень феномена самоствердження у ранньому юнацькому віці дозволяє зробити висновок про відсутність цілісного системного підходу до його вивчення. Більшість праць учених І. Д. Беха, Л. І. Божович, М. Й. Борищевського, Б. С. Братуся, Л. С. Виготського, Б. В. Зейгарник, Л. Колберга, І. С. Кона,

Д. І. Фельдштейна, Є. Шпрангера стосується таких аспектів самоствердження старшокласників, як криза ідентичності, самовизначення, мотивація поведінки. Проте залишається поза увагою авторів дослідження проблеми самоствердження особистості старшокласника у взаємозв'язку з умовами його розгортання у навчально-виховному процесі.

Наукове розв'язання проблеми самоствердження як результату організованої освітньої діяльності вчителя і учня запропонували вітчизняні вчені В.В. Давидов, С. Д. Максименко, В. В. Серіков, Д. Б. Ельконін, І. С. Якиманська. Сформульовано уявлення про учбову діяльність як особливу форму активності учня, спрямовану на зміну самого себе і його самоствердження як суб'єкта учіння.

Проте в системі розвивального і особистісно орієнтованого навчання не знайшла наукового обґрунтування проблема розвитку емоційно-оцінкової, поведінкової, рефлексивної складових самоствердження.

Вирішення зазначеної проблеми можливе через створення особливого психологічного простору як комплексу сприятливих психологічних умов, специфічних форм ефективної психолого-педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, за якими можлива їх позитивна динаміка.

Актуальність, важливе практичне значення і недостатня розробленість проблеми визначили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження була складовою частиною наукової роботи Державної академії керівних кадрів освіти (м.Київ, 1997-1999 р.р.) розділу «Фундаментальний соціально-психологічний експеримент в школах України», з 2000 року включена до тематичного плану науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи Інституту експериментальних систем освіти (м.Тернопіль, шифр проекту ІЕСО-1.3-00-«А»). З 2007 року є складовою частиною наукової роботи РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) за темою «Інтеграція змісту

психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів» (номер держреєстрації 0105U009161). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (протокол № 5 від 26 грудня 2007 р.) і узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 25 березня 2008 р.). Психологічне дослідження здійснювалося за окремою науковою програмою, що одержала назву «Школа самоствердження». Автором досліджувалися особливості самоствердження старшокласника в інноваційній системі навчання.

**Мета дослідження** – вивчити складові самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність наукової програми, спрямованої на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для самоствердження учнів старшого шкільного віку.

**Завдання дослідження:**

1. На основі вивчення психологічної літератури здійснити теоретичний аналіз стану розробки проблеми самоствердження особистості у ранньому юнацькому віці та обґрунтувати методичні підходи для її вивчення.

2. Обґрунтувати логіко-структурну модель поетапного розвитку складових самоствердження особистості старшокласника в модульно-розвивальному освітньому циклі.

3. На основі вивчення когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової та рефлексивної складових описати психологічні особливості самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку в процесі навчання.

4. Розробити, впровадити та експериментально довести ефективність авторської науково-психологічної програми по створенню сприятливих психолого-педагогічних умов для самоствердження особистості учнів.

**Об'єктом дослідження** є процес самоствердження особистості старшокласника загальноосвітньої школи.

**Предмет дослідження** – складові самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку у психологічно регламентованому навчально-виховному процесі.

**Гіпотеза дослідження.** Позитивна динаміка складових самоствердження можлива за умов створення і реалізації спеціального психологічного простору в загальній структурі навчального модуля, за яким розвиток когнітивної складової самоствердження відбувається на інформаційно-пізнавальному періоді навчального модуля, емоційно-оцінкової – на нормативно-регуляційному, поведінкова – на ціннісно-естетичному періоді та рефлексивна – на духовно-креативному.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань використовувалися різні методи дослідження: 1) теоретичні – аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних підходів та емпіричних результатів, що містяться у психологічній літературі; 2) емпіричні – спостереження, тестування, констатувальний експеримент; 3) психолого-педагогічного проектування – для створення наукової програми «Школа самоствердження»; 4) формувального експерименту з метою впровадження авторської науково-психологічної програми; 5) математичні методи обробки – для кількісного обґрунтування достовірності одержаних результатів.

Для дослідження складових самоствердження особистості старшокласників був застосований комплекс діагностичних методик: а) дослідження розумового потенціалу учнів здійснювалося за батареєю відомих дослідницьких тестів інтелекту: прогресивних матриц Равена (ПМР); тесту абстрактного мислення (ТАМ); тесту загальних здібностей (ТЗЗ); тесту розуміння словесних зв'язків (ТРСЗ) А. В. Фурмана; б) дослідження емоційно-оцінкової, поведінкової і рефлексивної складових самоствердження – за допомогою опитувальника особистісної адаптованості А. В. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?», самоактуалізаційного тесту Е. Шострома, анкети «Провідні мотиви навчальної діяльності» (В.Хеннінг), соціометрії.

Математична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою програми Statistica 6.0.

Дослідження проводилося упродовж 2003-2007 років і здійснювалося на базі ЗОШ I-III ступенів № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя. Всього дослідженням було охоплене 360 учнів 9-11 класів.

**Наукова новизна та теоретичне значення роботи** полягають у тому, що: *вперше* обґрунтовано логіко-структурну модель позитивно спрямованого самоствердження особистості старшокласника, яка розкриває механізми розвитку когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і рефлексивної складових самоствердження у зв'язку з функціонуванням модульно-розвивального циклу навчального модуля і реалізує принципи розвитковості, модульності, духовності, культуротворення; розроблена й експериментально реалізована авторська наукова програма перебудови життєдіяльності загальноосвітнього навчального закладу на гуманістичних засадах самоствердження особистості її вихованців у таких аспектах, як організаційно-фаховий, науково-психологічний, науково-діагностичний, психомистецький, програмово-методичний, результативно-розвивальний; встановлено психологічні особливості самоствердження особистості старшокласника за умов навчання в традиційній та інноваційній системах на основі аналізу когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової та рефлексивної складових цього психологічного конструкту; описано психологічні характеристики старшокласників, що розрізняються рівнем розвитку самоствердження («реальні», «пересічні», «формальні»);

- *поглиблено та уточнено* уявлення про сутнісні характеристики феномена самоствердження, його структуру та умови розвитку; *додовнено* новими даними психологічну характеристику розвитку особистості у ранньому юнацькому віці.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що:

– спроектовано інноваційне, культурно і психологічно збагачене програмово-методичне забезпечення навчальних курсів для учнів у комплекті граф-схем, наукових проектів, освітніх сценаріїв, міні-підручників, програм самоствердження особистості, вдосконалена та апробована технологія їх реалізації;



підготовлено і впроваджено 19 авторських спецкурсів, факультативів щодо розвитку особистості учнів;

– обґрунтовані рекомендації для створення та використання психолого-педагогічних портретів класів і груп як основи розвивальної психолого-педагогічної взаємодії; розроблена і реалізована авторська програма дистанційної перепідготовки педагога як психолога-дослідника; запропонована структурно-функціональна модель діяльності науково-діагностичної, соціально-психологічної та експертної служб школи;

– створена та апробована система психолого-педагогічного моніторингу ефективності навчально-виховного процесу.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у практику роботи педагогічних колективів таких експериментальних шкіл: Академічного ліцею м.Запоріжжя (довідка № 44 від 17.04.2008 р.), різнопрофільного ліцею № 1 м.Харцизька Донецької області (довідка № 346 від 03.11.2008 р.), спеціалізованої школи I-III ступенів № 54 м.Луганська (довідка № 25 від 08.12.2008 р.), ліцею № 157 м.Києва (довідка № 23 від 28.11.2008 р.).

**Особистий внесок** автора в працях, написаних у співавторстві. Основні ідеї і положення, що здійснені у межах дисертаційного дослідження і висвітлені у поданій роботі, зокрема ті, що характеризують наукову новизну та практичне значення одержаних результатів, отримані здобувачем особисто. У роботі використані ідеї співавторів Н.В. Бухлової, М.Г. Клетинської про створення і використання психолого-педагогічного портрету класу для організації психолого-педагогічної взаємодії у системі модульно-розвивального навчання.

**Апробація результатів дослідження.** Основні концептуальні положення, теоретичні висновки та емпіричні узагальнення висвітлювалися і пропонувалися на науково-практичних конференціях та семінарах для керівників навчальних закладів: Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми психології творчості» (м. Луганськ-Київ, 2008 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки учителя-вихователя-викладача» (м. Київ,

2005 р.); Всеукраїнські науково-пошукові конференції «Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики XXI століття» (м. Донецьк, 2007 р.), «Теорія і практика розроблення прогностичних моделей шкіл майбутнього» (м. Ялта, 2008 р.); Всеукраїнська науково-методична конференція «Якісна освіта XXI століття: проблеми і пошуки» (м. Донецьк, 2009 р.); Регіональна конференція «Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти» (м. Тернопіль, 2000 р.). Результати дослідження доповідались на засіданнях кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (2007-2009 р.р.) та висвітлювалися на засіданні наукового психологічного семінару Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (2009 р.).

За роки системного наукового дослідження на базі ЗОШ I-III ступенів № 43 були проведені такі науково-методичні заходи: Всеукраїнський семінар «Системна диференціація навчання, індивідуалізація, інтеграція» (м. Донецьк, 1999 р.); Регіональні семінари «Досвід роботи школи у створенні програм спостереження за розвитком школярів, сутність програм самореалізації» (м.Донецьк, 1999 р.), «Нові технології в сучасній школі» (м. Донецьк, 2000 р.), «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя за умов реформування школи» (м.Донецьк, 2001 р.), «Технології особистісно-орієнтованого навчання» (м.Донецьк, 2004 р.), «Школа майбутнього» (м.Донецьк, 2008 р.).

**Публікації.** Зміст і результати теоретичного та експериментального дослідження відображені у 15 публікаціях автора: 1 монографія; 10 статей, з яких 4 надруковані у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України; решта - тези доповідей на конференціях.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 230 найменувань та додатків (окремою книгою - 22 сторінки). Основний зміст дисертації викладено на 165 сторінках. Робота містить 11 рисунків, 12 таблиць. Загальний обсяг дисертації – 215 сторінок.

РОЗДІЛ 1  
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ  
САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА  
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

## 1.1. САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасні теоретичні підходи до вивчення проблеми самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку в навчально-виховному процесі – це малопорядкований масив ідей, теорій, моделей. Існуючі наукові дослідження ґрунтуються на різних ідейно-теоретичних та методологічних засадах, неоднаково визначають предмет, у різний спосіб добувають і концептуалізують інформацію, здійснюють перевірку фактів. Тому буде доречно виявити сутнісний зміст кожного підходу, проаналізувати та впорядкувати основні теоретичні підходи, принципи, моделі та результати з метою їх позитивного використання стосовно окреслених проблем.

Проблематика самоствердження особистості розроблялася в різних предметних галузях – філософії, психології, педагогіці, соціології. Першими дослідниками феномену самоствердження були філософи. Так, відомі вчення І. Канта про абсолютну гідність особистості, про «розумовопізнаний» характер, про свободу [33]; ідеї А. Шопенгауера про світову волю [161]; систему поглядів Ф. Ніцше про волю до влади, про «суперлюдину». У роботах даних авторів ці поняття аналізуються в основному як спонукання і є синонімами, які визначають внутрішню потребу людини в самостверженні [58].

На думку А. Шопенгауера, на першому місці для людини є бажання жити – воля до життя і вона здатна знищити світ лише задля того, щоб зберегти власне «Я», тобто людина за своєю природою – егоїст і «воля являє собою таке самоствердження власного тіла в численних рядах індивідумів, що вона через егоїзм легко переходить до заперечення тієї ж самої волі, що проявляється в іншому індивідумі» [161].

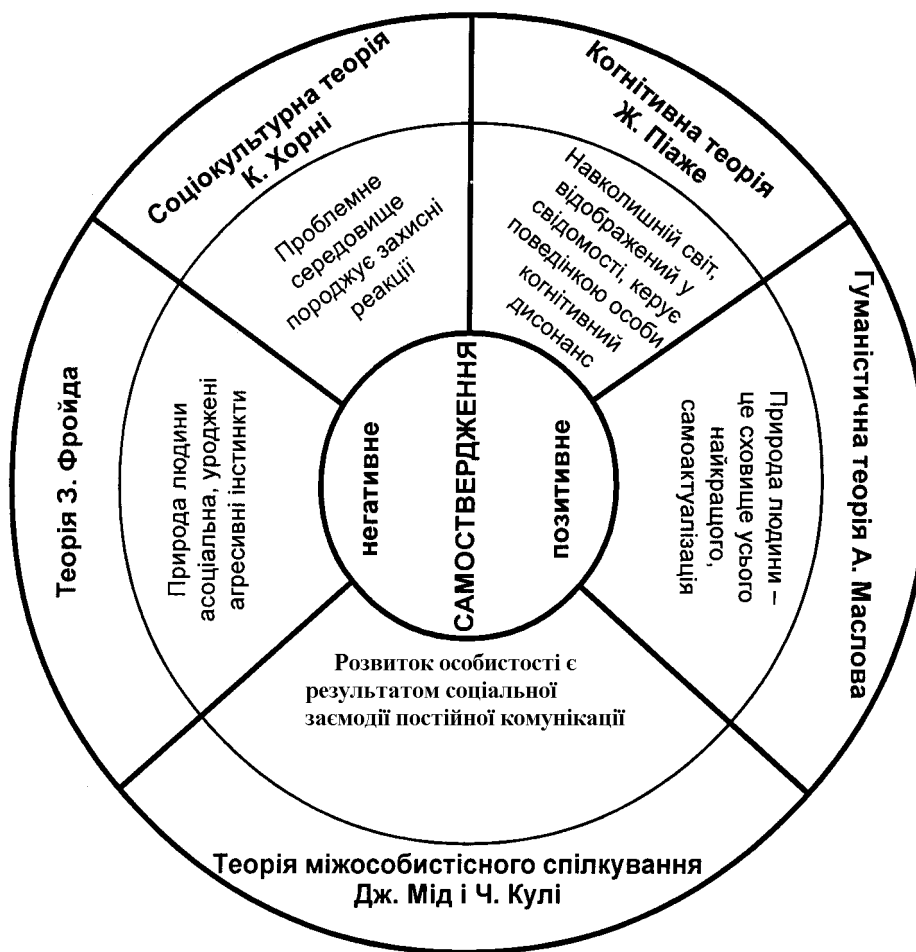
Ф. Ніцше вважав, що рушійною силою реальних людей є прагнення самоствердитися не через самовизначення, а через подолання інших, і керує цим процесом воля до влади. Він вводить до своєї концепції термін «суперлюдини», який є аналогом поняттю «людина – особистість», визначаючи тим самим нову стадію в розвитку людини. Конкретним засобом створення такої людини є

самоствердження, засноване на волі до влади. Ф.Ніцше пропонує два шляхи самоствердження. Перший – через самовизначення природи (спираючись на інших людей чи використовуючи їх), другий – власне самоствердження людини, тобто людина повинна боротися і долати себе, а не інших – це самоствердження майбутнього [58].

У генетичному аспекті проблема самоствердження особистості тісно пов'язана з розвитком гуманістичних світосприймань, котрі вважають людину найвищим критерієм оцінки соціальних явищ у суспільстві. Гуманістичну традицію в освіті було б несправедливо вважати явищем філософської думки лише нового часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Так, гуманістичним спрямуванням відзначені роботи Протагора («Міра всіх речей – людина»), Сократа, Платона, Аристотеля, а також і більш пізніх римських мислителів – Плутарха, Сенеки та інших. Розквіт гуманізму пов'язують з епохою Відродження та іменами Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Франсуа Рабле, І.Г. Песталоцці, Яна Амоса Коменського [35, 64], які вважали людину найвищою цінністю і вершинним творінням водночас. Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу – Мішеля Монтеня, Жан-Жака Руссо [77, 153, 203], які висунули ідею «вільного виховання», що вможливило розвиток природних здібностей кожної дитини, дає змогу їй реалізувати свої мрії.

Основні концептуальні контури наукового обґрунтування проблеми самоствердження особистості сформували, як відомо, представники класичної західної психології З. Фройд, К.Г. Юнг, К. Хорні, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж.Мід, Ч. Кулі, Р. Бернс, Ж. Піаже, Е. Еріксон [3, 8, 41, 51, 74, 97, 105, 116, 117, 121, 125, 128, 129, 152], які здійснювали різні підходи до розуміння її природи, мотивів і психологічних механізмів. Історія розвитку поглядів цих авторів щодо самоствердження особистості відносяться до різних парадигм – психоаналізу, гештальтпсихології, гуманістичної психології і біхевіоризму. Дослідження гештальтпсихології (К. Левін), гуманістичної психології (К.Роджерс, А. Маслоу) психоаналітичної психології (З. Фройд, К.Г. Юнг, К. Хорні), не були спеціально присвячені проблемі самоствердження особистості, а розглядали його

як окреме завдання. За сутнісними властивостями вони, щонайперше розрізнили позитивно і негативно спрямоване самоствердження (див. далі рис. 1.1.1).



**Рис.1.1.1. Модальна характеристика природи самоствердження особистості в зарубіжній психології**

Так, З. Фрейд вважав природу людини від народження асоціальною внаслідок уроджених агресивних інстинктів. Ці висновки автора спираються на його уявлення про три системи психічної сфери особистості: Id (ВОНО), Ego (Я), Super-Ego (НАД Я). Нагадаємо, що Id містить інстинкти, Ego – раціональні пізнавальні процеси особистості, а Super-Ego – системи моралі. При цьому Id має вирішальне значення у співвідношенні цих підструктур. Тому особистість знаходиться у стані безперервного внутрішнього і зовнішнього конфлікту, який є

наслідком невідповідності нижчих природних потреб особистості обмежувальним вимогам соціального середовища.

У цьому разі самоствердження особистості в людському оточенні наповнене гострими конфліктами та антагонізмами. Мотиви самостверджувальної поведінки, на думку З. Фрейда, є незмінними, тому їх неможливо викоринити, можна лише прагнути їх обманути. Для цього потрібно перенести енергію людини на якусь суспільно-корисну діяльність, тобто сублимувати її [97]. Звільненню людини від гніту нижчих комплексів має сприяти, на думку «фрейдистів», гра і навчання. У процесі гри учні «підкоряють ворогів», виходять неушкодженими з будь-яких небезпечних ситуацій. У своїй багатій уяві вони дають вихід своїм пригніченим, здебільшого нижчим, інстинктам та емоціям у такий спосіб звільняються від них. Отож, орієнтуючись на ідеї про незмінність та асоціальність людської природи психоаналітична теорія З. Фрейда залишає мало можливостей на позитивно спрямоване самоствердження особистості.

К.Г. Юнг на відміну від свого вчителя, вважав, що самоствердження людини в цілому залежить від її прагнень, мети, а також історії її життя. Психіка особи за К.Г. Юнгом має три рівні: свідомість, особисте несвідоме і колективне несвідоме. Останнє відіграє визначальну роль в самоствердженні особистості і постає у вигляді архетипів, які утворюються зі слідів пам'яті й залишаються від усього минулого людства [116, 117].

Інакше розглядає природу самоствердження К. Хорні. Згідно з її «соціокультурною теорією» проблемним щодо особистості є зовнішнє середовище. Тому автономний індивід у взаємодії з оточенням використовує різні захисні стратегії, які в психології отримали назву «невротичних потреб». Серед останніх основними є потреби в любові і схваленні, чітких обмеженнях і владі, суспільному визнанні і громадській повазі, самодостатності і незалежності. К. Хорні вказує на взаємозв'язок основних потреб особистості з напрямками, які вона обирає задля їх ствердження в оточенні: рух на зустріч людям як ствердження потреби у любові й визнанні; рух від людей – ствердження потреби в незалежності; рух проти людей – ствердження силою [105].

У гуманістичній психології самоствердження розглядається у взаємозв'язку з самоактуалізацією і самореалізацією. Але ретельне вивчення праць К. Роджерса і А. Маслоу показало, що вони не тільки віокремлюють самоствердження як проблему, а й займаються її вивченням. Вихідним для них є положення про те, що кожна людина має внутрішню натуру, котра вроджена і чинить опір змінам. «Я» людини – сховище усього найкращого, що формує основу її поведінки; воно – джерело творчості й унікальності особистості. У зв'язку з цим сутність процесу виховання, на переконання авторів, полягає у виявленні й розгортанні вже від народження справжньої природи людини, її самовиявлення, самоактуалізації [50, 51, 74, 129]. Саме проблема самоактуалізації має непересічне значення в теорії А. Маслоу. Вона як специфічне цілісне спрямування особи до повного ствердження свого людського потенціалу – вершина піраміди об'єктивних потреб, до яких учений відносить потреби в безпеці, любові, оцінці та повазі. Він виходить із того, що ієрархічна організація потреб поширюється на всіх людей, і чим вище особа здатна піднятися у цій ієрархії, тим більшу індивідуальність людського ества вона продемонструє [50, 51]. Так, за К. Роджерсом індивід існує в постійно змінюваному світі, центром якого є він сам; самоактуалізована особистість сприймає себе позитивно, відкрита життєвим ситуаціям, приймає рішення, діє вільно, невимушено, незалежно від когось або чогось, безпосередня, доброзичлива, поважає творчий підхід, не лякається спонтанних рішень [74, 129].

Особливий інтерес викликають обґрунтовані А. Маслоу метапотреби особистості, серед яких найвагомішими є цілісність, досконалість, активність, унікальність, доброта, краса, самоповага [51].

Запропонована К. Роджерсом та А. Маслоу теорія самоактуалізованої особистості потребувала об'єктивного підтвердження її ефективності. К. Роджерс і А. Маслоу розробили основні критерії самоактуалізованої особистості. Зокрема, вони сформувавши концепцію «адекватної людини», наділивши останню певними рисами. Визначемо на основні: адекватна людина сприймає себе позитивно, визнає інших і вміє жити з ними; вона не агресивна, відкрита для досвіду; виявляє спонтанність і творчість; здатна діяти незалежно, оскільки



розуміє, що її почуття, віра і ставлення є різновидами поведінки; виявляє співчуття, жаль [51, 74, 129].

А. Маслоу виділяє 14 характеристик самоактуалізованої людини. До них передусім належать: адекватне сприйняття дійсності, яку індивід повинен приймати спокійно, до того ж такою, якою вона є; шанувати себе, інших та природу, мати бажання усамітнюватися, домагатися незалежності від інших, волати прагнення до оцінки своїх дій, співчувати і бути милосердним, шукати глибокі взаємостосунки; поважати моральні риси навколишніх, мати почуття гумору [50, 51]. Особливу увагу привертають показники процесуальної частини самоактуалізації, що має важливе значення для визначення феномена самоствердження, - здібність діяти незалежно, рівень прийняття себе чи рівень самооцінки, прийняття свого емоційного життя, довіри в особистісних стосунках.

Самоствердження особистості розглядається А. Маслоу як передумова самоактуалізації. Так, основним динамічним законом, що приводить до руху ієрархію потреб людини, був запропонований закон активізації потреб в міру їх задоволення від низьких до більш високих. Із перерахованих п'яти рівнів ієрархії потреб четвертий рівень представлений потребою у самоповазі, прийнятті, тобто у стійкій високій оцінці власної гідності. А Маслоу розмежовував потребу в досягненні (впевненості, незалежності, свободі) і потребу в престижі (завоюванні статусу, уваги, визнанні, слави). Він відносив потребу в повазі до найбільш високих прагнень людини, вбачаючи, що її задоволення пов'язане з підтриманням упевненості людини в собі, сили, корисності, значущості. Задоволення потреби у визнанні – останній крок до потреби в самоактуалізації (так треба розуміти ступінь схожості між «само»: самоствердженням, самоактуалізацією, самоповагою).

Таким чином, в основі системи цінностей самоактуалізованої особистості є її погодження з собою, з своєю біологічною природою, сприйняттям соціального життя, що передбачає самореалізацію особистості, розкриття та докладання її власних потенціальних можливостей. У свою чергу самореалізація обов'язково передбачає самоактуалізацію як потребу в саморозвитку, самовираженні.

У ході поступового розвитку психології аналізу проблема самоствердження особистості стає все більш науковою. Саме до цього періоду відносяться праці К. Левіна [42]. Новизна його досліджень полягала в тому, що складові феномену самоствердження підлягали вимірюванню. «Польова ідея» К. Левіна – суттєва для розуміння теорії самоствердження. «Подем» учений називав те зовнішнє психологічне середовище, в якому існує особистість. Взаємовідношення між особистістю і психологічним середовищем утворює «життєвий простір», вихід за межі якого створює напругу (щось на зразок почуття неповноцінності), що стимулює особистість до самовдосконалення і самоствердження.

Провідною рушійною силою людської поведінки є потреби. К. Левін поділяє останні на конкретні «квазіпотреби» (вони можуть бути повністю задоволені) та «істинні» (професійна потреба, необхідність у самостверженні та ін.). Відповідно поділялися й цілі – на «реальні» та «ідеальні». К. Левін зазначав, що в проблемній ситуації у людини може виникнути декілька різних цілей і завдання її буде полягати у виборі першої з них. На цей вибір істотно впливає «рівень домагань людини», що може змінюватися залежно від ситуаційних, культурних, індивідуальних факторів.

Інший підхід до розв'язання проблеми самоствердження пропонує теорія міжособистісного спілкування, яку називають ще теорією «дзеркального Я», авторами якої є Дж. Мід та Ч. Кулі [41, 152]. Ними запропонований новий погляд на індивіда, а саме пізнання його у царині соціальної взаємодії. Згідно з цією теорією, особистість виростає із множини інтеракцій людей із навколишнім світом, передусім завдяки міжособистому спілкуванню, у результаті чого вона навчається дивитися на себе очима інших, тобто думати про себе як і про інших, а також розуміти поведінку оточуючих, і те, як вони передбачають її власну поведінку. У свідомості особистості через канал спілкування виникає те, що Дж. Мід позначає терміном «Ме» (тобто «Я-соціальне»), розуміючи під цим узагальнену оцінку особистості іншими людьми. Саме через «Ме» суспільство спричинює форму і зміст процесу самоствердження особистості. З цим можна погодитися, але за умови, що сутність міжособистісної комунікації завжди задана

соціальними взаєминами в довкіллі. У вирішенні означеної психологічної проблеми ця теорія робить акцент на вирішальній ролі колективу і соціальних груп у поступовому розширенні соціального досвіду особистості, її самоідентифікації й у подальшому самоствердженні. Крім того, послідовники цих теоретичних засновків вважають, що навчально-виховний процес треба здійснювати як постійну комунікацію.

Виняткова роль когнітивної складової у процесі самоствердження особистості обґрунтована в роботах Ж. Піаже та інших учених [66]. Згідно з його ідеєю самоствердження дитини спричинене знаннями, сукупність яких утворює в її свідомості образ (картину) навколишнього світу та власного «Я», що й керують її поведінкою. Головним аспектом самоствердження при цьому є процес навчання мисленню, розвиток пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості, які спричинюють самооцінку та рівень її домагань. За Ж. Піаже когнітивна сфера розвивається за кілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками, що розширює діапазон власної самоідентифікації. Істотний внесок цього вченого у психологію і педагогіку виявляється в тих перспективах, які він надає розумовому вихованню [128]. Тому головний аспект цього вчення полягає в технології навчання мисленню, причому головним її джерелом вважається навколишній світ, а не лише шкільне навчання [128]. Звідси постає модальна характеристика теоретико-психологічного осмислення самоствердження особистості (рис. 1.1.1).

Р. Бернс пов'язував самоствердження особистості з розвитком самосвідомості, «Я-концепції», як сукупності установок особистості, спрямованих на саму себе, і в якій він віокремлював численні змістові конструкти: по-перше за все, «образ Я» – уявлення індивіда про самого себе, свій соціальний статус, або когнітивна складова; по-друге, емоційно-оцінкова складова як ефективна оцінка уявлення про себе; по-третє, поведінкова складова, або поведінкова реакція, тобто дії, які можуть бути викликані «образом Я» й самооцінкою, і визначенням своєї самоцінності. При цьому «Я-концепція» спроможна мати різні ракурси і модальності, серед яких основними є: «реальне Я» – уявлення про те, який індивід є

насправді (уявлення про власні здібності, соціальну роль, соціальний статус); «дзеркальне (соціальне) Я» – уявлення індивіда про те, яким його бачать інші (виконує функцію самокорекції, рівня домагань); «ідеальне Я» – уявлення про те, яким би він хотів бути (сукупність особистісних якостей та характеристик, які людина хоче бачити в собі) [8]. Якщо в особистості сформовані «позитивні Я» – образ і «Я-ставлення», то і самоствердження її буде гуманним, адекватним. Якщо ставлення до себе негативне (розвивається фрустрація) і функціонує занижена самооцінка, то самостверджувальна поведінка буде негативною.

Під «Я-концепцією» К. Роджерс, як і К. Хорні, розуміли психологічний механізм спрямування активності особистості, який контролює чи ігнорує самостверджувальну поведінку індивіда. Проте поведінка особистості розглядається К. Роджерсом як механізм психологічного захисту з метою подолання дисонансу між «Я-концепцією» і відповідним досвідом особистості (соціальною ситуацією). Захисні механізми – це механізми створення чи неприйняття реальності, які впливають на поведінку особи [74, 105].

Феномен «упевненості в собі» представники біхевіоризма (психологія поведінки) розглядали як аналог феномена самоствердження. Метою досліджень Р.А. Альберті і М.Л. Еммонса була ідея активізації потенціалу людини і системи цінностей гуманістичної психології. Вони пов'язували низьку ефективність соціальної поведінки людини з високим рівнем тривожності, яка може бути підвищена за рахунок оволодіння способами впевненої поведінки (уміння висловлювати почуття, демонструвати емоції, звертатися з проханням чи відповідати відмовою) [133].

Р. Альберті та М. Еммонс виділили наступні стратегії самоствердження особистості:

1. Самопригнічення. Для даних людей характерною рисою є приховування негативних почуттів за доброзичливістю, обходження ситуацій, за яких необхідно брати ініціативу на себе. Їм притаманна тенденція приховувати власну думку та адекватні емоційні реакції на перевагу невизначеним і слабо визначеним формам спілкування.

2. Агресивна стратегія або стратегія домінування – тут найбільш характерним є відповідь перш ніж співрозмовник закінчив свою думку; говорити на підвищених тонах, дивитися зверху на інших, нав'язувати власну думку.
3. Конструктивна стратегія. Для людей, яким притаманна ця стратегія, характерно відповідати без упину, говорити достатньо голосно, природним для себе тоном мовленням, охоче обговорювати запропоновану тему, відкрито висловлювати власну думку та вислуховувати іншу, не обов'язково критикуючи останню.

Кожне з розглянутих класифікацій дозволяє охарактеризувати акт самоствердження лише в одній площині; але він є багатограним, складним утворенням, тому для більш адекватної його характеристики необхідно використовувати різні варіанти класифікацій, поєднуючи їх.

На сьогодні відома лише одна системно розроблена теорія самоствердження особистості – теорія А. Адлера. Він детально розглянув дві стратегії самоствердження людини – особисту вищість, розглядаючи її як невротичний варіант, і конструктивну вищість – як стратегію нормально функціонуючої особистості [3].

Одне із центральних положень його теорії – «фізично нездорова людина формує комплекс неповноцінності та намагається подолати його шляхом підвищення особистісного почуття, прагненням до вищості. А. Адлер розглядав дане прагнення як природне вродження, проте яке потребує виховання, розвитку, аби реалізувати свій потенціал як людини. Будучи незрозумілою, в основному на початку свого формування, в дитячі роки, ця мета життя з часом стає джерелом мотивації, силою, що організує все життя і надає йому сенсу. А. Адлер визначає самоствердження як фундаментальний мотив, який властивий усім. Саме устремління до переваги як мета може набувати позитивного, конструктивного або негативного, деконструктивного спрямування. Негативний напрямок притаманний людям зі слабою здатністю до адаптації, тим, хто бореться за свою вищість за рахунок інших. Ті, хто добре влаштовуються, навпаки, виявляють своє прагнення до переваги в позитиві, бо воно співвідноситься з благополуччям

інших. Прагнення до вищості пов'язане з великими енергетичними затратами, але в результаті реалізації цього прагнення рівень особистої напруги у людини підвищується. Прагнення до вищості стосується не лише людини як окремого індивідууму, але й людини як члена суспільства.

А. Адлер у своїй книзі «Про нервичний характер» описує процес прагнення людини до вищості. Невротик в ході самоствердження сконцентрований на власному «Я», на проблемі самоповаги, прагнення до сили, до реалізації суто егоїстичних цілей, і єдиний вихід вбачає у досягненні переваги над іншими «Я». Нормальна людина на перше місце ставить подолання зовнішніх труднощів, вирішення (розв'язання) реальних життєвих завдань, що врешті-решт сприяє його вдосконаленню.

Для нас істотним є те, що А. Адлер став розглядати потребу у самостверженні (вищості, визнанні) як сутнісну потребу людини. За його думкою, самоствердження особистості являє собою складний комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій, і тому не спрощується ні до моторно-експансивних дій як таких, ні до почуттів (визнання, гідності, цінності), ні до когніцій. Самоствердження особистості визначається відчуттям цінності власного «Я», його сили і значущості. Самоствердження особистості відбувається шляхом екстерналізації своєї цінності назовні з метою пошуку схвалення і підтримки зовні [3].

Отже, проблема самоствердження особистості у зарубіжній психологічній думці розглядається у трьох основних аспектах обґрунтування – когнітивному, комунікативно-кооперативному та особистісному. Самоствердження визначається як інтегральна природжена психологічна властивість особистості, її фундаментальний мотив до переваги над іншими, або як фундаментальна потреба особистості чи феномен «упевненості у собі», системоутворююча риса людини, яка визначається відчуттям цінності власного «Я», його сили і значущості.

На сьогодні у вітчизняній психологічній науці немає системних досліджень, які є цікавими для нашої наукової роботи. Однак, окремі аспекти проблеми самоствердження розглядалися в кількох відомих вітчизняних

концепціях Б.Г. Ананьєва, В.П. Зинченко, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, А.А. Бодальова, А.Н. Леонтьєва, В.В. Століна, К.А. Абульханової-Славської, В.В. Знакова [1, 2, 11, 17, 30, 44, 45, 75, 76, 83, 176].

На основі проведеного аналізу наукових праць виявлено, що вітчизняні вчені віокремлюють і досліджують наступні компоненти самоствердження: свідоме «Я», оцінкове «Я», «Я-індивідуальність», мотиваційний компонент, аспект саморозвитку, самовдосконалення шляхом самопізнання. В напрямі даних психологічних досліджень самоствердження розглядається як системне утворення особистості, як чинник індивідуальності, як умова діяльності людини, як чинник розвитку в залежності від культурно-історичних умов [4, 5, 46, 48, 49, 56, 65, 69, 86, 88, 89, 91, 118].

Самоствердження особистості вітчизняні вчені перш за все пов'язують з розвитком свідомості і діяльності. Різноманітні аспекти взаємозв'язку свідомості та поведінки індивіда ставилися і позитивно вирішувалися в кількох відомих вітчизняних психолого-педагогічних концепціях (І.П. Павлов, Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, В.Н. Мясіщев, Б.Ф. Ломов, І.С. Кон) [2, 10, 17, 37, 38, 46, 56, 63, 76].

На переконання С.Л. Рубінштейна, свідомість завжди припускає пізнавальне ставлення до предмета, що перебуває поза свідомістю. Свідомість, як і психічне взагалі, обслуговує регуляцію поведінки, приведення її у відповідність до потреб людей та об'єктивних умов, за яких воно відбувається. Усяка психічна діяльність – відображення об'єктивної діяльності, актуальне буття і водночас регулювання поведінки, діяльності [76].

Найбільш визнаною у розвитку психологічної думки про самоствердження особистості у навчально-виховному процесі є культурно-історична теорія Л.С. Виготського. У своїй праці «Історія розвитку вищих психічних функцій» учений ототожнює поняття особистості і культурного розвитку людини: «За змістом процес культурного розвитку може бути охарактеризований як розвиток особистості і світогляду дитини» [17]. Становлення особистості Л.С. Виготський безпосередньо пов'язує з розвитком вищих психічних функцій, які розглядалися

ним як ядро особистості. Вони виникають за умов та обставин культурно-історичного розвитку: «відношення між вищими психічними функціями були колись реальним ставленням людей між собою, а колективно-соціальні норми поведінки у процесі розвитку стають способом індивідуального пристосування, формами поведінки і мислення особистості» [17].

За логікою дослідження Л.С. Виготський формулює «вищий фундаментальний закон психології поведінки», що ґрунтується на визнанні ідентичності поведінки індивіда його соціальної поведінці. За цим законом ми поводимося самі з собою так само, як ставимося до інших. Така модель поведінки формується поетапно шляхом рефлексії власних психічних процесів у свідомості особистості, тому вищі психічні функції вступають у нові зв'язки завдяки особистому утвердженню. У такий спосіб, за Л.С. Виготським, самоствердження спрямовується двоєдиною логікою соціально-культурного розвитку суспільства і саморозвитком особистості, формуванням її вищих психічних функцій шляхом рефлексії соціальних відносин.

Вчений також аналізує низку процесуальних характеристик перебудови особистості під час онтогенезу, визначаючи «провідні епохи» особистісного становлення і самоствердження. «Його теоретичною інтерпретацією є ідея безперервного цілеспрямованого саморозвитку особистості», «творчої еволюції, що спрямовується автономними, внутрішніми порухами особистості, котра виявляє волю до самоствердження» [17]. Найсуттєвішою детермінантою цього процесу він вважає так звану «соціальну ситуацію розвитку» як унікальне співвідношення між динамікою особистісних змін у дитині та динамікою її соціального середовища [17]. Багатоплановий процес змін у дитині протікає нерівномірно, тому для позначення останніх Л.С. Виготський вводить поняття «зони найближчого розвитку» як сфери незрілих, але активно змінних процесів [17].

Видатний психолог розглянув також «зону найближчого розвитку» як діагностичний принцип, пов'язаний із проблемою створення умов для повноцінного розвитку і самоствердження дитини. Тільки на основі всебічної діагностики можна пояснити її стан, особливості розвитку і передбачити подальший його перебіг



та визначити ефективні передумови і заходи психолого-педагогічного впливу на дитину. Звідси зрозуміло, що повноцінне самоствердження особистості можливе лише за умов всебічної діагностики розвитку дитини та створення індивідуальних передумов її навчання. До таких ефективних умов розвитку дитини Л.С. Виготський відносить ідею навчання, котре передує розвиткові. Але його культурно-історична теорія пояснює переважно те, як спонукає організоване навчання становлення і розвиток лише когнітивної складової особистості. Таким чином Л.С. Виготський обстоював принцип активності, стверджуючи, що ставлення людини до середовища повинно мати характер активності, а не простої залежності.

Деякі вчені пов'язували феномен самоствердження з діяльністю, дією, вчинком та акцентували увагу на їх змісті і спрямованості [39, 57, 75, 76, 86, 87, 140, 203].

Так С.Л. Рубінштейн підкреслював, що кожна психічна функція і кожний акт поведінки завжди є суперечливою єдністю процесу виділення індивіда із середовища і зв'язку його з ним. Тому, психічною основою вчинку самоствердження є встановлення та розрив зв'язків людини з середовищем. Вчинок є істинне, справжнє творення нових форм, якостей психічного, насамперед тоді, коли він має моральне значення. У вчинку людина змінює соціальну ситуацію розвитку. У вчинку завжди міститься дійсний вираз конфлікту, суперечність між правилами, нормами суспільного існування і спрямованістю особистості [75, 76].

В.А. Роменець переконаний, що самоствердження особистості здійснюється через діяльність у формі вчинку. При цьому мовиться не лише про вчинковий акт самоствердження, а і його змістове осереддя – вчинковий осередок. Як вважає учений основними компонентами вчинення є: 1) ситуація як сукупність значущих умов, обставин, подій; 2) мотиву, зокрема потягів, бажань, устремлінь до комунікацій зі світом; 3) дії, тобто вчинкового акту як взаємодоповнення ситуації і мотивації; 4) післядії, котра передбачає рефлексію події як результату вчинку; 5) спосіб особистого існування у світі, в якому як вузловому осередку

буття виявляється активна творча взаємодія людини і світу. Під учинком В.А. Роменець розумів фундаментальну психоформу поведінки особистості в суспільстві, яка характеризує суб'єктивно-діяльнісний аспект в її життєактивності [140]. На його думку вчинок – це підсумок попереднього етапу життя і внутрішнє спрямування людини до наступного. Таким чином, життя вчений пропонує розглядати як ланцюжок важливих учинків, через які людина досягає особистісну і суспільну мету, тобто самостверджується [140]. Він вважає, що роль своєрідного орієнтиру у виборі сфер, засобів, форм самоствердження відіграють ціннісні орієнтації та мотивація самореалізації. Причому вплив цих внутрішніх психологічних умов на процес самоствердження підсилюється соціальним оточенням, сімейним і суспільним змістами життя. Тому важливим для процесу самоствердження дитини є насамперед сімейне виховання та організоване навчання [140]. В.О.Татенко вважає основним критерієм вчинку самоствердження – утворення нового [86, 87].

Цікавим є положення П.А. М'ясоїда стосовно сутності самоствердження особистості та його спрямування [57]. Автор характеризує самоствердження у системі вчинкової психології, вказуючи, що якщо психічна норма це творчість, гармонійний образ світу і найголовніше – вчинок, то відхиленням від норми буде самореалізація на шкоду іншим, конфліктний образ світу, проступок як учинок, котрий суперечить нормам моралі. При цьому проступок породжується певними потребами, як і будь-які інші, вони виникають у межах діяльності, задовольняються і збагачуються в ній – вимагають для свого задоволення все ширшого кола предметів. Тож потреба – це завжди тенденція для пошуку нових зв'язків з реальністю. Проте, якщо органічні потреби характеризують прагнення до дедалі досконалішої адаптації, індивідні – до створення, то потреби особистості – до втілення свого «Я» у світ. Останні – це, власне, потреби в надситуативній активності. Такої же думки додержується І.М. Розов. Він вважає, що прагнення до вищості є одним із основних природних потягів людини [203].

Г.С. Костюк пов'язував процес самоствердження особистості з розвитком потребо-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій і діяльністю [39]. Він

зазначав, що психічні властивості людини виробляються у діяльності, зазнають у ній різних змін і стають структурами особистості. До основних таких структур учений відносить: 1) підсистему спрямованості: ставлення особистості до навколишнього світу, за яким стоять її потреби та інтереси, ціннісні орієнтації, цілі й установки, моральні та інші почуття; 2) підсистему освіченості (набуті особистістю знання); 3) свідомість і самосвідомість, завдяки яким людина стає особистістю, усвідомлює саму себе; 4) розумові риси, внутрішні можливості здійснювати віокремлення завдань життєдіяльності; 5) характер як індивідуальну своєрідність, котра виявляється у ставленні до суспільства, інших людей, праці, до самої себе [39]. Крім того, структура особистості водночас і динамічна, і стійка, що дає їй змогу бути незалежною від посередніх впливів оточення, тобто проводити певну лінію поведінки, а відтак змінювати доккілля відповідно до своїх намірів і планів. Таким чином, Г.С. Костюк вказує на основні складові процесу самоствердження, зосереджуючи увагу на тому, що особистість спроможна стверджувати свої наміри, які обумовлені її потребами, підсистемою спрямованості, розвитком самосвідомості, через ставлення до навколишнього світу, діяльність і самопізнання [39, 142].

У багатьох дослідженнях психологи доводять, що процес самоствердження – це перш за все поєднання уявлень особистості про власне «Я» (самоідентичність) і спрямованості на його здійснення, тобто потреби у самототожності, самоцінності, статусному положенні, творчій діяльності, у протиставленні свого «Я» іншим [7, 12, 39, 46, 49, 55].

Так, С. Березін вважає самоствердження «атрибутом особистості, сутність якого полягає в його суспільно-корисній діяльності і, будучи реалізацією творчих сил, її індивідуального «Я», отримує визнання з боку суспільства» [10]. Зокрема, С. Каверін зазначав: «Потреба в престижі, прагненні до високого соціального статусу, потреба в авторитеті, потреба в повазі і самоповазі – все це будуть не різні потреби, а всього лише інші іменування потреби в самостверженні». Тобто потреба в самостверженні виступає узагальненим виразом інших потреб [31].

Аналогічної точки зору дотримується І.Д. Бех, який розумів під самоствердженням престижно-статусну потребу, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження свого «Я» завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері [9]. На думку Ю. Гана, самоствердження являє собою «потребу людини ствердити себе у світі, прагнення до життєвого успіху, до утвердження достоїнства, в самоцінності своєї особистості» [172].

Таким чином, виявлення залежних потреб: потреби у суспільному визнанні, потреби у високому соціальному статусі, потреби в успіху; потреби впевненості у собі, у прагненні до особистісної значущості, престижі, потреби у досягненні і домінуванні – це характеристика потреби у самоствердженні.

М. Цибра вважає, що самоствердження за своїм змістом є категорією, яка стверджує добро «...здійсненням себе в діяльності гуманній, яка набуває характеру завищення, буде вважатися самоствердженням» [106 С.123]. Самоствердження особистості як утвердження своєї індивідуальності може здійснюватися лише при реалізації позитивного потенціалу, який первісно закладено в «самоті» індивіда. Однак воно можливе і в негативних формах, коли метою виконаної дії є не позитивна, а якраз негативна оцінка з боку інших людей. Тому, на нашу думку, дуже важливо в процесі навчально-виховної діяльності поступово підвищувати рівень домагань і прагнути докладати всіх можливих зусиль, щоб прищепити дитині потяг саме до позитивно спрямованого самоствердження [106].

Отже, синонімами поняття «самоствердження» за думкою цих авторів можна вважати суспільне визнання, соціальний статус, успіх, упевненість у собі, прагнення до особистісної значущості, престиж, імідж, потребу в досягненнях і домінуванні. Можна вважати ці поняття не синонімами самоствердження, а тими, які визначають той чи інший його бік.

Також, згідно з думкою цих авторів слід визначити дві основні характеристики самоствердження людини. Перша характеристика – це вертикаль самоствердження або ціннісна сходинка. Суть її полягає в тому, що людина прагне піднятися на більш високу сходинку ціннісної драбини, тобто досягнути тих цінностей (володіти ними), які мають найбільшу значущість для неї. Зміст цін-

ностей задає група. Ось чому самоствердження визначається перш за все групою, до якої належить або прагне належати особистість. Друга характеристика – це галузь самоствердження: кожен конкретний акт цієї категорії здійснюється в певній, специфічній галузі життя людини. Ці дві характеристики показують спрямованість самоствердження особистості, а точніше, ті завдання, через реалізацію яких особистість має намір утвердити себе в групі [9, 106, 166, 172].

Виявленню сутності процесу самоствердження у підлітковому віці, їх типології та стратегії зреалізування присвячені роботи Н.Є. Харламенкової та Є.П. Нікітіна [199].

Н.Є. Харламенкова розглядає самоствердження як прагнення людини до підтвердження власної цінності через установлення стосунків з особистісно-значущими людьми, особливо актуальними під час системного змінення ідентичності [104].

Є.П. Нікітін виділяє наступні основні характеристики самоствердження:

1. Просторова характеристика. Вона включає в себе галузь самоствердження – кожний акт самоствердження здійснюється в певній сфері діяльності людини.
2. Енергетична або силова характеристика. Вона включає: 1) імпульс до самоствердження – внутрішня потреба до самоствердження: а) загальний імпульс або стабільний; б) ситуаційний або змінний імпульс; 2) потенціал самоствердження – здібність людини до дії, до задоволення того чи іншого імпульсу, до самоствердження: а) загальний потенціал – коли говорять про повну бездарність або про здібну всебічно розвинуту людину; б) специфічний потенціал – здібність задовольняти ситуаційний імпульс до самоствердження.

Вчений визначає проблеми, які можуть виникнути у людини в процесі самоствердження – дефіцит самоствердження: а) дефіцит потенціалу самоствердження (специфічний потенціал нижче того, який потрібен для задоволення ситуаційного імпульсу); б) дефіцит імпульсу самоствердження (ситуаційний імпульс слабший за той, який був здібний ініціювати повно реалізацію специфічного потенціалу).

Н.Є. Харламенкова виділяє поняття «стратегії самоствердження особистості» і характеризує їх як невпевнену, конструктивну або домінантну. Лише акцентуація однієї з них може розглядатися як критерій віднесення людини до будь-якого типу самоствердження – самоподавленню, конструктивному самоствердженню, домінуванню.

Науковець класифікуює способи самоствердження на позитивні і негативні. Позитивне самоствердження досягається шляхом матеріальних або духовних цінностей, конструктивних комунікативних ситуацій, які роблять наявною суспільну цінність людини. Негативне самоствердження – це спроби підвищити власну оцінку і самооцінку, створюючи уявність корисної діяльності й духовного багатства, використовуючи ложні цінності чи створюючи для себе вигідний фон критикою чогось або когось. Цей вид самоствердження в більшості випадків створює ситуацію протистояння і боротьби, оскільки психологічний комфорт досягається за рахунок інших.

До різновидів негативного самоствердження авторка відносить пряму чи примітивну форму самоствердження і статусне самоствердження. Пряма чи примітивна форма – це неприкрита або слабко прикрита спроба принизити іншу людину або групу людей без будь-якої аргументації. Статусне самоствердження – це коли основою для зниження оцінки людини виступає будь-який різновид його соціального статусу: раса, національність, вік, стаж роботи, звання та ін. Самоствердження заключається у вказівці на нижчий, на думку суб'єкта, статус опонента.

Є.П. Нікітін і Н.Є. Харламенкова розглядають і інші класифікації процесу самоствердження: самоцільні – цілеспрямовані, консервативні – прогресивні, нецілеспрямовані, зовнішні – внутрішні, доособистісні – особистісні самоствердження [199].

За думкою цих учених, якщо при класифікації самостверджень за основу брати їх механізм, то отримуємо два типи: самоствердження шляхом заперечення інших «Я» і самоствердження шляхом самовизначення [104, 199].

Крім того, є нагальна потреба розглянути поняття потреби у вищості, потреби у визнанні, поняття самоповаги, рівня домагань, впевненості в собі як систему понять, враховуючи той історичний контекст, в межах якого вони були запропоновані ученими.

Категорія впевненості в собі визначається як здібність шукати, підтримувати та посилювати підкріплення в міжособистісній ситуації завдяки висловленню почуттів та бажань, коли воно пов'язане з великою вірогідністю втратити підтримку. Упевненість як утвердження себе вказує на активний характер дій, пов'язаних зі здібністю прямо висловлювати свої думки і почуття. В контексті психології поведінки це поняття означало дію, навички, сформовані в процесі навчання [42, 133].

Отже, під поняттям «упевненість» розуміються певні дії суб'єкта (ментальні, моторні, вербальні), спрямовані на вибір і прийняття рішення. Вона відображає лише один з аспектів самоствердження особистості – вибір і здійснення дії. Впевненість у собі базується на самоповазі. Вона пов'язана з благополуччям своєї величч, досконалості й цілісності, яке формується в процесі усвідомлення реальних недоліків й обмежень самості. У сучасних трактуваннях самоповага визначається як ступінь власної цінності, який операціонально виражений у рівні домагань. Відчуття себе як деякої цінності є основою прояву впевненості в собі та здійснення впевнених дій і вчинків [133].

Самоповага визначається ступенем усвідомлення «Я», відчуттям свого значення без особливої стурбованістю питанням престижу й особистої унікальності. Ступінь самоповаги впливає на силу потреби у визнанні та вищості. Ці обидві потреби пов'язані з наявністю високого рівня власної значущості. Дві інші сторони – конструктивне самоствердження (за А. Адлером) і супротив ідентичності (за Е. Еріксоном) – практично не досліджувались, хоча в єдності з потребою у визнанні вони дозволяють уявити самоствердження як одну з фундаментальних психологічних особливостей особистості [115, 121].

Такі поняття, як самовизначення, самопред'явлення, саморозкриття, самовираження, самореалізація, самоактуалізація позначають окремі сторони

самосвідомості та самопізнання. Іноді ці терміни використовують як синоніми і спеціальних розбіжностей між ними не визначають. Проте їх слід розмежовувати.

Як зазначають Ч.Кулі і Дж. Мід, самопред'явлення – один з механізмів саморегуляції особистості і регуляції міжособистісних стосунків [41, 152]. Самопред'явлення визначається як здібність людини бути готовою до вираження, а також презентації себе іншим людям і використання цих знань для спрямування та забезпечення контролю за власною поведінкою та його керуванням. В основі процесу «керування враженням» лежать певні мотиви особистості і її уявлення про свою ідентичність, про ідентичність співрозмовника, а також уявлення про те, яким чином здійснювати контроль інформації про деякий об'єкт маніпуляції чи суб'єкт взаємодії [41].

Протилежним за значенням і функціями є бажання розкрити (іноді надто демонстративно) перед партнером своєрідність власної особистості і тим самим опосередковано впливати на динаміку самооцінки. Це і є процес саморозкриття. Під ним розуміють повідомлення іншим людям особистої інформації про себе, представлення себе іншим. Саморозкриття нерідко ідентифікують із самовираженням, тому обидва процеси передбачають актуалізацію проекції «Я» на якісь-небудь об'єкти реальності. Істотною відмінністю саморозкриття від самовираження є обов'язкова наявність співрозмовника, розкриття своїх намірів, потреб і бажань. Самовираження здійснюється у вигляді опосередкування, тобто визначення себе через продукти діяльності, спілкування, споглядання. За К.О. Абульхановою-Славською, це «той спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих завдань, і є самовираженням»[1].

Зіставляючи між собою механізми самопред'явлення, саморозкриття і самовираження, виявляється, що у них одне спільне інформаційне джерело-знання людини про саму себе. Проте ці знання, по-перше, часто свідомо спотворюються для досягнення деяких прагматичних цілей. По-друге, вони сприймаються як такі і достовірно відкриваються партнерові. По-третє, усвідомлюються і розкриваються за допомогою зворотнього зв'язку. Самовизначення трактується як



будь-яка оцінка, за допомогою якої індивід отримує інформацію про себе, чи як усвідомлений акт виявлення і ствердження власної позиції у проблемних ситуаціях [65].

У більшості випадків самовизначення відноситься до процедур пошуку і знаходження свого місця в соціумі. За А.В. Петровським самовизначення – усвідомлення особистістю свободи діяти згідно з цінностями групи, в певній незалежності від впливу групового тиску, або навіть свободи від самого себе [69]. На думку К.О. Абульханової-Славської – це усвідомлення особистістю своєї позиції, яка формується у середині координат системи відносин [1].

Три процеси – саморозвиток, самовираження, самовизначення - забезпечують процес пізнання себе і дають початок двом іншим процесам - самореалізації і самоствердженню. За К.О. Абульхановою-Славською, джерелом активності стає гармонічне співвідношення обраної соціальної ролі своїй внутрішній позиції, власному «Я». Активність в життєвому плані набуває форми самореалізації, в часовому – форму актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, в ціннісному плані – форму самовираження (самолюбства), як прояву свого «Я» в житті [1].

Часто самореалізація розглядається у зв'язку з проблемою розкриття власних потенціалів, можливостей, розвитку здібностей у професійній діяльності. У моделі А. Маслоу самореалізація трактується як поступальний рух до самоактуалізації [51, 125].

На нашу думку, самореалізація оцінюється по тому, наскільки людина відчуває себе реалізованою в проекції на певний інтервал часу (вік). Кожній людині притаманні ті чи інші здібності, тож, і самореалізація може трактуватися як універсальний психологічний феномен. Самоствердження визначається як переконаність людини в тому, що вона чогось варта, має певні цінності і ці цінності – її власне «Я», її ідентичність.

Цінність «Я» - рухомий конструкт, його зміст змінюється залежно від великої кількості факторів. Одним із них виступає зміна цінностей «Я» з віком, внаслідок розв'язання людиною вікових завдань, прийняття нових соціальних вимог. Тому найбільш поширеним визначенням самоствердження особистості є

його розуміння як прагнення людини до високої оцінки і самооцінки своєї особистості, і викликана цим прагненням поведінка.

Самореалізація і самоствердження – це механізми розвитку особистості. Предметом першого є здібності й обдарування, а другого – цінність власного «Я». Розбіжності між самоствердженням і самореалізацією не викликають їх єдності, схожості, яка знаходиться лише тоді, коли людина досягає потреби в самоактуалізації.

Тож, будь-яке визначення самоактуалізації обов'язково передбачає і самореалізацію, і самоствердження, оскільки це – «прагнення актуалізувати, зберігати і поширювати самого себе».

## 1.2. Роль самоствердження у ранньому юнацькому віці

У дослідженні процесу самоствердження особистості найбільший інтерес становить така соціально-демографічна група, як молодь. Це зумовлено тим, що саме спільність молодих характерів стимулює їхнє прагнення до самоствердження у світі дорослих. Згідно з твердженням психологів прагнення до реалізації внутрішньої потреби своєї індивідуальності, свого «Я» особливо яскраво заявляє про себе саме в юності. Юність – та пора дозрівання особистості, коли у свідомості закладаються фундаментальні установки, які проявляються згодом як ціннісні орієнтири в практичній діяльності.

Юність, котра головно припадає на старші класи середньої школи, займає важливе місце у розвитку процесів самоствердження особистості. У цьому віці завершується фізичне дозрівання людини, формується її світогляд, здійснюється самостійне, доросле самовизначення – вибір професії, розвивається процес самоствердження моральних і світоглядних цінностей у практичній діяльності.

Однак, робіт, спеціально присвячених проблемам самоствердження особистості старшокласника, недостатньо. Дослідження психологів Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, І.С. Кона, Е. Еріксона, Ж. Піаже,

Л. Колберга та інших присвячені в основному окремим аспектам цього складного психологічного феномена [12, 17, 22, 37, 38, 66, 113, 114, 121, 124].

Що ж таке юність і як вона впливає на процес самоствердження особистості? Під поняттям вік розуміють об'єктивну, історично змінну, хронологічно і символічно фіксовану стадію розвитку індивіда в онтогенезі [147]. У науці використовують умовний вік, що визначається методом періодизації для структуризації онтогенезу людського життя. У схемі вікової періодизації онтогенезу, що була прийнята спеціалістами з проблем вікової морфології, фізіології і біохімії, юність визначена як 17-21 рік для юнаків і 16-20 років відповідно для дівчат. У західній психології взагалі переважає традиція поєднання отрочтва та юності в єдиний віковий період, що називається періодом дорослішання, змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а межі можуть коливатись від 12-14 до 25 років. У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний етап розвитку людини, його особистості та індивідуальності. І.С.Кон визначає ранню юність у межах 15-18 років і тоді вона фактично співпадає зі старшим шкільним віком, з періодом навчання в старших класах загальноосвітньої школи [38].

Юнацький вік характеризується різкими якісними змінами особистості, що зачіпають всі сторони її розвитку. Біологічно він належить до пубертатного періоду, тобто етапу статевого дозрівання та передуючому йому інтенсивного нерівномірного розвитку і росту організму. Це визначає нерівномірність і значну індивідуальну варіантність темпів розвитку (часові розмежності у хлопців і дівчат, акселерації і ретардації), істотно впливає на психофізіологічні особливості і функціональні стани юнаків і дівчат (підвищена збудженість і імпульсивність викликає статевий потяг і пов'язані з цим нові переживання, потреби, інтереси). У кінці раннього юнацького віку в основному завершується фізичний розвиток організму, закінчується статеве визрівання, уповільнюється темп росту тіла, помітно наростає м'язова сила та працездатність, закінчується формування і функціональний розвиток тканин та органів, зростає рівноваженість та саморегуляція.

Найважливішими процесами раннього юнацького віку вважаються розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової приналежності і типу людей, на яких вона орієнтується. Поведінка у ранньому юнацькому віці визначається перш за все проміжністю положення молодого особи. Для процесу її самоствердження характерні внутрішні протиріччя, невизначеність рівня домагань, підвищена сором'язливість та одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору. Ця конфліктність тим більше, чим різче відмінність між світом дитинства та дорослості, тому ступінь «ранньої юнацької поведінки» ніколи не буває однаковою.

Радянський психолог Л.С. Виготський ще в 1920-х роках визначав, що у психології юнацького віку значно більше спільних теорій, ніж твердо встановлених фактів. У якійсь мірі це справедливо і сьогодні [17, 18].

З відомим спростуванням можна віокремити три основні підходи до вивчення процесу самоствердження у юнацькому віці, кожний з яких має багато варіацій. Підхід, що ставить за основу розвитку біологічні процеси дозрівання, розглядаючи інші процеси, у тому числі зміст самоствердження, як похідні або у зв'язку з ними, називається біогенетичним. Підхід, що фіксує головну увагу на процесах соціалізації тих завдань, які ставить перед відповідним етапом життєвого шляху особистості суспільство, називається соціогенетичним. Підхід, який ставить в основу розвитку процесу самоствердження власно психологічні процеси та функції, називається психогенетичним.

Біогенетичні теорії розвитку головну увагу звертають на біологічні детермінанти процесів самоствердження і пояснюють їх у ранньому юнацькому віці головним чином з позиції фізіологічного дозрівання. Типи розвитку і варіації вікових процесів та поведінки індивіда виводяться з генетично обумовлених конституціональних типів [147, 160].

У протилежність біогенетичному підходу, соціогенетичні теорії намагаються пояснити особливості процесу самоствердження у юнацькому віці виходячи із впливів соціальної структури суспільства, способів соціалізації і взаємодії старшокласників з іншими людьми і соціальними групами.

Соціогенетична орієнтація у вивченні юнацького віку взаємопов'язана з впливом соціальної психології. Представники цього напрямку виходять з того, що людська поведінка – функція з одного боку особистості, з іншого – оточуючого середовища. Властивості особистості і властивості середовища взаємопов'язані. Як дитина не існує без родини, школи та ін., так і суспільні інститути не мають існування окремого від взаємодіючих з ними і завдяки їм індивідів. Тому вони визначають самоствердження у юнацькому віці як соціально-психологічне явище, яке взаємообумовлене поведінкою особистості і суспільними відносинами [152, 159].

Загальна риса біо і соціогенетичного підходу до процесу самоствердження у юнацькому віці полягає в тому, що джерела та рушійні сили розвитку індивіда полягають в основному у поза психічних фактах. У першому випадку акцент робиться на біологічних процесах, що відбуваються в організмі, у другому – на соціальних, в яких бере участь суспільство.

Психогенетичний підхід не заперечує значення ні одного ні другого, але на перший план висуває розвиток власно психічних процесів особистості. У цьому підході виділяється три течії. Концепції, що пояснюють поведінку людини емоціями, потягами та іншими поза раціональними елементами психіки, називають психодинамічними. Концепції, що надають переваги у впливі на процес самоствердження пізнавальних здібностей та інтелекту, називають когнітивістськими чи когнітивно-генетичними. Концепції, які обумовлюють процес самоствердження розвитком особистості в цілому, називаються персонологічними [96].

Найвизначнішим представником психодинамічної теорії є відомий американський психолог Е. Еріксон. Розвиток людини за Е. Еріксоном складається з трьох взаємопов'язаних хоча й автономних процесів: соматичного розвитку, розвитку свідомого «Я» та соціального розвитку. За його думкою основний принцип розвитку – «епігенетичний принцип», згідно з яким на кожному новому етапі розвитку особистості виникають нові явища і властивості, яких не було на попередніх стадіях процесу. Перехід до нової стадії розвитку відбувається у

формі «нормативного кризису», що зовнішньо нагадує патологічні явища, але насправді виражає нормальні труднощі росту. Е. Еріксон поділяє весь життєвий цикл людини на 8 фаз, кожна з яких має свої специфічні завдання і може розвиватися як сприятливо так і несприятливо для майбутньої особистості [121].

До п'ятої фази належить юність, яка характеризується появою почуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. Завдання, які вирішують юнаки і дівчата, полягають в тому, щоб поєднати у цілісність усі знання про себе та інтегрувати ці багаточисельні образи «Я» в особисту ідентичність. У період юності виникає конфлікт усередині його, між ідентичністю і рольовим змішуванням. У негативному плані може виникнути розпливчате «Я», рольова і особистісна невизначеність. Типова риса цієї фази розвитку – «рольовий мораторій». Це коли діапазон ролей поширюється, а парубок чи дівчина не сприймають їх всерйоз, а нібито примірюють їх на себе. Е. Еріксон детально аналізує механізми формування самосвідомості, нового почуття часу, психосексуальні інтереси, а також патогенні процеси і варіанти розвитку, що відбиваються на змісті процесу самоствердження молоді особи.

Роботи Е. Еріксона вміщують багато цінних спостережень про розвиток емоцій і самосвідомості в юності, а також про типічну для цього віку порушення часової перспективи і кризи ідентичності та ін., що має важливе значення для змісту процесів самоствердження. Але, аналізуючи розвиток емоцій і самосвідомості, Е. Еріксон приділяє мало уваги інтелекту, який істотно впливає на психологічний зміст процесів самоствердження. Стадії епігенетичної моделі Е. Еріксона не завжди співвідносяться з певним хронологічним віком. Підкреслюючи конфліктний характер процесу розвитку у юнацькому віці, психолог недооцінює характерну йому наступність [115].

Психодинамічні теорії намагаються пояснити поведінку особистості через іманентні, внутрішньо властиві їй почуття і потяги, що мають на увазі природні біологічні джерела. Представники персонологічної орієнтації навпаки вважають внутрішній світ індивіда принципово нетотожним будь-яким природним чи соціальним детермінантам.

Так, за думкою Е. Шпрангера, автора книги «Психологія юнацького віку» провідне завдання психології – пізнання внутрішнього світу особистості, яка тісно взаємопов'язана з культурою та історією [109 ,110]. Перехідний вік перш за все – певна стадія духовного розвитку. Головні новоутворення цього віку за Е. Шпрангером – відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, наявність життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя, поступове входження в різні сфери життя і пов'язана з цим самостверджувальна поведінка.

У той же час головна внутрішня психологічна проблема 14-17-річних – кризис, пов'язаний із прагненням до звільнення від дитячих відносин і залежностей; у 17-річних виступає на перший план «кризис відірваності», почуття самотності, а тому загострюється проблема самоствердження у власному «Я» та ін. Е. Шпрангер у свої працях започаткував систематичне дослідження самосвідомості та ціннісних орієнтацій юнацтва.

Персонологічна орієнтація в психології юнацького віку була корисною протиположною натуралістичним біогенетичним концепціям. Однак, ідеалістичні філософські позиції, прагнення вивести розвиток особистості з глибин її власної мотивації, недооцінка соціальних розбіжностей у суспільстві та захоплення суб'єктивними джерелами її розвитку різко обмежують її можливості у поясненні феномена самоствердження [152].

На відміну від психодинамічних і персонологічних теорій, що пов'язують перехідний вік основним чином з розвитком емоцій чи духовного світу і самосвідомості особистості, в центрі уваги когнітивно-генетичної теорії знаходиться розвиток інтелекту і пізнавальних процесів, здібність індивіда здійснювати ті чи інші логічні операції.

Основоположником цієї теорії є видатний швейцарський психолог Ж. Піаже, який виділяє у розумовому розвитку дитини чотири основні стадії, кожна з яких, у свою чергу поділяється на ряд фаз. Перехідний вік характеризується за Ж. Піаже визріванням у старшокласників здібності абстрагувати, розвитком операцій мислення, ускладненням розумових дій, які здійснюють важливий

вплив на всі інші сторони життя особистості, включаючи емоції і поведінку [128]. Ж. Піаже підкреслює такі моменти у розвитку процесів самоствердження: вступ у фазу формальних розумових операцій, що викликає у юнака особливе тяжіння до загальних теорій, формул; схильність до теоретизації стає віковою особливістю процесу самоактуалізації.

Концепція Ж. Піаже отримала широке наукове визнання, проте не претендує на універсальність. Зосередивши всю увагу на когнітивних процесах, вона залишає у затінку розвиток мотиваційної сфери та емоційного і поведінкового компонентів життя молоді особи. Соціальний світ виступає у Ж. Піаже основним чином як фон розвитку інтелекту, а розумові операції розглядаються практично поза зв'язком з предметної діяльності учнів, характером їх спілкування та діяльності.

Подальшим розвитком ідей Ж. Піаже є когнітивно-генетична теорія американського психолога Л. Колберга, який поєднав принципи генетичної психології з деякими ідеями соціальної психології [124]. Л. Колберг розглядає розвиток інтелекту як аспект цілісного процесу розвитку особистості, причому соціальне середовище виступає не як система зовнішніх взаємодій, а як система можливостей, що стимулюють індивіда до прийняття певних соціальних ролей, і є підґрунтям соціальної поведінки особистості.

Принципові підходи до вивчення психологічних процесів у розвитку особистості у тому числі у юнацькому віці, які мають методологічне значення для вивчення феномена самоствердження особистості, розробив видатний радянський психолог Л.С. Виготський [17, 18].

Вихідним поняттям психології розвитку у його працях є поняття психологічного віку; причому вчений визначає основні принципи комплексного вивчення особистості в юнацькому віці. Л.С. Виготський визначив неоднорідність процесу психічного розвитку в онтогенезі і стверджував, що розвиток не можна сприймати без якісних скачків, що розривають неперервну течію цього процесу. Дійсно саме поняття розвитку передбачає перехід від одного якісного стану до



іншого в напрямі вдосконалення у формі скачка. Юнацький вік він вважав новою фазою розвитку, фазою удосконалення.

Л.С. Виготський стверджував, що «основним критерієм поділу розвитку дитини на окремі фази повинні слугувати новоутворення» і підкреслював, що «немає і не може бути іншого критерію для визначення конкретних фаз дитячого розвитку чи віку крім тих новоутворень, які характеризують сутність кожного віку». Тому, результатом скачка у розвитку особистості у юнацькому віці є новоутворення [17, 18].

Появу новоутворень Л.С. Виготський пов'язував з поняттям «соціальної ситуації розвитку». Відповідно до його теорії розвитку вищих психічних функцій, «будь яка функція в культурному розвитку дитини з'являється двічі: поперше на соціальному, по-друге на психологічному, з першу між людьми як категорія інтерпсихічна, потім у свідомості дитини як категорія інтрапсихічна». Л.С. Виготський характеризує поняття соціальної ситуації розвитку неоднозначно. З одного боку вона фіксує своєрідну єдність зовнішнього середовища і внутрішньосуб'єктних структур, однак ця єдність рухома і динамічна. На початку кожного вікового періоду складається абсолютно своєрідне специфічне для певного віку єдине і неповторне відношення між дитиною і оточуючою її дійсністю, перш за все соціальною. Це відношення і називається соціальною ситуацією розвитку в даному віці.

Якщо співвіднести ці висновки з відомим тезисом автора культурно-історичної концепції, про те, що психологічні функції спочатку існують як соціальні відношення і лише потім стають психічними функціями особистості, то сам процес розвитку особистості розкривається як процес розвитку форм спілкування і діяльності і за всіма вищими функціями та їх відношеннями генетично стоять соціальні відношення, реальні відношення людей. Таким чином, спілкування і діяльність, будучи основою психічного розвитку юнака не втрачає свого значення і залишається внутрішньою основою психічних функцій і способом буття особистості.

Л.С. Виготський вводить поняття «центральної психологічної функції». На кожному віковому ступеню певні психологічні функції знаходяться в певному відношенні одна до одної і утворюють певну систему свідомості. Але є центральна психологічна функція, яка є домінуючою і якій підпорядковані всі інші функції свідомості. Звідси послідовники Л.С. Виготського вивели теорію домінуючої діяльності дитини.

У культурно-історичній концепції ключовим моментом для розуміння процесів розвитку феномена самоствердження молоді є перетворення елементарних чи натуральних психічних процесів у вищі, культурні. На думку Л.С. Виготського, це відбувається завдяки використанню особливих психологічних засобів. Для впливу на оточення людина використовує зброю, яка багаторазово посилює його фізичну міць і силу руки. Так, для оволодіння власною природою, своїми психічними процесами і поведінкою людина використовує зброю – засоби, тільки з іншою направленістю не зовні, а в глиб самого себе. Ця центральна ідея культурно-історичної концепції – ідея розвитку як саморозвитку шляхом оволодіння за допомогою психологічних засобів власною психікою і поведінкою має принципове значення для розуміння процесу самостверджувальної поведінки [18].

Застосування психологічних засобів дозволяє юнакам та дівчатам оволодівати власною психікою та поведінкою, самостверджуватися у власному «Я» та в оточуючому середовищі. Особливу роль у цьому процесі відіграє воля. Воля, включаючись за допомогою психологічних засобів у течію елементарних функцій, перебудовує їх та робить підвладними та свідомо керованими.

Воля у русі виявляється як свідомо ініціативність. При такому розумінні немає якісного розмежування волі і довільності, немає бар'єру між ними. Як у вольовому так і довільному русі наявні характеристики вольового акту осмисленість та ініціативність, хоча смислові аспекти довільної і вольової дії відрізняються – остання завжди має особистісний, самостверджувальний зміст.

Слід зазначити, що вихідні поняття культурно-історичної концепції а саме: поняття провідної діяльності, соціальної ситуації розвитку, психологічних ново-

утворень і центральної психічної функції закономірно проектується на шкалу психологічного часу, представлену стабільними і критичними віковими періодами. Така проекція утворює мережу взаємовідносних понять, у тому числі поняття самоствердження особистості у юнацькому віці.

На даний період у віковій психології немає повної картини, яка дає уявлення про самоствердження у старшому шкільному віці. Але у вітчизняній психологічній науці процес самоствердження у юнацькому віці тісно пов'язують з розвитком самосвідомості, формуванням «Я-концепції», особистісним самовизначенням, та самоактуалізацією потреби у самовираженні через діяльність і поведінку.

І.С. Кон вважає, що розвиток самосвідомості є центральним психічним процесом «перехідного віку» і головним фактором самовизначення і подальшого самоствердження [37, 38]. Розвиток наукових поглядів на свідомість у ранньому юнацькому віці і оцінки його значення для самоствердження особистості практично однакова у дослідників різних шкіл і напрямів. Автори однаково описують як відбувається процес розвитку свідомості в цей період: приблизно в 11 років у старшокласників виникає інтерес до власного внутрішнього світу, потім відмічається поступове ускладнення, занурення, самопізнання, одночасно відбувається посилення його диференційованості і узагальнення, що приводить у ранньому юнацькому віці (15-16 років) до встановлення відносно стійкого уявлення про самого себе. У 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення, яке в психологічній літературі визначається терміном «самовизначення». З точки зору самосвідомості суб'єкту воно характеризується визнанням себе як члена суспільства і конкретизується в новій, суспільно-значущій позиції і діяльності [37].

Учені-психологи пов'язують зріст самосвідомості та інтересу до власного «Я» у юнаків і дівчат з процесами статевого дозрівання, фізичного розвитку, які є одночасно і соціальними символами, ознаками змужнілості, на які звертають увагу і за якими слідкують інші – дорослі і однолітки. Протиречність положення

юнака, зміна структури його соціальних ролей і рівня домагань актуалізують питання «Хто Я?» [37, 83, 84].

Постановка цього питання закономірний результат усього попереднього розвитку психіки. Зростання самостійності означає ніщо інше як перехід системи внутрішнього управління до самоуправління, формування вольових якостей і виникнення питання «Чи зможу Я?». Найцінніше психологічне надбання старшого шкільного віку – відкриття свого внутрішнього світу. Для юнака зовнішній світ лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, зосередженням якого є він сам [71, 72].

Відкриття свого внутрішнього світу дуже важлива подія, але вона викликає також багато і тривожних, драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших настає почуття самотності. Юнацьке «Я» ще невизначене, дифузне, воно нерідко переживається як занепокоєння чи відчуття внутрішньої пустоти, яку чимось необхідно заповнити. Тому зростає проблема самоствердження через спілкування і одночасно підвищується вибірковість спілкування та потреба в усамітненні.

Як зазначає С.Ю. Степанов, одним з основних механізмів самопізнання юнаком самого себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія, яка спрямована на рішення завдань особистого самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому людина не просто досліджує свій внутрішній світ, але й при цьому ще досліджує себе як дослідника. Феноменом особистісної рефлексії є рефлексивні очікування, під яким розуміються уявлення людини про те, що про неї думають інші люди, які входять до її кола спілкування [204].

Більшість вчених відмічають, що у ранній юності відбувається поступова зміна предметних компонентів «Я-концепції», зокрема, співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів свого «Я» [8, 13, 37, 167]. Юнак звикає до своєї зовнішності, формує відносно стійкий образ свого тіла, приймає свою зовнішність і відповідно стабілізує пов'язаний з нею рівень домагань. Поступово на перший план виступають інші властивості «Я» – розумові здібності, вольові та

моральні якості, від яких залежить успішність діяльності, стосунки з людьми, самоствердження у довкіллі.

Проте невизначеність рівня домагань і важкість переорієнтації із зовнішньої оцінки на самооцінку породжує ряд внутрішніх змістових протиріч самосвідомості, які виступають джерелом подальшого розвитку поведінки юнака [71].

В.Ф. Сафін характеризує суть поглядів на себе старшокласників наступним чином: підліток орієнтований перш за все на пошук відповіді «який він серед інших і наскільки схожий на них», юнак – «який він на думку оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наскільки схожий на свій ідеал» [78]. Він підкреслює, що підліток – це особистість для інших, в той час як юнак – «особистість для себе» і вказує на наявність двох рівнів самопізнання: нижчого – «Я та інша людина» і вищого – «Я і Я»; специфіка другого проявляється у намаганні співвіднести свою поведінку «з тією мотивацією, яку він реалізує і яка є детермінуючою».

Уже зазначалося, що складові «Я-концепції» піддаються лише умовному концептуальному розмежуванню, оскільки в психологічному плані вони взаємопов'язані. Тому когнітивний компонент самосвідомості (образ «Я»), його формування в ранньому юнацькому віці прямо пов'язаний як з емоційно-оцінювальною складовою, так і з поведінко-регуляторним блоком «Я-концепції».

Вчені-психологи відмічають, що у 15-16 років особливо сильно актуалізується проблема неспівпадіння реального і ідеального «Я». За думкою І.С. Кона це цілком нормальний природний наслідок когнітивного розвитку [38]. Як вважає М.Й. Борищевський під час переходу від дитинства до отроцтва і далі самокритичність підвищується, що серйозно впливає на процес самоствердження [71].

І.С. Кон виявляє важливий показник складової «Я-концепції», який впливає на поведінку особистості – це динаміка рівня домагань під впливом успіху чи розчарування під час виконання завдань різного ступеня важкості [37].

Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь вважають, що для юнацького віку типовим є активне прагнення різними шляхами реалізувати лише першу з названих

тенденцій, в той час як для дорослої особистості навпаки є характерним уміння розвести ці тенденції у ході діяльності, перш за все за рахунок того, що успішність чи неуспішність у конкретній діяльності сприймається саме як конкретний неуспіх, а не крах самооцінки в цілому [13, 29, 167].

Більшість учених-психологів тісно пов'язують процес самовизначення, самоактуалізації і подальшого самоствердження у юнацькому віці з формуванням ціннісних орієнтацій [7, 9, 13].

І.Д. Бех вважає, що ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, які характеризують змістовий бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій в результаті набуття цінностей фіксується суттєве, найбільш важливе для майбутнього. Ціннісні орієнтації це стійкі інваріантні «одиниці» моральної свідомості – головні її ідеї, поняття, змістові компоненти світогляду, що виражають сутність моральності людини. Система ціннісних орієнтацій виступає «згорнутою» програмою певної моделі процесу самоствердження особистості. Тією сферою, де соціальне перероджуються в особисте і особисте стає соціальним, де відбувається обмін індивідуальними ціннісними світоглядами [9, 164, 165].

Таким чином, цінності, являють собою одним з провідних механізмів взаємодії особистості та суспільства і узагальнюють уявлення юнаків про цілі і норми своєї поведінки. Цінності відображають історичний досвід і концентровано висловлюють зміст культури епохи певного суспільства і усього людства в цілому. У межах цього підходу учені-психологи адекватно вирішують питання про співвідношення цінностей і цілей. За думкою В.А. Ядова цінності, ціннісна свідомість є основою цілепокладання. «Цільова детермінація» людської діяльності – це ціннісна детермінація, яка впливає на діяльність кожної людини [118].

Отже, самоствердження у юнацькому віці пов'язане з цінностями, з потребою формування змістової системи, в якій провідне місце займає проблема сенсу життя з орієнтацією на майбутнє. Визнання юнаків себе в суспільстві як особистості є визначенням себе відносно до соціокультурних цінностей, визначення сенсу свого існування.

Немає такого дослідження юнацького віку, в якому б не підкреслювалося те, що головною їх потребою є прагнення зайняти певне місце в суспільстві. За Л.С. Виготським, Д.Б. Ельконіним, Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейном прагнення зайняти нову соціальну позицію характерна для перехідного віку і являє собою один з механізмів цього переходу. Специфіку самоствердження у юнацькому віці треба шукати в якісних особливостях тієї системи відношень, яка складається у даному віці між молоддю і суспільством [12, 17, 18, 93, 113, 114].

Д.І. Фельдштейн відмічав, що з кожним наступним віковим етапом поширюється круг спілкування дитини. А це означає, що поширюється адресат цього спілкування уявлення в цьому спілкуванні суспільства в цілому. Крім цього змінюється також його зміст і засоби. У юнацькому віці таким адресатом стає суспільство в цілому, юнак виходить на спілкування зі світом людської культури [96]. У роботах Д.І. Фельдштейна показано, що юнацький вік є сензитивним для формування мотивації загальнокорисної діяльності [93]. Провідним у соціальному розвитку особистості є зайняття юнаком позиції «Я і суспільство». Змістово це означає, що на цьому рівні молоддю вирішується проблема взаємовідношень із суспільством, визначення себе у суспільстві та через нього. Таким чином, на цьому рівні вирішується завдання особистісного самовизначення [96].

Віктор Франкл вважає, що потреба у сенсі життя характеризує дорослі форми поведінки і пов'язана з процесом дорослішання особистості, становлення людського «Я». Він розглядає прагнення до пошуку і реалізації молоддю сенсу свого життя як вроджену мотиваційну тенденцію, яка характерна всім людям і є рушійною силою їх поведінки [96].

Особистісне самовизначення у роботах В.А. Петровського, К.О. Абульханової-Славської, Д.І. Фельдштейна, Н.А. Кирилової задає особистісно значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відносин, вимог, тобто соціальне самовизначення. На основі соціального самовизначення відпрацьовуються вимоги до певної професійної області, здійснюється професійне самовизначення [1, 69, 93, 178]. Отже, цим можна пояснити і подвійний характер

самовизначення, і «перехід від романтичної спрямованості до реального вибору», які зазначала Л.І. Божович [12].

Таким чином, особистісне самовизначення, будучи одним із центральних особистісних новоутворень у юнацькому віці, виражає внутрішню сторону ставлення суб'єкта до дійсності і тісно пов'язано з формуванням спрямованості особистості (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, В.А. Ядов) [2, 76, 77, 118]. Саме воно визначає специфіку мотивації поведінки особистості та істотно впливає на всі аспекти її самоствердження. Особливо гостро проблема самоствердження постає у юнацькому віці. Психологи доводять, що самоствердження є своєрідним симптомокомплексом, який інтегрує розвиток самосвідомості, самооцінки, мотиваційної та ціннісної сфер особистості і проявляється у діяльності, поведінці і вчинках, спрямованих на утвердження власного «Я» в соціальному оточенні [22, 29, 39, 140].

Приймаючи до уваги розглянуті теоретичні підходи, розроблені у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці з проблеми самоствердження в юнацькому віці, виділяємо такі її основні особливості:

- юнацький вік визначається як фаза вдосконалення та дорослішання особистості на її життєвому шляху;
- статеve дозрівання, завершення фізичного розвитку організму істотно впливають на процес самоствердження старшокласників, викликаючи нові психосексуальні потреби та інтереси і відповідні форми поведінки і вчинків, розширюючи внутрішнє поле їхнього самоствердження;
- самоствердження юної особи спричинюється розширенням її життєвого світу, кола спілкування, відкриттям власного «Я», його індивідуальності та розвитком самосвідомості як основного психологічного новоутворення цього віку;
- процес самоствердження стимулюється розвитком інтелекту, здатністю до абстрагування, узагальнення, рефлексії, а відтак до нарощування розумового, світоглядного потенціалу старшокласників;



- розвиток самооцінки, прагнення до поглибленого самопізнання, самокритичність, невизначеність рівня домагань, неспівпадіння «Я-реального» і «Я-ідеального» визначають схильність приймати крайні позиції, погляди, переконання, що зумовлює нестабільність перебігу процесів самоствердження;
- ідентифікація групової приналежності старшокласника та одночасно криза ідентичності спричинює різні форми його вчинкових дій, які знаходяться у широкому діапазоні – від соціальних до асоціальних;
- розвиток ціннісно-сислової детермінації, мотивація загальнокорисної діяльності стимулюють прагнення старшокласника зайняти певну соціальну позицію, самовизначитися перш за все в навчально-професійній діяльності, брати відповідальність за своє майбутнє і виявляти самостійність і вольову поведінку в соціальному докльлі.

### 1.3. Психолого-педагогічні умови самоствердження особистості старшокласника

У своїй роботі ми виходимо з того, що самоствердження в ранньому юнацькому віці може успішно здійснюватися в умовах соціально-ціннісної діяльності, яка охоплює перш за все навчально-пізнавальну діяльність.

Навчальний процес, переломлюючись через комплекс психологічних особливостей старшокласника (розумові здібності, соціальний досвід, самооцінка, рівень домагань, мотиви, ціннісні орієнтації), проявляється в особливостях ставлення учня до себе та виявляється у діяльності, поведінці, вчинках самоствердження.

Самостверджувальні тенденції особистості яскраво виявляються у старшому шкільному віці. Для старшокласників властива динамічність перебігу психологічних процесів, які виявляються у підвищеній емоційності, прагненні до самостійних пошуків, розумовій роботі, котра набуває активного, самостійного, критичного і творчого характеру. Саме у цьому віці переконання і погляди на світ перевіряються під час диспутів та діалогу, переосмислюються й організуються

в єдину систему соціальних орієнтацій та настанов. Учні оволодівають комплексом соціальних ролей дорослої людини – громадянських, суспільно-політичних, професійних, що внутрішньо осідає у прагненні ствердити себе в очах навколишніх. У цьому віці старшокласник хоче бачити в учителі старшого товариша; він високо оцінює такі риси характеру, як взаєморозуміння, справедливість, емоційний відгук, сердечність, професійна компетентність. І в цьому його становленні має допомагати шкільна освітня система.

Педагогічний процес у форматі шкільного життя, як відомо, може створювати умови для розвитку індивідуальності, її самоцінності, а може й гальмувати ці внутрішні процеси, породжуючи відчуття неповноцінності, стреси, самоконфліктність, котрі у подальшому заважають духовному становленню такої людини, яка спроможна позитивно вирішувати суспільні й особисті проблеми. У зв'язку з цим важливого значення набувають ті моделі і технології організації навчання та виховання, що задіюють психологічні механізми позитивного самоствердження особистості.

У процесі становлення масових освітніх систем (кінець XIX – початок XX ст.) була сформована технологічна модель навчально-виховного процесу, спрямована на досягнення гарантованих результатів у межах репродуктивної освітньої діяльності учнів [6, 34, 47, 61, 70]. На думку М.В. Кларіна, вона виражала соціально-інженерне мислення у педагогіці, а тому розглядала учня як об'єкт педагогічного впливу [34]. Лише у другій половині XX століття відбулася гуманістична переорієнтація суспільної свідомості і педагогічної думки. Критика авторитаризму та стандартизації у вихованні й освіті стимулювали філософську думку, висунувши гуманістичні орієнтири на перший план світобачення [24, 26, 32, 52, 53, 67, 68, 73, 85, 91, 92, 108, 136, 170, 179, 184, 185, 193, 196]. У межах цього напрямку людина розглядається як неповторна унікальна цінність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації, що зумовлює можливість її самоствердження. Різні аспекти такого підходу організуються у низці концептуальних педагогічних течій – педоцентризмі, системі «вільного

виховання», моделях природовідповідності, позитивного екзистенціалізму та ін. [16, 26, 51, 60, 108 160, 164, 165, 188, 193].

Зокрема, педоцентризм націлює на пріоритет інтересів і потреб дитини та вбачає основне завдання школи у створенні умов для розвитку її позитивного потенціалу й подальшого самоствердження [16, 26, 108]. Найбільш обґрунтовано ідеї педоцентризму розробляв американський філософ Дж. Дьюї, вважаючи, що дитина – це сонце, навколо якого повинні обертатися всі засоби освіти.

Здобутком природовідповідності стала ідея врахування природних нахилів дитини. Звідси проголошується потреба спиратися на них у системі шкільної освіти, що забезпечить умови гармонійного розвитку й позитивно спрямованого самоствердження учнів [77, 208].

У концепції «вільного виховання» увага зосереджується на наданні дитині свободи вибору і самостійності у повсякденному перебігу її життєдіяльності і освіти [91, 127, 131, 132]. Здійснюючи вибір, дитина найкращим способом реалізує позицію суб'єкта, прямує до особистісного самоствердження, спричиненого внутрішнім спонуканням.

Гуманістична зарубіжна педагогіка презентувала цікаві авторські педагогічні системи, в яких особистості учня належить провідна роль. Це перш за все школи Р. Штайнера (1861–1925 роки, Німеччина), М. Монтесорі (1870–1952 роки, Італія), С. Френе (1896–1966 роки, Франція) [157, 160], в яких свободі дитини, розвитку її ціннісно-смиислової сфери, унікальних особистісних рис, здатності до самоактуалізації і самоствердження надавалося першочергове значення. За основу своєї діяльності педагоги-гуманісти брали любов до дітей, повагу до їх особистості. Проблему самоствердження вони пов'язували ще із специфікою організаційної та управлінської діяльності, які уможливлювали самостійні навчальні заняття, творчий розвиток дитиною своїх уподобань у складі маленьких груп та колективів. Педагоги-гуманісти наполягали на принципі гармонії, природовідповідності, особистісного підходу до навчально-виховного процесу. Так, скажімо, вихідним положенням школи М. Монтесорі була ідея про те, що життя будь-якої дитини – це існування вільної активності, за якої вона

розвивається, має вроджену потребу у спонтанності. Для цього лише потрібно організувати адекватне середовище, що найбільше відповідає дитячим потребам та інтересам [157, 160].

Психологи-гуманісти наполягають на урахуванні інтересів, психологічних особливостей, індивідуальних здібностей дитини, пропонують наставникам відмовитися від традицій бути господарями щодо своїх наступників, створювати умови для їхнього особистісного самоствердження. Оскільки, на їхню думку, останнє є метою навчально-виховного процесу, то й зміст освіти має бути релевантним внутрішнім потребам і тенденціям розвитку дитини. На переконання Ч. Патерсона, освіта повинна позбутися нав'язливих ідей навчання фактам, повідомленню інформації, а займатися питанням особистісної значущості знань [126, 127]. Для того щоб зробити зміст загальної освіти тотожним внутрішнім потребам дитини, Г. Вайнштейн і М. Фантіні пропонують наступне: по-перше, віддавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається; по-друге, використовувати матеріал безпосередньо з тієї спільноти, в якій проживає учень; по-третє, відбір матеріалу й методів навчання повинен базуватися на почуттях дитини; по-четверте, враховувати, що релевантність досягається тільки за умов, коли зміст матеріалу дає змогу учням знайти відповідь на такі хвилюючі їх питання, як «Хто я є?», «Чи відповідаю я існуючій системі речей?» [132].

Отже, в освітньому процесі, згідно з ідеями педагогів-гуманістів, повинно відбуватися своєрідне зняття об'єктивного значення навчального матеріалу та виявлення у ньому суб'єктивного сенсу особисто стверджувальних цінностей. Внутрішньо відібрана й ухвалена система цінностей покликана гармонізувати взаємовідносини між учнем та найближчим довкіллям і допомогти йому в самоствердженні. Провідну роль у цьому процесі вчені надають розвитку здібностей переважно шляхом саморозкриття свого статусу в колективі. У підходах до цієї проблеми вони ставлять питання про зміну стилю спілкування вчителя й учня, про педагогічне керівництво комунікативною взаємодією у класі, що є однією з найважливіших умов процесу самоствердження молоді. Психологічна ситуація, що налаштовує учнів до вільного висловлення своїх поглядів,

думок, ідей та пропозицій, виникає тоді, коли вчитель дотримується демократичного, а не авторитарного стилю взаємодії, виявляє безумовно позитивне ставлення до учнів, уміє вислухати, створює позитивний психоемоційний клімат. Цього може досягнути на переконання К. Роджерса, тільки педагог з особливими особистісними рисами, до яких він відносить істинність (аутентичність), щире ставлення до людей, емпатію, доброту, трепетність, захоплення, співпереживання [129]. У даному випадку навчання стає життям, а учень – особистістю, котра навчається і змінюється. Г. Вайнштейн також пропонує вилучати тенденції, які створюють несприятливий психологічний клімат у класі. Передусім це стосується системи оцінок і конкуренції. На противагу шкільній конкуренції, він пропонує ввести принцип співробітництва учнів, котрий передбачає розвиток почуття емпатії, співчуття, вміння спілкуватися і працювати разом. У навчанні учнів комунікативності гуманістична педагогіка вбачає ефективний засіб їх самоствердження саме у ситуаціях спілкування, взаємодії [132].

Очевидно, що в гуманістичних психологічних концепціях самоствердженню учнів належить провідна роль, оскільки панує ідея незмінної позитивної екзистенції особистості дитини, яка схильна до самовиявлення і самоактуалізації, а тому цілі, зміст, стиль спілкування і соціальної взаємодії учасників навчального процесу підпорядковуються головному – її самоствердженню. Проте гуманісти, аналізуючи природу самоствердження, первинно зупиняються на внутрішніх проблемах ірраціонального порядку. Зокрема, ідеалістично трактується внутрішній світ дитини лише як позитивна «екзистенція». Ставлення людини до людини залежить від психічних особливостей особистості, рис її характеру, а вплив сучасного суспільства, існуючих соціальних стосунків майже ігнорується. Реальна значущість знання ототожнюється із суб'єктивним світосприйняттям учнем своїх особистих вражень, що принижує значення об'єктивного знання, соціокультурного досвіду людства. Тому недостатньо переконливим, на наш погляд, є наукове обґрунтування пріоритету індивідуального досвіду учня порівняно із суспільно-історичним. Поза увагою авторів також залишається питання

результативності та ефективності втілення позитивних психологічних і педагогічних настановлень, концепцій, теорій.

Послідовники гуманістичної психології не тільки проголошували навчально-виховний процес сферою позитивного самоствердження дитини, а й спробували з цією метою фундаментально вдосконалити традиційну шкільну практику [123]. Задля цього вони пропонували змінити цілі, зміст та умови шкільного життя. Так, американський учений Ж. Гудлед наполягав на тому, що мета освіти – виховати гуманні, або людські істоти, а не автомати чи інтелектуалів; тобто готувати людей, котрі можуть думати, відчувати, жити і діяти, котрі здатні любити, глибоко співчувати, поширювати на світ своє внутрішнє «Я» і продовжувати процес самоосвіти [132]. Заради цього І. Ілліч і П. Гудман запропонували ліквідувати школу як соціальний інститут, у якій здійснюється селекція дітей, їх дегуманізація, відбувається закріплення соціальної нерівності. Формальне навчання у школі повинно бути замінено неформальним, відкритим, максимально індивідуалізованим та спонтанним у музеях, бібліотеках, культурно-спортивних закладах, на підприємствах, в інших організованостях суспільства. Ці ідеї породили рух, відомий під назвою «школа без стін», та виникнення «відкритих шкіл», «альтернативних шкіл». Їх система виховання передбачала тісний взаємозв'язок із навколишнім світом, урахування різних соціальних факторів, що впливають на особистість [122].

У 70–80-і роки ХХ століття у світовій психолого-педагогічній науці активно заявила про себе педагогічна антропологія, що вбачала вихід суспільства із технократичної кризи, а розвій педагогіки – в «антропологічному повороті». Антропологічний напрямок стимулював розвиток теорії і практики «гайденс» – вивчення, особистості учня, його консультування. Фактично в розвинених країнах світу система «гайденс» стає важливою складовою освіти і частиною діяльності школи. Вивчення дитини, її фізичного стану, навчальних досягнень, статусу в колективі однолітків, індивідуальних особливостей допомагає їй у самопізнанні і становить основу для процесів самовдосконалення та подальшого самоствердження. Отож «гайденс» – це новий структурний підрозділ школи, а у

деяких країнах – ще і сфера освітньо-психологічної практики, що дозволяє вирішувати різні аспекти процесу самоусвідомлення, самосприйняття та самоствердження особистості учнів. Проте, виконуючи переважно консультативну функцію, вона недостатньо впливає на стиль взаємостосунків між учнями, учителями, батьками, педпрацівниками, на технологію та загальну психологічну організацію навчально-виховного процесу.

Процес самоствердження особистості учня старшого шкільного віку в навчально-виховному процесі у вітчизняній психологічній науці розглядався з позицій діяльнісного підходу.

Послідовники теорії Л.С. Виготського, відомі російські психологи Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, В.В. Репкін у результаті перегляду традиційного уявлення про розвиток та його співвідношення із навчанням на перший план висунули утвердження дитини як суб'єкта різноманітних видів діяльності, серед яких визначається провідна – учбова. Вчені-психологи сформулювали уявлення про учбову діяльність як особливу форму активності дитини, спрямовану на зміну самої себе і самоствердження себе як суб'єкта учіння. Цей процес вони пов'язують із засвоєнням суб'єктом системи наукових знань, розвитку здібностей до теоретичного мислення [22, 28, 113, 114, 201, 202]. Так, у 60–70 роках ХХ століття Л.В. Занков здійснює експеримент у початковій школі для дослідження зв'язку між побудовою навчання і перебігом загального розвитку учнів [28]. Автор зосередився на методично-змістових особливостях викладання навчальних предметів, тоді як соціально-психологічні та технологічні механізми розвивальної педагогічної взаємодії залишилися невисвітленими.

Наступною версією розвивального навчання є теорія і практика учбової діяльності В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Репкіна, К.О. Дусавицького, С.Д. Максименка та ін. [25, 48, 49]. Вченими обґрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення. Передбачається, що роль суб'єкта учіння мотивує школярів до глибокого освоєння знань, формує пізнавальні уміння і норми, оптимізує їхній психічний розвиток. Істотна перевага аналізованої експериментальної освітньої моделі – психоди-

дактична техніка змістового узагальнення, котра створює певні умови для розгортання міжособистих діалогів і дискусій, що забезпечує розвиток елементарної рефлексії та контролю над спільною з учнем навчальною діяльністю. Проте автори істотно обмежили поле власного продуктивного пошуку, відмовившись від реалізації індивідуального і диференційованого підходів, впровадження практико зорієнтованих знань і досвіду в навчально-виховний процес.

Отже, психодидактичні теорії розвивального навчання зосереджують увагу на інтелектуальному розвитку школярів, який безпосередньо пов'язується з предметом навчального пізнання та конкретним змістом конкретних розділів і тем. Характерна риса всіх вищеназваних технологій полягає в тому, що способи мисленнєвої діяльності втілюються в елементи матеріально-практичного досвіду, котрі мають загальне, об'єктивне значення. Так, Л.С. Виготський переконливо довів, що соціально-психологічні складові спільної діяльності, інтеріоризуючись, набувають статусу психічних функцій, мовні комунікації трансформуються у форми понятійного мислення, а його послідовники (Л.В. Занков, В.В. Давидов, С.Д. Максименко) побудували такі психологічно збагачені технології навчання, в яких абстрактно-логічна діяльність упредметнюється, а матеріальні дії послідовно трансформуються в ідеальні. Причому органічно пов'язані між собою навчання і розвиток вказують на те, що технологічно забезпечуються належне взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх умов-чинників психокультурного зростання учнів [22, 28, 48].

Проблема розвитку особистості школяра, з якою тісно пов'язане його самоствердження, актуалізується в теоретичній системі особистісно зорієнтованого навчання, що створена наприкінці ХХ століття пошуковими колективами під керівництвом І.С. Якиманської, В.В. Серікова [80, 119]. Теоретичне значення цієї концепції полягає у розкритті природи та умов реалізації розвивальних функцій освітнього процесу переважно шляхом його психологізації.

В основу навчально-виховного процесу був покладений новий вид досвіду – особистісний (за В.В. Серіковим) [80], або суб'єктивний (за І.С. Якиманською)



[119]. Його специфіка полягає в тому, що він має одночасно і змістовий (матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда), і процесуальний (зміна переживань, суб'єктивна активність школяра) аспекти. Суб'єктивний досвід учня автономний відносно предметного змісту навчальних дисциплін і, на відміну від когнітивного, не опосередковується іншою особою, а інтегрується і визначається взаємодією особистостей (презентація себе в іншій людині, прийняття іншого у власне «Я-буття» тощо). Він виявляється і структурується у педагогічній розвивальній ситуації, яка конструюється у формі проблемно-комунікативно-пошукової технології.

Але аналізована концептуальна модель особистісно зорієнтованого навчання В.В. Серікова, І.С. Якиманської адекватно не розв'язує проблему видозміни організаційно-технологічного компонента навчально-виховної системи і неспроможна повно стимулювати психологічний зміст позитивного самоствердження учня, тому що його особистість тут розвивається ситуативно і навіть хаотично.

І.Д. Бех вказував на мотиваційний аспект самоствердження почуття успіху, яке має вирішальне значення у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності і подальшого самоствердження особистості [9]. Саме почуття успіху визначає мотиваційну систему як його рушійну силу, бере участь у формуванні особистості загалом. На думку вченого, важливого значення набуває форма колективної діяльності, яку широко використовують у навчально-виховному процесі: розуміння мети, мотивів, намірів, здібностей та емоцій партнерів у взаємодії, формування почуття корисності для іншого та почуття власної вагомості. У такий спосіб дитина свідомо перетворює існуючу соціальну ситуацію в контексті своєї моральної позиції; за виявами такого суб'єктивного діяння відбувається справжнє соціальне визнання особистості, її самоствердження.

З початку 90-х років А.В. Фурманом розробляється модульно-розвивальна система, що зорієнтована на психокультурний розвиток особистості всіх учас-

ників навчально-виховного процесу [98, 101, 194, 195, 214, 215, 216, 218, 219, 221]. Первинно ця інноваційна система спроектована на методологічному підґрунті теоретичних систем розвивального навчання, прогресивних ідей гуманізму та на вивченні досвіду реалізації принципів модульності, ментальності і духовності в організації освітнього процесу [211, 220, 222].

Модульно-розвивальна система перш за все презентує нову соціально-культурну парадигму освіти і спирається на основні механізми становлення культурної людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму. Психосоціальний розвиток особистості тут займає головне місце, і досягається завдяки психологічному проектуванню логіки розгортання розвивальної психолого-педагогічної взаємодії, коли під паритетним впливом учителя учень суб'єктивно відкриває сукупність знань, норм, цінностей під час безперервної пошукової активності й використовує їх у подальшому як засіб діяльності [98, 99, 100].

Особливості експериментальної модульно-розвивальної системи зумовлене кількома моментами:

1) кожна із п'яти сфер розвитку особистості (фізичний, розумовий, емоційний, моральний, духовний) враховує умови і специфіку найважливіших просторів такого розвитку учня і вчителя (дієвий, ситуаційний, середовищний, контекстний, вселенський) та внутрішній час їх реалізації (досуб'єктивний, доактуальний, актуальний, потенційний, ідеальний).

2) за модульно-розвивальною системою розв'язується проблема неприродності структурно-функціональної автономії процесів навчання, виховання, освіти і самореалізації особистості; для розуміння суті цих процесів використовується принцип єдності.

3) цільовим проблемам модульно-розвивального навчання повною мірою відповідає міждисциплінарна категорія «соціалізація», що в найширшому контексті розкриває процес становлення і самоствердження особистості, вивчає оволодіння нею знаннями, нормами і цінностями, що притаманні даній історичній епосі, суспільству, соціальній спільності, групі.

4) обсяг категорії, «соціалізація» не тільки охоплює зміст реальної діалектики навчання, виховання, освіти та особистісної самореалізації, а й утримує як цілеспрямовані впливи на особистість, так і спонтанні, ситуативні процеси, що зумовлюють її формування.

5) модульно-розвивальний процес у психолого-педагогічному аспекті – це модель найкращого поступального психосоціального зростання особистості як суб'єкта, індивіда, особистості універсуму, котре одночасно перебігає в чотирьох системах формування людського ставлення до світу і самої себе (теоретичного, практичного, вартісного, духовного) і на чотирьох рівнях оволодіння (знаннями, нормами, цінностями, психодуховними формами само реалізації).

6) в аспекті психосоціального зростання важлива роль відводиться самоактивності особистості, що стимулює розгортання процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації; самоактивність і є основним моментом, фактором й одночасно засобом розвитку процесів самоствердження учнів.

Модульно-розвивальна система базується на системній диференціації навчання, яке має своїм кінцевим орієнтиром індивідуалізацію. За цією системою враховуються психологічні особливості учнів, специфіка і характер змісту, форм, методів і засобів навчання, моделюється психокультурний простір експериментальної школи [214].

Модульно-розвивальна система сприяє збереженню і зміцненню психологічного здоров'я її вихованців. Перш за все завдяки створенню сприятливої соціально-психологічної атмосфери в учнівських колективах, подоланню конфліктних ситуацій у системі «учитель – учень», «учень – колектив», «учень – батьки», «учень – власне Я», а також шляхом створення у школі особливого психологічного клімату.

Але основні теоретичні і методологічні розробки цієї інноваційної освітньої системи потребують експериментального втілення, розробки похідних психолого-педагогічних технологій, вивчення їх ефективності та адекватності процесам самоствердження старшокласників.

Звернення до проблеми сприятливих психологічних умов самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі дозволяє зробити деякі узагальнення щодо найбільш продуктивних зарубіжних і вітчизняних ідей:

1) формування розвивального психологічно і культурно-збагаченого довкілля має бути одним з головних завдань сучасної загальноосвітньої школи;

2) ідея розвитку особистості дитини (розумового, фізичного, морального, духовного) повинна стати основою навчально-виховного процесу, а самоствердження її особистості – його первинним, вторинним або побіжним результатом;

3) у зміст навчально-виховного процесу повинен обов'язково бути долучений когнітивний, ціннісний, етичний та креативний компоненти у їх діалектичній єдності;

4) взаємини між старшокласниками і учителями найкраще організувати на засадах свободи вибору, співробітництва, партнерства, індивідуального підходу, творчості, відкритості, емпатійності, аутентичності;

5) самоствердження старшокласника як суб'єкта навчально-виховного процесу необхідно здійснювати шляхом освоєння системи наукових знань і розвитку здібностей до високого рівня теоретичного мислення;

6) створювати передумови для позитивно-спрямованого соціального самоствердження юної особи шляхом структуризації соціальних пластів його позитивного індивідуального досвіду;

7) забезпечити самоактивність і подальше самоствердження учня як особистості шляхом універсальної психолого-педагогічної розвивальної взаємодії у формі проблемно-комунікативних пошукових технологій навчання.

Розробка психологічних засад для позитивно спрямованого самоствердження особистості в навчально-виховному процесі – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість, котра самостверджується, є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самої себе. Серед учених набирає все більшого визнання думка, що всебічне вивчення процесу

самоствердження особистості учня старшого шкільного віку і психолого-педагогічних умов для його розгортання – це фундаментальна комплексна проблема, яка потребує міждисциплінарного наукового аналізу. Ключову роль у її розв'язанні відіграють такі науки, як психологія, педагогіка, соціологія. Тому еволюцію поняття про самоствердження особистості в навчально-виховному процесі можна охарактеризувати як тенденцію до багатоаспектності його розгляду.

У школі потреба особистості в самоствердженні різною мірою реалізується у процесі організованої освітньої співдіяльності учасників навчання. Тому самоствердження учнів – це їхня потреба у процесі освітньої діяльності виявити свою індивідуальність, отримати визнання однолітків та учителів, утвердити себе як суб'єкт учіння та особистість.

#### Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми самоствердження особистості старшокласника, проведений на основі положень, що утвердилися в психологічній науці про феномен самоствердження (К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Р. Альберті, Р. Бернс, Л.С. Виготський, І.С. Кон, А.Маслоу, Є.П. Нікітін, К. Роджерс, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Н.Є. Харламенкова, М. Еммонс, Е. Еріксон) дали підставу стверджувати наступне:

Самоствердження – це сутнісне прагнення людини до отримання підтвердження власної цінності через установлення відповідностей між оцінкою «Я» та об'єктами, що є цінністю для «Я», і особливо актуальне у ситуаціях загрози втрати соціального статусу, страху деперсоналізації або системної зміни під час ідентифікації в процесі дорослішання.

Самоствердження може мати позитивне (конструктивне) та негативне (деструктивне) спрямування. Позитивно спрямоване самоствердження обумовлене потребою у самоцінності шляхом самовизначення за рахунок подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних соціально-значущих життєвих завдань, тобто свого вдосконалення і самовдосконалення. Негативно спрямоване самоствердження обумовлене слабкою здатністю до адаптації;

дисонансом між «Я-концепцією» та соціальним досвідом особистості (фрустрація); прагненням до переваги за рахунок інших, у тому числі шляхом сили та супротив самоидентичності (самозаперечення).

Самоствердження являє собою складний психологічний конструкт, який має такі складові особистості:

- когнітивну – знання про себе, свої здібності і можливості, пізнавальний потенціал, особистісні риси;
- емоційно-оцінкову – прийняття себе, оцінка і самооцінка, самоповага, рівень домагань, самовпевненість;
- поведінкову – ціннісні орієнтації та соціальні установки, мотивація досягнень, визначення стратегії самоствердження у діапазоні «негативна – позитивна» і типів поведінки (самозаперечення, конструктивна, домінантна), поведінкових актів і дій.

Психологічним механізмом самоствердження є опосередкування «Я» з метою встановлення тотожності, а його метою – підтвердження, що «Я», як автономна цінність, існує. Результатом процесу утвердження «Я» є змінення міри власної цінності.

Найважливішим чинником самоствердження є самосвідомість. Самосвідомість виступає як специфічна форма спілкування індивіда з самим собою, під час якого з'ясовуються поняття «Я-реальне», «Я-соціальне», «Я-ідеальне» та формується «Я-діяльне», яке реалізується у подальшому в поведінці і учинках самоствердження.

Основними етапами самоствердження є:

- відкриття власного «Я» (знаходження у власному «Я» «нових рис»), самоусвідомлення нового;
- самооцінювання, формування рівня домагань та визначення стратегій самоствердження і типів поведінки;
- утвердження «Я», своєї ідентичності, свого соціального статусу, своєї самоцінності, досягнення результатів у діяльності і поваги оточуючих.

Виділяються дві характеристики процесу самоствердження: вертикаль або ціннісні сходинки (досягнення особистісно значущих цінностей) і галузь самоствердження.

Основними аспектами самоствердження є – самопред'явлення (керування поведінкою), самовираження (розкриття своїх потреб перед співрозмовником), саморозкриття (вплив на динаміку самооцінки).

Самореалізація, самоактуалізація, самоздійснення пов'язані з поняттям самоствердження, але є більш ширшими і відображають окремі сторони самосвідомості.

Самоствердження – базовий психологічний конструкт особистості, що закономірно й системно змінюється протягом її життя. У ранньому юнацькому віці потреба у самоствердженні породжується системним зміненням ідентичності в процесі дорослішання. Вікові особливості цього процесу виявляються у: а) відкритті власного «Я», як основного новоутворення; б) підсиленні перебігу процесу ідентифікації групової приналежності і одночасно автономності «Я», котра стимулює самостійність і вольову поведінку; в) оновленні мотиваційно-ціннісної структури особистості, пов'язаної з життєвим самовизначенням; г) формуванні певної соціальної позиції, яка виявляється у формах соціальної поведінки і вчинках самоствердження.

Впливовими чинниками самоствердження учнів старшого шкільного віку є соціальні умови, серед яких чільне місце посідає школа. Принципи побудови її навчально-виховного процесу, різновиди психолого-педагогічних технологій взаємодії її основних учасників суттєво впливають на стратегії і способи самоствердження старшокласників. Спеціально спроектоване і змістово наповнене психологічне середовище розвивальної паритетної взаємодії учнів і учителів створює сприятливі умови для самоствердження їх особистостей.

До таких сприятливих психологічних умов відносяться:

- 1) побудова взаємин між старшокласниками і учителями на засадах свободи вибору, співробітництва, партнерства, індивідуального підходу, творчості, відкритості, емпатійності, аутентичності;

- 2) долучення у зміст навчально-виховного процесу когнітивного, ціннісного, етичного та креативного компонентів у їх діалектичній єдності;
- 3) розвиток здібностей до високого рівня теоретичного мислення, та використання соціальних пластів позитивного індивідуального досвіду учнів;
- 4) забезпечення самоактивності учнів шляхом універсальної психолого-педагогічної розвивальної взаємодії у формі проблемно-комунікативних пошукових і особистісно орієнтованих технологій навчання.

Психологічні особливості самоствердження учнів старшого шкільного віку обумовлені їх віковими та індивідуально-типологічними особливостями і виявляються в процесі навчальної діяльності у: а) різних рівнях розвитку розумових здібностей, здатності до теоретичного і творчого мислення; через широкий спектр усвідомлення власних рис; б) розбіжностях і нестабільності процесів самоприйняття і самооцінки; в) стійкому прагненні до самоповаги і впевненості у собі, високого соціального статусу в групі однолітків; г) різноспрямованості мотивації навчальних досягнень; д) незавершеності процесу становлення ціннісних орієнтацій; ж) стійкому прагненні до спілкування і внутрішньопродуктивного діалогу.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА ТА ЇХ ПРОЯВИ



## У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

### 2.1. Обґрунтування теоретичної моделі самоствердження особистості старшокласника та її методичне забезпечення

Основним завданням проведеного теоретичного аналізу проблеми самоствердження особистості старшокласника було вивчення його окремих складових-характеристик і психологічних механізмів становлення у навчально-виховному процесі.

На підставі проведеного теоретичного узагальнення та здійснення систематизації різних поглядів науковців та наукових шкіл на зазначену проблему нами розроблена авторська модель позитивно спрямованого самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі (див.рис.2.1.1.) на основі прийнятих нами наступних концептуальних положень:

1. Теорія самоствердження особистості полягає в тому, що кожна людина відчуває потребу у власній цінності. Ця потреба притаманна «Я» й особливо актуальна в ситуаціях загрози втрати соціального статусу чи ідентичності.
2. Предметом самоствердження є цінність «Я», яка дана людині в уявленнях про себе, самоприйнятті, самовідношенні, поведінкових стратегіях, тобто виражена в когнітивних, емоційно-оцінкових і поведінкових характеристиках. Цінність «Я» - це результат оцінки ідентичності. Вона може бути в діапазоні «позитивна – негативна».
3. Позитивно спрямоване самоствердження особистості обумовлене потребою в самоцінності шляхом самовизначення за рахунок подолання зовнішніх труднощів, вирішення реальних життєвих завдань, тобто свого вдосконалення. Негативно спрямоване самоствердження обумовлене слабкою здатністю до адаптації, дисонансом між «Я-концепцією» та соціальним

досвідом особистості (фрустація), прагненням до переваги за рахунок інших, супротив самоідентичності.

4. Цінність «Я» змінюється. Привласнення нової цінності «Я» здійснюється за етапами: а) етап відкриття якостей власного «Я», котрий завершується з виявленням в себе нових якостей; б) етап усвідомлення нового в поняттях і оцінках; в) етап підтвердження або утвердження нового «Я», що здійснюється шляхом установлення тотожності «Я» з результатами власної діяльності і діяльності інших, які є значущими для суб'єкта.
5. Самоствердження – базовий психологічний конструкт особистості, що закономірно й системно змінюється протягом її життя. У ранньому юнацькому віці потреба у самоствердженні породжується системним змінням ідентичності особистості в процесі дорослішання. Вікові особливості цього процесу виявляються у: а) відкритті власного «Я» як основного новоутворення; б) підсиленні перебігу процесу ідентифікації групової приналежності й одночасно автономності «Я», що стимулює самостійність і волюву поведінку; в) оновленні мотиваційно-ціннісної структури особистості, пов'язаної з життєвим самовизначенням; г) формуванні певної соціальної позиції, яка виявляється у формах соціальної поведінки і вчинках самоствердження.
6. Найважливішим чинником самоствердження особистості є самосвідомість як результат віокремлення людиною самої себе з довкілля. Самосвідомість виступає як специфічна форма спілкування індивіда з самим собою, під час якого з'ясовуються поняття «Я-реальне», «Я-соціальне», «Я-ідеальне» та формується «Я-діяльне», що реалізується у подальшому в поведінці, вчинках і діях з метою з'ясування своєї самоцінності.
7. Другим важливим чинником самоствердження є соціальні умови розвитку особистості, серед яких чільне місце посідає школа. Побудова навчально-

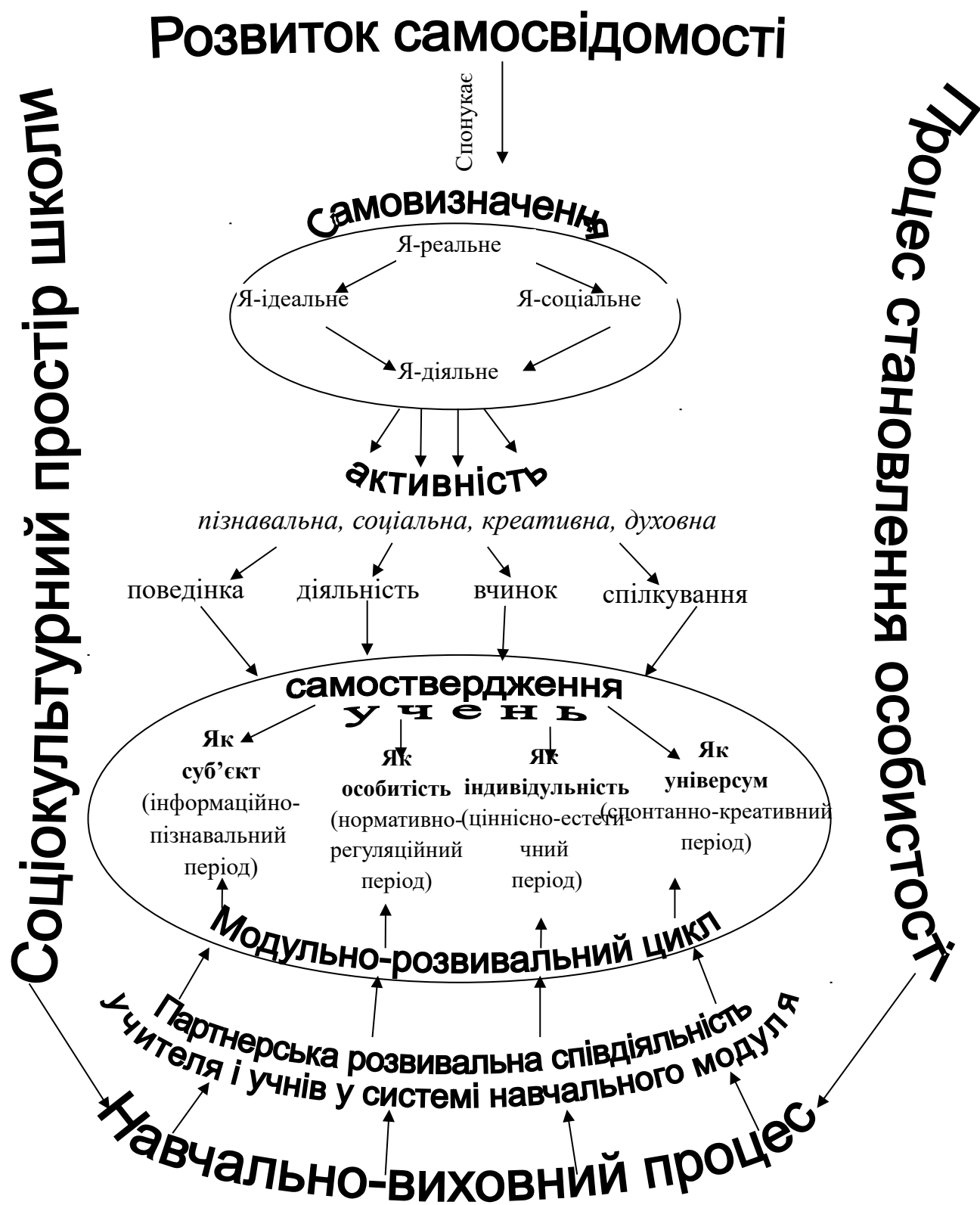


Рис.2.1.1. Логіко-структурна модель самоствердження особистості старшокласника як інтегрованого психологічного конструкту

виховного процесу на засадах гуманізації, особистісно орієнтованого та розвивального підходів створює сприятливі умови для позитивно спрямованого самоствердження учнів старшого шкільного віку. Він буде успішно здійснюватися в спеціально організованому психологічному середовищі взаємовідносин між учителем та учнями у змістовому цілевмотивованому технологічному циклі навчального модуля, за яким взаємозалежно функціонують мотиви, соціальні настановлення, ефективно взаємодоповнюються різні форми пошукової активності школярів, відбувається інтенсивний діловий та інформаційний обмін знаннями, нормами й цінностями між учасниками навчання, що сприймаються, переживаються, розуміються, осмислюються і рефлексуються кожним суб'єктивно та індивідуально (див.табл.2.1.1). Так, на інформаційно-пізнавальному етапі важливою метою є створення вчителем зворотних інформаційних зв'язків між різними групами учнів, проектування умов для осмислення інформації та конструювання рольового тренінгу за участю кожного учня як мислєдїяльника і як суб'єкта навчання. Нормативно-регуляційний період зумовлює систематизований комплекс нормотворчих дій, які здійснюються шляхом взаємообміну соціальними досягненнями, рольового тренінгу для усвідомленого вибору учнями своєї соціальної поведінки. Ціннісно-естетичний та спонтанно-духовний етапи задають простір для вартісного осягнення індивідуальності партнера в навчально-виховній взаємодії, актуалізують процеси ідентифікації та рефлексії, сприяють внутрішньому самопізнанню і самозбагаченню власного ментального досвіду учня. Науково-спроєктоване і технологічно зреалізоване циклічне переважання у сфері самосвідомості старшокласників когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинкової та креативної складових спричинює виникнення динамічного процесу самоствердження особистості на основі соціально прийнятих установок та загальнолюдських цінностей. Учитель проводить учня від етапу самоусвідомлення, самооцінювання до осягнення

Таблиця 2.1.1

**Сутнісна психологічна характеристика періодів та етапів цілісного модульно-розвивального процесу як навчальна технологія самоствердження особистості старшокласника**

Періоди функціонування цілісного модульно-розвивального циклу	Інформаційно-пізнавальний: знання і вміння перевіряються на істинність дослідно-пошуковим шляхом			Нормативно-регуляційний: соціальні норми проєктуються в ситуаціях психолого-педагогічної взаємодії		Ціннісно-естетичний: ідеали і вартості обстоюються старшокласником у процесі міжсуб'єктного діалогу		Духовно-креативний: самотворення учнем себе як універсума через вищі психодуховні форми	
Складові самоствердження	Когнітивна			Емоційно-оцінювальна		Поведінкова		Рефлексивна	
Етапи цілісного модульно-розвивального процесу	0. Чуттєво-естетичний	1. Настановчо-мотиваційний	2. Теоретично-змістовий	3. Оцінювально-смісловий	4. Адаптивно-перетворювальний	5. Системно-узагальнювальний	6. Контрольно-рефлексивний	7. Духовно-естетичний	8. Спонтанно-креативний
<b>Характеристика розгортання процесу самоствердження в модульно-розвивальному циклі</b>	Мотивація навчально-виховних дій, функціональної активності особистості як низка культурно-розвиткових потреб в освітній паритетній співпраці між учителями й учнями	Мотивація творчої актуалізації індивіда як сукупність потреб у вираженні, самостверженні і вдосконаленні ним своєї діяльності	Мотивація навчальних досягнень; функціональна активність: пошук теоретичного знання, освоєння ролі дослідника, інтелектуала, міждивідуальна, групова, паритетна, діалогічна комунікація як засіб кінцевих досягнень особистості в пізнавально-вольових зусиллях	Мотивація формування соціального досвіду як сукупності потреб у співробітництві, співпереживанні, самоповазі; функціональна активність: самооцінювання здібностей до виконання завдань високого ступеня абстрактності; встановлення соціально-психологічного контакту між суб'єктами навчальної діяльності	Мотив допомоги як інтеграція потреб у взаємній відповідальності, соціальній моралі; функціональна активність у нормотворенні, освоєння ролі управлінця, технолога, проєктувальника соціальних відносин; функціональна цілісність здобутих норм у свідомості кожного учасника навчальних взаємин	Мотивація потреби у впорядкуванні, узагальненні, самоусвідомленні, рефлексії; функціональна активність в обміні духовними цінностями і суспільними нормами; регуляція дій суб'єктів, їх активація і спонукання до бажаної поведінки в межах навчально-виховних дій	Мотивація потреб у творчій рефлексії здобутих знань, умінь, норм, цінностей; соціальній важливості своєї ролі в навчальному циклі; функціональна активність у міжсуб'єктному діалозі, освоєння ролі митця, критика, творця; впевненість у собі, самоповага, самовдосконалення	Мотивація позитивного сенсу життя як комплекс потреб в самоактуалізації і творенні власного «Я» та гуманного довкілля; функціональна активність у внутрішньопродуктивному діалозі, вияві власної духовності, освоєння ролі творця, прагнення істини, честі, добра	Мотивація діяльності; абстрагування «Я», як найвищого духовного ступеня внутрішньої самоорганізації і спонтанно-креативної причетності до героїчного, святого, вічного
<b>Результати новоутворення</b>	<b>Самоствердження старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності</b>			<b>Самоствердження старшокласника як особистості</b>		<b>Самоствердження старшокласника як індивідуальності</b>		<b>Самоствердження старшокласника як універсума</b>	

вартісних норм поведінки і ствердження власного «Я» як найвищого духовного ступеня внутрішньої самоорганізації.

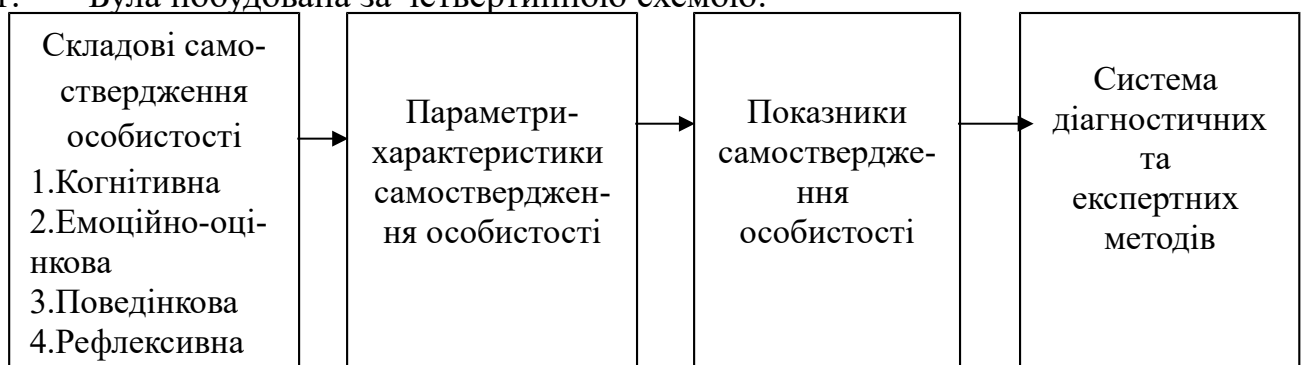
8. Процес позитивно спрямованого самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі може успішно розвиватися шляхом набуття стійкого становища і суспільного визнання однолітків, високої оцінки вчителем його навчальних досягнень, в усвідомленні правильності власних соціально значущих переконань, поглядів і думок, і таким чином формуючи власну самоцінність.

Тож, запропонована нами модель психолого-педагогічної взаємодії у взаємозв'язку з функціонуванням цілісного модульно-розвивального процесу спричиняє розвиток восьми основних самонастановлень старшокласника і призводить до поетапного самоствердження його як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсуму.

Нами обґрунтована програма вивчення психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі. Запропоновані методики комплексно охоплюють предмет дослідження і їх підбір здійснювався за низкою критеріїв: а) відповідність можливостей методик цілям і завданням дослідження; б) поліінформованість (багатовимірність), тобто одержання більшого обсягу інформації при оптимальній кількості задіяних методик; в) урахування вікових особливостей досліджуваних.

Програма вивчення психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласників у навчально-виховному процесі здійснювалася нами шляхом відстеження рівнів розвитку когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і креативної складових особистості старшокласників і характеризувалася такими ознаками:

1. Була побудована за четвертинною схемою:



2. У програмі враховувалися чотири рівні впливу процесу навчання на розвиток особистості:

- світоглядний (ціннісні орієнтації, соціальні ідеали і норми);
- соціологічний (соціально-культурні впливи педагогічного і класного колективу);
- психологічний (психологічні особливості учасників розвивальної психологічної взаємодії);
- дидактичний (впровадження змісту, форм, методів та засобів навчання, корекційних програм, авторських курсів тощо).

3. Характеристика динаміки розвитку основних складових самоствердження особистості, класного колективу, груп виявлялася за допомогою трьох типів даних:

- дані, що отримувалися за допомогою психологічних тестів і застосовувалися в умовах педагогічного контролю;
- дані, які характеризують інформацію, що була отримана за допомогою опитувальників та інших методів самооцінки;
- дані, що як експертні оцінки надавалися вчителями, класними керівниками, батьками.

Урахування всіх типів даних уможливило об'єктивні узагальнення та висновки щодо процесу самоствердження особистості старшокласника.

4. Дана характеристика застосованого психолого-педагогічного інструментарію:

а) дослідження когнітивної складової особистості школярів проводилося за батареєю тестів інтелекту для всебічної характеристики пізнавального потенціалу особистості, за допомогою якого суб'єкт формує образ «Я»: прогресивні матриці Равена, тестів абстрактного мислення, загальних здібностей, розуміння словесних зв'язків А.В. Фурмана [154, 205, 223]. Використана тестова батарея наукової психодіагностики розумового потенціалу школярів має переваги над іншими: а) вона досить об'ємна щодо кількості і різноманітності стосовно інваріантності тестових задач, а тому характеризується достат-

ньою валідністю і надійністю; б) повністю обіймає поле соціально-психологічного вияву такої психічної реальності, як розумові здібності; в) використані найбільш поширені у світовій діагностичній практиці фундаментальні тести загальних здібностей, які створені на основі ієрархічних або структурних моделей інтелекту і дають змогу визначити загальну інтелектуальність та основні групові фактори – просторовий, часовий і вербальний; г) рівноцінно подані фундаментальні тестові методики, що повністю діагностують вербальний і невербальний інтелект у їх взаємодоповненні. Якщо швидкість виконання вербальних завдань характеризує навчальну успішність та рівень освіченості учнів, то виконання невербальних – розвиток сенсорної координації, досвід сприймання і практичного перетворення навколишнього середовища. Поєднані тести «швидкості», при виконанні яких час лімітований, і тести «рівня» (досягнення), коли учень розв'язує тестові задачі зростаючої трудності в ситуації ненормованого часу. Середня трудність задач тестів для школярів коливається в допустимих межах. На першому етапі відбувається перевірка правильності виконання тестових завдань, для цього відповідь порівнюється з ключем і враховуються лише правильно виконані завдання. Ці дані заносяться до відповідних таблиць і підраховується загальна сума балів, що набрав учень за всіма тестами. На другому етапі сумарні результати записуються до зведених таблиць інтелектуального змагання по класах. За їх допомогою можна розмістити учнів залежно від кількості отриманих балів (від найвищого до найнижчого рівня інтелектуального розвитку) і визначити рейтинг кожного учня в класі. Останнім етапом обробки результатів інтелектуального тестування є побудова процентильної шкали і практичної моделі покласної диференціації навчання [212, 214, 217].

Тест абстрактного мислення (А.В. Фурман) вимірює здатність особи до абстрагування. Тест виявляє рівень розвитку абстрактного мислення, вміння людини знаходити та виміряти значущі для її інтелектуальної діяльності зв'язки та відношення об'єктів навколишнього світу. Тест вміщує 50 задач. Кожна задача – це чотири проблемні фігури та п'ять фігур, що є варіантами від-



повіді. Потрібно знайти серед фігур-відповідей ту, яка зможе бути продовженням чотирьох проблемних фігур. Час відповідей обмежений – 25 хвилин. Відповіді звіряються з ключем тесту, підраховується загальне число вірних відповідей, їх кількість сумується та визначається рівень розвитку абстрактного мислення особистості.

Прогресивні матриці Равена (ПМР) належить до тестів прогресивної складності. Її мета – оцінка та діагностика генерального фактора інтелекту – вивчення логічності мислення. Методика Равена – одна з найбільш прогностичних методик для вивчення невербального інтелекту старшокласників, вона аналізує (вимірює) наступні параметри розумових здібностей: швидкість переробки інформації центральною нервовою системою (розумовий темп); здатність встановлення закономірностей, логічних зв'язків, комбінаторне мислення, аналіз та синтез візуальних стимулів. Проведення тесту здійснюється за допомогою представлених малюнків (зображень) з фігурами, які пов'язані між собою певною залежністю. Однієї фігури не вистачає, а нижче вона надається серед 6-8 інших фігур. Задача учнів – встановити закономірність, що пов'язує між собою фігури на зображенні, а на опросному листі вказати номер потрібної фігури із запропонованих варіантів. Виконувати завдання потрібно у максимальному темпі. Бланк відповідей представляє собою аркуш з номерами завдань, біля яких відмічається номер обраного малюнку. Обробка отриманих даних полягає в тому, що кожне вірне рішення оцінюється в один бал. Сума отриманих балів перекладається в процентіль або станайл.

Тест загальних здібностей (ТЗЗ) А.В. Фурмана направлений на вияв загальних здібностей, при цьому під загальними здібностями розуміють комплексні якості, які необхідні для оволодіння багатьма видами професійної діяльності і включають в себе вербальні та практичні серії завдань. ТЗЗ включає 12 тестів, направлених на аналіз різних комплексних здібностей: загальна здібність до навчання, вербальні здібності, уміння оперувати числами, сприйняття просторових форм, сприйняття деталей графічних зображень, об'єктів, сприйняття частин вербальних конструкцій, моторна координація,

моторика рук та пальців. Вісім субтестів є тестами бланковими. Усі субтести є тестами швидкості. Отримані сирі оцінки перекладаються в процентилі і стандартні оцінки.

Тест розуміння словесних зв'язків (TRC3) А.В. Фурмана вимірює вербальні здібності особистості, здібності до свідомого оперування словесним матеріалом, що входить до складу загальних розумових здібностей. Параметри тесту: оперування словесним матеріалом; розуміння словесного матеріалу. Тест вміщує 50 задач. Одна задача – це уривок логічно сконструйованого речення, який треба доповнити парою слів, підібраних з п'яти запропонованих варіантів. Бланк відповідей представляє собою аркуш з номерами задач та буквами, які позначають варіант відповіді. Кожна правильна відповідь оцінюється в один бал; бали перекладаються в процентильні та станайливі оцінки.

б) дослідження емоційно-оцінкової, поведінкової та креативної складових проводиться за допомогою опитувальників і тестів: 1) опитувальника особистісної адаптованості А.В. Фурмана «Наскільки ти адаптований до життя?» для визначення особистісної адаптованості, виявлення соціального ставлення учня в широкому культурно-середовищному контексті (школа, сім'я, вулиця, власне «Я») і характеристики таких модусів внутрішнього світу особи як ставлення, оцінка і самооцінка, суб'єктне прийняття, психічний образ, соціальна ситуація, «Я-концепція»; 2) самоактуалізаційного тесту Е. Шострома для дослідження структурних складових особистості - емоційно-оцінкової (самоприйняття, самоповаги, самопідтримки), поведінкової (ціннісно-смыслових орієнтацій, соціальної поведінки), креативної; 3) анкети «Провідні мотиви навчальної діяльності» для вивчення мотивації навчання старшокласників; 4) метод соціометричних вимірювань для діагностики статусного положення учнів, характеристики міжособистісних і міжгрупових взаємовідносин, вивчення типології соціальної поведінки старшокласників [148, 150, 151, 192, 205].

Опитувальник особистісної адаптованості характеризує такі модулі внутрішнього світу особи як ставлення, оцінка і самооцінка, суб'єктне прийняття,

психічний образ, соціальна ситуація, «Я-концепція». Слід зауважити, що автор даної методики спирався на критерій ступеню адекватності між метою і результатом діяльності особистості і розрізняв три різновиди адаптаційних процесів-показників: а) адаптивності як абсолютної або відносної гармонійності між суб'єктивними цілями і кінцевими результатами, яка супроводжується позитивним відношенням особистості до оточуючого середовища і до самої себе; б) неадаптивність як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, яка породжує амбівалентні почуття й оцінки, але не спричинює психотравмуючого впливу на особистість; в) дезадаптивність як певна дисгармонія між цілями і результатами діяльності особистості, котра є джерелом психічного напруження і внутрішнього дискомфорту і нестабільності протікання психосоціальних процесів. Отож, дана методика спрямована на виявлення особистісної адаптованості школярів до внутрішнього і зовнішнього світу. Її центральну ланку становить тест-опитувальник «Наскільки ти адаптований до життя?», що дає змогу здійснювати поглиблений психологічний аналіз різних рівнів функціонування трьох обґрунтованих автором видів адаптаційних процесів-показників: а) адаптованості (дуже висока, висока, середня, низька); б) неадаптованість (неочевидна, очевидна); в) дезадаптивність (ситуаційна, стійка, очевидна, критична). За результатами опитування будується й описується дев'ятибальна шкала особистої адаптованості, що дозволяє інтерпретувати результати тестування адаптованості особистості у поєднанні із характеристикою таких феноменів як відношення, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, «Я-концепція». Тест-опитувальник особистісної адаптованості містить: 1) бланк, що заповнюється кожним учнем індивідуально, 2) ключ для вчителя або психолога, 3) класифікацію показників особистісної адаптованості школярів. При цьому поле життєдіяльності школяра поділено на чотири сфери: «школа», «сім'я», «вулиця», «власне Я». У кожній із цих сфер зафіксовані найважливіші компоненти, з якими він постійно вступає у взаємодію. Отож, шляхом самооцінки опитуваний визначає своє ставлення до

навколишнього світу, оточуючих його людей і самого себе. Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні та негативні. Одна, а тим більше дві – три негативні відповіді істотно знижують показники рівня особистісної адаптованості старшокласника. За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне» оцінюється 5 балами, «позитивне» – 4, «нейтральне» – 0, «негативне» – -4, «украй негативне» – -5 балами. У подальшому сирі бали перекладаються у процентілі або станаїли.

Діагностика рівня самоактуалізації особистості учнів старших класів процедурно здійснювалася за допомогою опитувальника Е. Шострома, що був створений за концепцією самоактуалізованої особистості А. Маслоу. Його використання пов'язане із необхідністю визначити рівень розвитку деяких складових процесу самоствердження старшокласника: 1) розумової (пізнавальні потреби); 2) емоційно-оцінкової (прийняття себе, самоповага, самопідтримка, цілісність); 3) поведінкових реакцій (ціннісні орієнтації, контактність, гнучкість поведінки); 4) креативність. Оскільки поняття самоактуалізації характеризується багатозмістовністю, що передбачає всебічний розвиток творчого і соціального потенціалу особистості, максимальну ситуативну реалізацію її позитивних можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця у ньому, багатство емоційної сфери і духовної самоактивності, високий рівень психічного здоров'я і моральності, то й методика побудована на принципах багатовимірного опису феномена самоактуалізації. Зокрема, її 126 позицій утримують на вибір два судження ціннісного або поведінкового характеру та організовані у 14 шкал – дві базових («часова компетентність» і «підтримка») і дванадцять додаткових. Обробка результатів проводиться таким чином: відповідь, яка співпадає з ключем оцінюється в один бал. Отримані за кожну шкалу бали підсумковуються та заносяться у спеціальний бланк. Далі будується графік індивідуального профілю, для чого «сирі» бали за допомогою таблиці переводяться у стандартні Т-бали з середнім значення 50 і стандартним відхиленням 10. Оцінки вище 50, але нижче 60 Т-балів характерні для самоактуалізованої особистості.

в) анкета «Провідні мотиви навчальної діяльності» (В. Хіннінг) дозволяє діагностувати рівень розвитку провідних мотивів до навчання – соціальний, діловий, змістовний інтерес, і таким чином розуміти потреби і інтереси старшокласників, перевіряти вплив навчально-виховного процесу на мотиваційну сферу старшокласників. Анкета містить дванадцять відповідей на питання «Чому так я навчаюсь?». Відповіді аналізуються та складається рейтинг за шкалою мотивів.

Методика соціометрія використовується у нашому дослідженні для виявлення статусного положення особистості у групі, характеристики між-особистісних відносин та вивчення типології поведінки. Соціометрія проводиться груповим методом; соціометричні методи дозволяють визначити внутрішньогрупові відносини через числові дані і графіки. Досліджуванім пропонується відповісти на питання соціометричної картки та зробити чотири – п'ять виборів за визначеними критеріями. Обробка даних проводиться такими засобами – табличний, графічний, індексологічний.

5. Була розроблена процедура практичної реалізації програми системних, комплексних досліджень особистості старшокласника.
6. Програма передбачала наявність професійної діяльності психологічної служби школи, яка забезпечувала: а) об'єктивізацію знань про рівень самоствердження старшокласників; б) створення науково-обґрунтованих оптимальних умов психологічного дослідження; в) постійного спільного рішення конкретних діагностичних проблем всіма виконавцями експерименту.

Матеріал таблиці 2.1.2 дає нам цілісне уявлення про методологію нашого дослідження, оскільки в деталях розкриває основні шкали вимірювання такого складного феномена як самоствердження особистості старшокласника.

Комплексні психологічні обстеження є вихідним моментом у роботі діагностичної служби, де тестовий метод – один із поширених методів пізнання особистості. Він є окремим різновидом експериментального методу, інструментом „вимірювання” психосоціального розвитку особистості, що характеризується високою ефективністю щодо переведення якісних психодидакти-

чних даних у кількісній і в такий спосіб здійснення їх ґрунтовного наукового аналізу.

Саме систематичні тестові обстеження дозволили сформулювати цілісне уявлення про внутрішній світ кожного учня, особливості його психологічної організації і тенденції процесу самоствердження.

Таблиця 2.1.2

**Експериментальна система складових, параметрів, показників  
позитивно-спрямованого самоствердження особистості старшокласника**

Складові самоствердження особистості старшокласника	Параметри самоствердження особистості старшокласника	Показники самоствердження особистості старшокласника	Система діагностичних та експертних методів дослідження особистості старшокласника
1.Когнітивна складова	1.1.Рівень розумових здібностей, здатності до теоретичного і творчого мислення. 1.2.Рівень пізнавальних потреб	1.1.Вербальний (словесно-логічний) інтелект, оперування словесним матеріалом. 1.2.Комбінаторні здібності, аналіз, синтез зображень 1.3.Здібності до абстрагування, теоретичного мислення 1.4.Система наважливіших людських здібностей (сприймання, аналіз, абстрагування, інтеграція, встановлення закономірностей та ін.)	Дослідні тести інтелекту: Тест розуміння словесних зв'язків (50 задач) ТРСЗ ПМР (Прогресивні матриці Равена) 60 задач ТАМ (Тест абстрактного мислення) 50 задач ТЗЗ (Тест загальних здібностей) 100 задач
2.Емоційно-оцінкова складова	2.1.Позитивне самоприйняття і самооцінка. 2.2.Самоповага, впевненість у собі. 2.3.Ставлення до інших. 2.4.Адаптація	2.1.Ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, спосіб взаємодії з оточенням  3.1. Соціальні мотиви, благополуччя, престиж,	Дослідний опитувальник особистості: А.Фурмана «На скільки ти адаптований до життя?»

3. Поведінкова складова	3.1. Мотивація навчальних досягнень. 3.2. Ціннісні орієнтації і соціальні установки. 3.3. Комунікативність. 3.4. Соціальний статус.	уникнення неприємностей, діловий, змістовий інтерес. Соціальні мотиви, благополуччя, престиж, уникнення неприємностей, діловий, змістовий інтерес 3.1.1. Часова компетентність 3.1.2. Внутрішнє продовження 3.1.3. Ціннісні орієнтації 3.1.4. Гнучкість поведінки 3.1.5. Сензитивність 3.1.6. Спонтанність 3.1.7. Самоповага 3.1.8. Самоприйняття 3.1.9. Погляд на природу людини 3.1.10. Сенергійність 3.1.11. Прийняття агресії 3.1.12. Контактність 3.1.13. Пізнавальні потреби 3.1.14. Креативність	Анкета: Провідні мотиви навчальної діяльності.  Самоактапізаційний табл.2.1.2 зма шня підтримка
4. Рефлексивна складова	4.1. Креативність соціальної поведінки. 4.2. Рефлексивність	4.1. Положення учня у системі ділових взаємостосунків, динаміка соціального розвитку між особових взаємин, гуманізація міжсуб'єктних контактів у колективі, позиція і статус особистості у колективі.	Методика соціометрії

Загальний план проведення системної діагностичної роботи в школі охоплював такі основні етапи:

а) підготовча робота (вивчення тестів та інструкцій до них, складання графіків, підготовки тестових зошитів-бланків);

б) діагностична робота (групова діагностика учнів кожного класу та обробка одержаних відповідей за ключем);

в) індивідуальна робота (перевірка правильності виконання тестових завдань, аналіз результатів кожного учня окремо, їх зіставлення з іншими даними, визначення рейтингу кожного);

г) узагальнення результатів обстеження кожного класу, порівняння діагностичних показників окремої шкільної паралелі та виявлення їх особливостей і тенденцій розвитку.

Процедура психолого-педагогічного дослідження учнів старшого шкільного віку відповідала таким вимогам:

- 1) Дослідження проводилося шкільним психологом у присутності класного керівника або вчителя-предметника, які добре відомі учням конкретного класу, що забезпечувало позитивну атмосферу під час роботи і зорієнтовувало кожного на співробітництво й порозуміння.
- 2) План-графік проведення досліджень урахував обсяг навчального навантаження, розрахунок часу, зміст тестових завдань та внутрішню готовність школярів до співпраці, особливості психологічної активності учнів.
- 3) Перед початком процедури тестування була підготовлена для кожного учня персональна «Карта соціально-психологічного дослідження особистості» з бланками до кожної методики, що спрощувало не тільки фіксацію відповідей, а й кількісну обробку результатів.
- 4) Психологи провели підготовчу роботу: ознайомили з метою, змістом та процедурою проведення тестування та обробки результатів, забезпечили кожного стимульним матеріалом.
- 5) Діагностична робота організовувалася так, щоб кожний учень мав окреме місце та працював самостійно. Це виключало під час обстеження будь-яку несамостійність, чи сторонні перешкоди на шляху прийняття особистих рішень. Відсутні учні пізніше проходили тестування за окремим графіком.
- 6) Психологічний інструктаж проводився з усією навчальною групою (класом) і відповідав основним експериментальним вимогам у сфері психології.

Науковий аналіз низки кількісних і якісних характеристик за запропонованою програмою створює підґрунтя для зваженої об'єктивно критері-



альної оцінки процесу самоствердження особистості старшокласника і тенденції впливу традиційних і експериментальних умов навчання на його динаміку для фіксації основних психологічних механізмів становлення соціально-зрілого випускника загальноосвітньої школи.

## 2.2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника

Розроблена логіко-структурна модель самоствердження особистості старшокласника та визначення методики її експериментального дослідження дозволили організувати експериментальну роботу для вивчення психологічних особливостей особистості учнів старшого шкільного віку у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Дослідження проводилося у три етапи:

1. Підготовчий етап (2003 рік), в процесі якого вивчався стан дослідження проблеми самоствердження особистості в психолого-педагогічній літературі і практиці, здійснювалася розробка концепції дослідження, формулювалася гіпотеза, відбиралися методи дослідження, розроблялися плани констатувальної та формувальної частин експерименту.
2. Дослідно-експериментальний етап (2004-2005 роки), під час якого була розроблена логіко-структурна модель позитивно-спрямованого самоствердження особистості старшокласника; проведений констатувальний експеримент з метою виявлення психологічних особливостей самоствердження учнів старшого шкільного віку за традиційних умов навчання; окреслені сприятливі психолого-педагогічні умови для такого самоствердження юнаків і дівчат загальноосвітньої школи.
3. Етап формувального експерименту (2006-2007 роки), під час якого апробувалася авторська науково-психологічна програма самоствердження

учнів раннього юнацького віку. На цьому етапі були проведені повторні дослідження рівнів самоствердження учнів та проаналізована динаміка змін у їхньому внутрішньому світі; систематизувалися та узагальнювалися результати дослідження.

У 2004-2005 навчальному році був проведений констатувальний експеримент, у якому взяло участь 120 старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м. Запоріжжя. Вікові межі вибірки визначалися цілями і завданнями, поставленими у роботі. Враховуючи, що процес самоствердження має складові, що пов'язані між собою, нами діагностувалися поаспектно рівні когнітивного, емоційно-оцінкового, поведінкового і креативного потенціалу особистості кожного учня раннього юнацького віку в умовах традиційного навчання.

За допомогою батареї тестів інтелекту ТАМ (тест абстрактного мислення), ПМР (прогресивні матриці Равена), ТЗЗ (тест загальних здібностей), ТРСЗ (тест розуміння словесних зв'язків) проводилася діагностика розумового потенціалу старшокласників, який має головне значення для розвитку когнітивних структур особистості.

Перед початком процедури тестування була підготовлена необхідна кількість тестових зошитів, бланків для відповідей і складено графік тестування, за яким і проводилося обстеження. Важливим для отримання точних результатів було чітке ознайомлення учнів з інструкцією та створення сприятливої емоційної атмосфери під час роботи учнів з тестами. Процедура тестування проводилася психологами в присутності вчителя-предметника або класного керівника; це дисциплінувало учнів і було важливим фактором «чистоти» проведення обстеження.

У рис. 2.2.1 подані результати комплексного дослідження інтелектуального потенціалу старшокласників за методикою ТАМ.

За підсумками проведених досліджень в ЗОШ № 43 м.Донецька можна зробити наступні висновки: більшість учнів володіє середніми здібностями до абстрагування. Тільки 15% всіх учнів володіє високим рівнем абстрактного ми-

слення, тобто вмінням виявляти залежності та способи розв'язання проблемних завдань; 11,7% - на низькому рівні володіють навичками діяти інтелектуально.

Оцінки старшокласників школи і ліцею співпадають. 73,3% досліджуваних обох вибірок мають середній розумовий потенціал і здатність правильно вимірювати значущі для їх інтелектуальної діяльності зв'язки та відношення об'єктів матеріального світу.

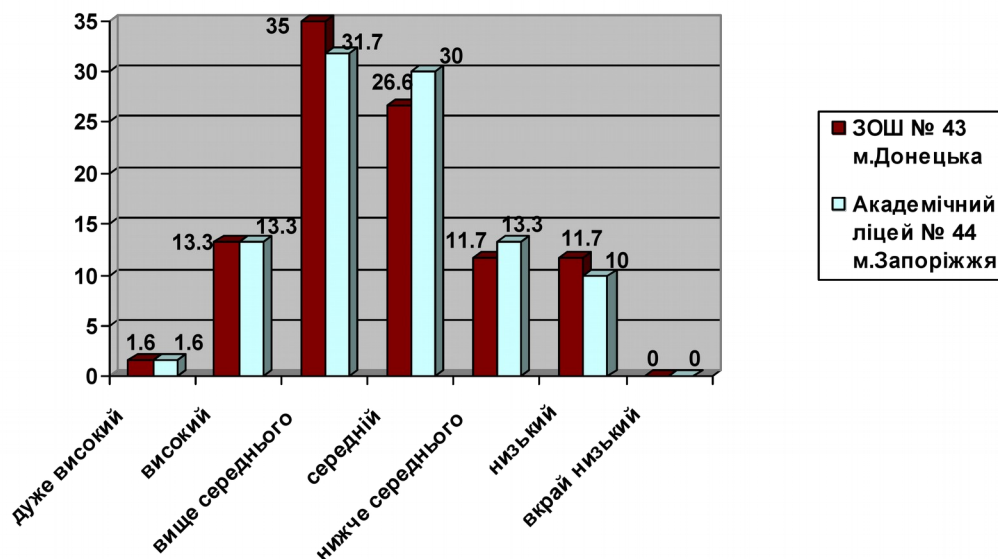


Рис. 2.2.1 Результати дослідження інтелектуального потенціалу старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька і академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя в 2004-2005 роках (у %) за методикою ТАМ (вибірка 120 осіб).

За підсумками проведеного діагностування (див.рис.2.2.2) в ЗОШ № 43 м.Донецька за методикою ПМР виявлено: 11,7% старшокласників мають високий рівень комбінаторних здібностей, на високому рівні володіють операціями аналізу та синтезу зображень, і взагалі здатність глибоко мислити; 11,7% -

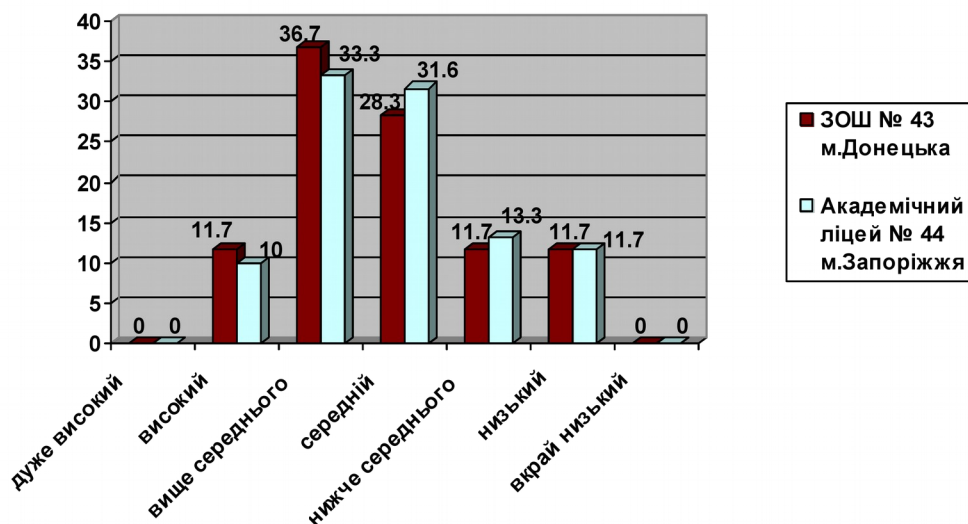


Рис. 2.2.2 Результати дослідження інтелектуального потенціалу старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька і академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя в 2004-2005 роках (у %) за методикою ПМР (вибірка 120 осіб).

виконали завдання на низькому рівні, що означає нерозвиненість візуальної інтуїції, слабку здатність узагальнювати, аналізувати навчальний матеріал та мислити логічно.

Розбіжності в оцінках старшокласників школи і ліцею не виявлено. Більшість учнів обох вибірок (77%) мають середній рівень логічності і глибини мислення.

В результаті отриманих даних (див.рис.2.2.3) в ЗОШ № 43 м.Донецька за методикою ТЗЗ ми бачимо, що у 23,3% старшокласників високий показник інтелектуальних здібностей: сприймання форм, виявлення переміщень, симетрії, візуальної, моторної інтеграції, аналізу, синтезу, абстрагування.

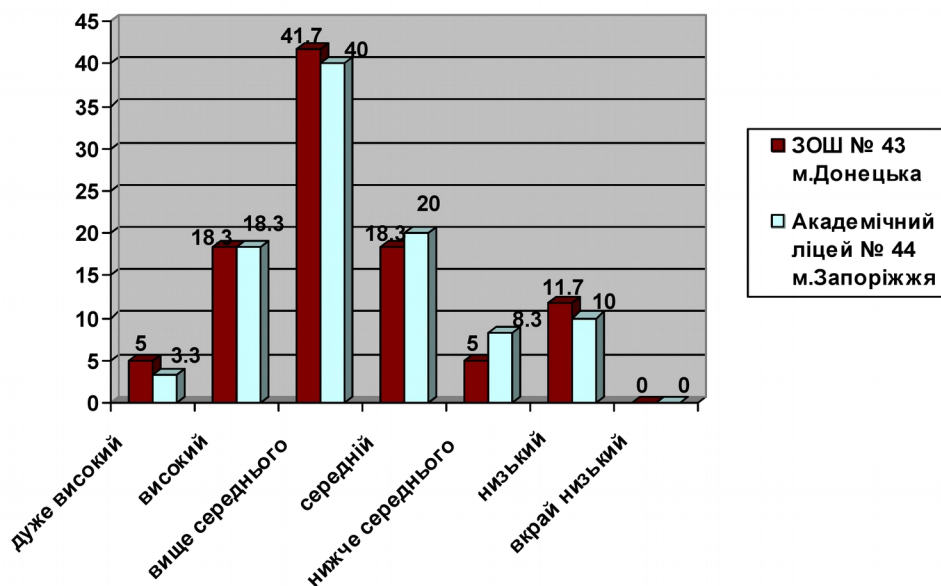
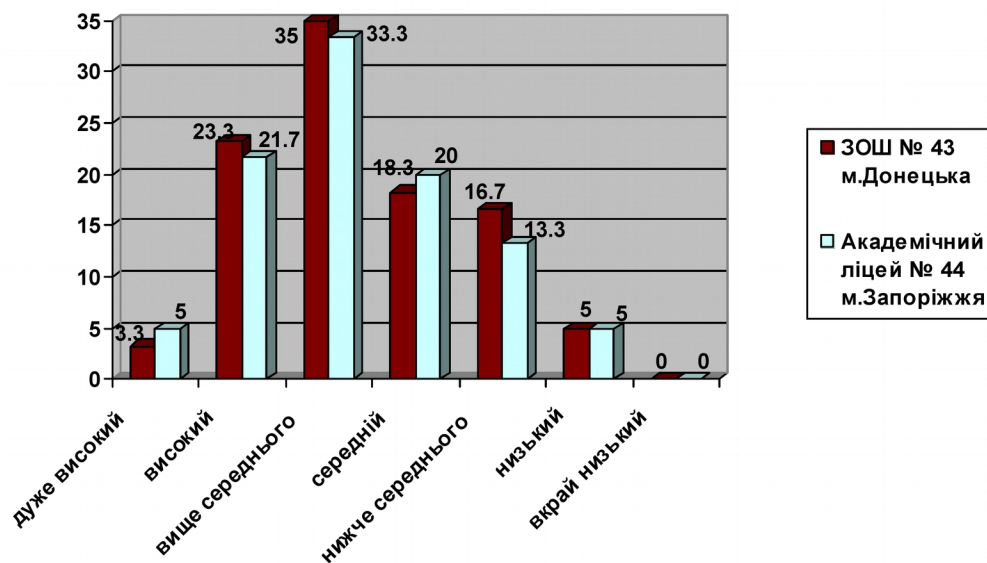


Рис. 2.2.3 Результати дослідження інтелектуального потенціалу старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька і академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя в 2004-2005 роках (у %) за методикою ТЗЗ (вибірка 120 осіб).

65% учнів володіє середніми інтелектуальними здібностями; 11,7% учнів володіють низьким рівнем абстрагування, інтеграції, аналізу, сприйняття, встановлення закономірностей. Середні оцінки обох вибірок схожі.

За методикою ТРСЗ в ЗОШ № 43 м.Донецька (див.рис.2.2.4) виявлено, що значна частина (70,0%) старшокласників виявляє середній рівень вербальних здібностей; 25% має високий рівень, тобто володіє здатністю оперувати словами і термінами і розуміти їх зміст і смислово осягати сутність явищ. Слід відмітити, що показник низького рівня (5%) за методикою ТРСЗ нижче ніж за іншими інтелектуальними тестами. Значних розбіжностей в оцінках старшокласників ЗОШ № 43 і ліцею не встановлено.



**Рис. 2.2.4 Результати дослідження інтелектуального потенціалу старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька і академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя в 2004-2005 роках (у %) за методикою ТРСЗ (вибірка 120 осіб).**

Наведені результати інтелектуального тестування старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецьку і академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя (див.рис.2.2.5) дають змогу стверджувати, що 16,6% учнів мають високий рівень загального інтелектуального розвитку.

Причому характерними рисами їх розумової сфери можна вважати широкую розвиненість основних операцій комбінаторного мислення, усвідомленість сприйняття зображень, здатність узагальнювати й аналізувати, а також високі інтелектуальні можливості і гармонійне взаємодоповнення вербального і невербального інтелекту.

73,3% учнів за підсумками первинного дослідження показали середній рівень розумового розвитку. Тож спроможність виконувати окремі операції мислення характеризуються суперечливістю: рівень усвідомленості, сприйняття, здатність узагальнювати й аналізувати буде створювати деякі утруднення під час структурування навчального матеріалу; оволодіння способами розумових дій і загальними навчальними вміннями буде протікати повільно.

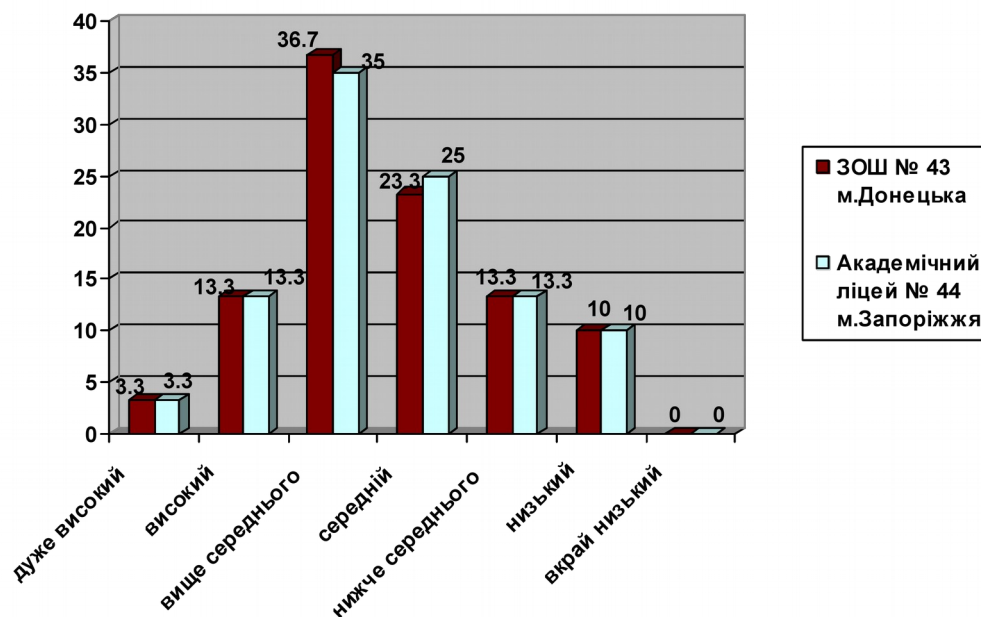


Рис.2.2.5. Зведені результати дослідження розумового розвитку старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя в 2004-2005 роках (у %) за методиками ТАМ, ПМР, ТЗЗ, ТРСЗ (вибірка 120 осіб)

10,0% учнів виконали тестові завдання на нижче середнього та низькому рівні. Це означає слабку здатність узагальнювати та аналізувати навчальний матеріал, постійне використання репродуктивних компонентів пізнавальної сфери та проблемність у вирішенні завдань на логічне мислення.

Підсумки дослідження розумового розвитку старшокласників в 2004-2005 навчальному році свідчать про нерівномірність розвитку їх інтелектуального потенціалу, що означає різний рівень здатності до самоствердження у навчальній діяльності та індивідуальних показниках реального використання розумових здібностей у навчальному процесі. Більшість учнів має середній рівень інтелектуальних можливостей.

Розвиток емоційно-оцінкової, поведінкової і креативної складових старшокласників досліджувався у лютому – березні 2005 року за наступними методиками: опитувальником «Наскільки ти адаптований до життя?» (А.В. Фурман),

методики соціометрії, опитувальника самоактуалізації особистості Е. Шострома, анкети «Провідні мотиви навчальної діяльності» (В. Хіннінг).

Вважаємо, що ці методики дали можливість всебічно вивчити емоційно-оцінкову складову особистості, психорегуляційний і ціннісно-смысловий потенціал кожного учасника навчальної діяльності, поведінкові реакції і фіксувати даний процес за емпіричними показниками, до яких належать показники самоприйняття, самооцінки, самоповаги, цілі і мотиви соціальної поведінки, комунікативності і соціального статусу. Одержані результати становили надійне підґрунтя потенціально-критеріального пізнання актуального стану самоствердження учнівської молоді. Крім того, вони давали змогу вивчити типологічні та індивідуальні особливості старшокласників як суб'єктів безпосередніх психологопедагогічних взаємостосунків малої групи, класного колективу і шкільного середовища.

Емоційно-оцінкова складова особистості старшокласників досліджувалася за допомогою опитувальника «Наскільки ти адаптований до життя?». Науковий аналіз одержаних даних (див.табл.2.2.1) дав змогу зробити такі узагальнення: адаптованість учнів ЗОШ № 43 складає 75,1%, що свідчить про стабільність розвитку як окремих учнів так і учнівського колективу, про позитивний соціально-психологічний клімат та зростання соціальної зрілості старшокласників, формування їхньої позитивної «Я-концепції». Старшокласники позитивно сприймають школу, взаємини з однокласниками та вчителями.

Неадаптованість учнів ЗОШ № 43 складає 14%, що означає неблагополуччя цієї частини старшокласників у їх взаєминах з навколишнім оточенням, труднощів у їх особистому розвитку (самоприйняття, самооцінка, самоповага), проблемні взаємостосунки в сім'ї, з однокласниками і вчителями. Ці емпіричні факти свідчать як про ускладнення психологічної організації внутрішнього світу особистості, так і про ускладнення міжособистісних взаємин в класі. Також нижчі рівні адаптованості свідчать про розширення поля свідомої діяльності та самосвідомості старшокласників, виникнення у їхньому світобаченні морально-етичних емпіративів, критичної рефлексії, вольової поведінки.



Таблиця 2.2.1.

**Узагальнені результати рівнів адаптованості старшокласників  
ЗОШ № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м. Запоріжжя,  
вбірка 120 осіб, 2004-2005 навчальний рік (у %)**

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні особистісної адаптованості	Досліджувані			
		ЗОШ № 43 м. Донецька		Академічний ліцей № 44 м. Запоріжжя	
		Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Адаптованість	Максимальна	3	5,0	3	5,0
	Дуже висока	6	10,0	5	8,3
	Висока	9	15	8	13,3
	Середня	21	35	19	31,6
	Низька	7	11,6	8	13,3
Неадаптованість	Неочевидна	6	10,0	7	11,6
	Очевидна	2	3,3	2	3,3
Дезадаптованість	Ситуативна	3	5,0	5	8,3
	Стійка очевидна	2	3,3	2	3,3
	Критична	1	1,6	1	1,6
	Супер критична		0		0

Дезадаптованість старшокласників ЗОШ № 43 складає 10,8%, причому 5,2% - це стійка очевидна і критична, що свідчить про відхилення у потребомотиваційній сфері особистості старшокласників, драматичні моменти в розвитку «Я-концепції».

Дослідження рівнів адаптованості учнів академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя показує, що значущі розбіжності у показниках стосовно ЗОШ № 43 м.Донецька відсутні.

Головним чинником розвитку самостверджувальних процесів є внутрішня мотивація до навчання. Внутрішня мотивація є предметом особливої уваги учителів. Глибинне розуміння особистості учня, його потреб й інтересів, статусу учня в колективі дозволяють стимулювати мотиваційну сферу особистості і домогтися утворення провідних мотивів навчальної діяльності. Тому таке важливе значення має вивчення мотивації навчальної діяльності учнів, яка здійснювалося нами за анкетною «Провідні мотиви навчальної діяльності». Основні підсумки ранжування подані у таблиці 2.2.2.

*Таблиця 2.2.2*

**Зведені результати мотивації навчальної діяльності старшокласників ЗОШ № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м. Запоріжжя (у %), вибірка 120 осіб, 2004-2005 навчальний рік**

Мотиви навчальної діяльності	Досліджувані	
	ЗОШ № 43 м. Донецька	Академічний ліцей № 44 м.Запоріжжя
	2005 р.	2005 р.
Соціальний	15,3	14,7
Благополуччя	15,9	16,3
Престиж	20,4	20,8
Уникнення неприємностей	13,4	12,7
Діловий	10,3	11,3
Змістовий інтерес	15,4	18,3
Відсутність мотивів	9,3	7,2

Результати кількісного аналізу мотивів навчальної діяльності в ЗОШ № 43 м.Донецька, за підсумками анкетування, поданих у таблиці 2.2.3, фіксують переважання мотивів престижу (I рангове місце), благополуччя (II рангове місце), змістового інтересу (III рангове місце), соціального мотиву (IV рангове місце), уникнення неприємностей (V рангове місце), ділового інтересу (VI рангове місце) і відсутність мотивів (VII рангове місце).

Звертає на себе увагу високий відсоток мотивів уникнення неприємностей та відсутність мотивів взагалі, що свідчить про низький рівень мотивації навчальної діяльності.

Суттєві розбіжності в мотивах навчання старшокласників школи та ліцею відсутні.

Вивчення ціннісно-сислової, поведінкової та креативної складових особистості здійснювалося нами за допомогою опитувальника самоактуалізації Е. Шострома. Підсумки досліджень ілюструє таблиця 2.2.3.

Таблиця 2.2.3

**Зведені результати усереднених даних рівня особистісної самоактуалізації старшокласників ЗОШ № 43 м. Донецька та академічного ліцею № 44 м. Запоріжжя вибірка 120 осіб, 2004-2005 навчальний рік**

Назва шкали	Досліджувані	
	ЗОШ № 43 м. Донецька	Академічний ліцей № 44 м. Запоріжжя
Часова компетентність	46,5	46,4
Внутрішня і зовнішня підтримка	48,0	47,8
Ціннісні орієнтації	49,0	49,4
Гнучкість поведінки	47,7	47,1
Сензитивність	44,3	45,6
Спонтанність	47,4	46,5
Самоповага	51,6	50,4
Погляд на природу людини	48,2	50,1
Сенергійність	47,8	47,7
Прийняття агресії	45,2	46,2
Контактність	50,1	50,2
Самоприйняття	47,8	48,9
Пізнавальні потреби	50,3	50,4
Креативність	47,4	48,5
Середній коефіцієнт	47,9	48,2

Результати діагностики в ЗОШ № 43 м. Донецька засвідчили, що коефіцієнт самоактуалізації розподілився за шкалами неоднаково. Так, найбільший показник був отриманий за шкалами: «самоповага», «погляд на природу люди-

ни», «пізнавальні потреби», «ціннісні орієнтації» (відповідно  $K = 49,1; 46,5; 49,9; 47,8$ ).

Це засвідчує достатній рівень усвідомлення досліджуваними себе як особистості, як людини, що є частиною природи, що несе свою частку відповідальності за те, що відбувається в оточуючому світі, або особистістю, що здатна творити високо духовні форми. Показник по шкалі «ціннісні орієнтації» (47,8) означає, що у категорії старшокласників, що склали вибірку, достатньо ґрунтовна система цінностей, на яку вони орієнтуються в організації поведінки, дій, а також в оцінці своїх суджень та думок. У них наявний інтерес до пізнання, що свідчить про інтелектуальну і соціальну активність.

Приблизно рівнозначні показники коефіцієнтів були отримані за шкалами «тимчасова компетентність» (41,8), «внутрішня і зовнішня підтримка» (41,3). При цьому коефіцієнт по шкалі «синергійність» дорівнює 37,4. Це може свідчити про те, що досліджувані в рівному ступені схильні спиратися в організації власного життя як на зовнішню підтримку з боку соціуму, так і внутрішні ресурси своєї особистості (життєві установки, принципи). У достатній мірі старшокласники володіють уміннями, пов'язаними з плануванням власної діяльності на основі оцінювання того, що відбувається чи відбувалося. Проте ці оцінки, виходячи з показників, не завжди відповідають реальній дійсності і таким чином недостатньо ефективні для особистості.

У досліджуваних за шкалами «гнучкість поведінки», «сензитивність», «спонтанність», «креативність» були отримані наступні коефіцієнти – 42,5; 38,6; 38,1; 42,3 відповідно. Це свідчить про те, що вибірку склали старшокласники, яким притаманний творчий потенціал, певні моральні і духовні якості, які здібні до швидкої реорганізації своєї поведінки і діяльності за необхідності в цьому. Однак, ці показники не настільки високі, що вказує на необхідність подальшого розвитку особистісних якостей, збагачення внутрішніх ресурсів особистості.

За шкалами «контактність» (45,7), «прийняття агресії» (41,5), «самоприйняття» (39,1) у виборці досліджуваних були отримані також неоднакові показники. Представлені у таблиці коефіцієнти за вищезазначеними шкалами

свідчать про достатньо виражену соціальність дітей, тобто вони здібні приймати прояви агресивних тенденцій оточуючих і власні прояви, реагувати відповідно на загрозувальні фактори середовища. При цьому невисокі коефіцієнти можуть означати невміння відповідними в соціумі способами нівілювати агресію. Старшокласники здібні встановлювати соціальні контакти, готові до взаємодії, проте недостатньо приймають власну особистість в контексті соціальних відносин, що може бути пов'язано з особистісною незрілістю.

В цілому недостатньо високі коефіцієнти самоактуалізації можна пов'язати з проявом вікових особливостей (незрілість, несформованість вікових новоутворень, неуспішне рішення вікових кризисів). Також це може бути пов'язано з протиріччями, що виникають у старшокласника в результаті зіткнення якісно різних умов навчально-виховної системи і умов, що склалися в родині, мікросоціумі, щодо ситуації розвитку особистості.

Порівняння підсумків дослідження процесу самоактуалізації учнів школи і ліцею суттєвих розбіжностей не виявив.

Методика соціометрія у нашому досвіді застосовувався для діагностики статусного положення особистості в колективі та міжгрупових відносин у класних колективах.

Підсумки дослідження статусного положення старшокласників школи і ліцею демонструє таблиця 2.2.4.

Аналіз даних дає змогу зробити такі узагальнення: кількість лідерів є значною, що створює можливості нестабільності учнівських колективів; кількість особистостей, яким віддали перевагу складає достатню більшість, що засвідчує про згуртованість учнів; абсолютна більшість старшокласників є прийнятими, що вказує на достатню гармонійність взаємовідносин у класних колективах; наявність ізольованих учнів дозволяє зробити висновок про недостатній рівень виховної роботи в класних колективах, деформацій у потребо-мотиваційній сфері особистості, складні міжособистісні взаємовідносини.

Такі показники соціального статусу учнів школи слід вважати добрим результатом для якісного спілкування і навчання у колективах.

Таблиця 2.2.4

**Зведені результати усереднених даних рівня соціального статусу старшокласників ЗОШ № 43 м. Донецька та академічного ліцею № 44 м. Запоріжжя (у %),**  
**вбірка 120 осіб, 2004-2005 навчальний рік**

Соціальний статус учнів	Досліджувані			
	ЗОШ № 43 м. Донецька		Академічний ліцей № 44 м. Запоріжжя	
	Кількість учнів (60 учнів)	%	Кількість учнів (60 учнів)	%
Лідери	6	10,0%	7	11,6%
Яким віддали перевагу	25	41,6%	25	41,6%
Прийняті	26	43,3%	23	38,3%
Ізольовані	3	5,0%	5	8,3%

Показники статусного положення старшокласників школи і ліцею мають невеликі розбіжності, але вони не є суттєвими.

Здобуті результати про рівень розвитку когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і креативної складових самоствердження особистості кожного учня становили наукове підґрунтя цілісної соціально-психологічної характеристики рівнів їх самоствердження, за якими були виділені три диференційовані групи старшокласників: «реальні» (високий рівень самоствердження у навчально-виховному процесі), «пересічні» (середній рівень самоствердження у навчально-виховному процесі), «формальні» (низький або деструктивний рівень самоствердження у навчально-виховному процесі).

За даними констатувального експерименту були виявлені відмінності у розвитку окремих складових самоствердження, тобто старшокласники відрізняються певною специфікою когнітивних, емоційно-оцінкових, поведінкових і рефлексивних особистісних характеристик і диференціюються на три основні групи – «реальні» (високий рівень самоствердження), «пересічні» (середній), «формальні» (низький).

Найбільш властивим для групи «реальних» старшокласників, які склали 13% досліджуваних, є високий розумовий потенціал і виражена творча спрямованість, позитивне самоприйняття, самооцінка, впевненість у собі, високий соціальний статус, соціальна мотивація і мотивація змістового інтересу до навчання; відносна незалежність у своїх вчинках, гнучкість у реалізації цінностей самоактуалізованої особистості.

Старшокласників із групи «пересічних», які склали 70% досліджуваних, характеризує середній рівень інтелектуального розвитку, достатній рівень пізнавальної активності і успішності у навчанні, позитивне ставлення до власного «Я» та навколишнього світу, середній ступінь соціально-комунікативної активності, соціально значущі і ділові мотиви до навчання, помірне реагування на ситуації, що змінюються, та деяка залежність від зовнішнього впливу.

Старшокласники із групи «формальних», які складають 17% досліджуваних, мають низький розумовий розвиток; їх характеризує відсутність творчого мислення та пізнавальних потреб, переважно негативне ставлення до власного «Я», своєї поведінки, товаришів, учителів та шкільних вимог; вони знаходяться у статусі «відкинутих або ізольованих», мають високий рівень зовнішньої залежності, бідність та одноманітність мотивів, які не відносяться до соціально цінних.

Якісні та кількісні дані констатувального експерименту дозволяють стверджувати, що на низький ступінь самоствердження особистості старшокласника окрім різних соціальних чинників впливає система традиційного навчально-виховного процесу, за яким навчання проходить повз внутрішнього світу особистості, акцентуючи увагу лише на засвоєнні нормативно заданих знань, формуванні навчальних навичок учнів. Тому закономірно, що подолання проблеми кількісного зростання на користь позитивно спрямованого самоствердження «реального» і «пересічного» типів можливе за умов активізації механізмів самоцінності особистості на основі використання модульно-розвивальної системи навчання.

### 2.3. Характеристика психологічного змісту самоствердження особистості

старшокласника у традиційній та інноваційній системах навчання

У вітчизняній педагогічній і віковій психології проблема створення педагогічних систем, в яких виховується почуття успіху, корисності, самоцінності школярів, є традиційно актуальною і потребує змістовних реформ, які б утілювали інноваційні схеми конструювання розвивального простору школи, моделювали сприятливі обставини духовного розвитку, психосмислового збагачення внутрішнього світу учнів. Саме так можна створити низку сприятливих умов для позитивно спрямованого самоствердження особистості.

Самоствердження особистості визначається як сутнісне прагнення людини до отримання підтвердження власної цінності. Це надважливе психологічне новоутворення внутрішньо спричинює актуальний перебіг життєвого процесу кожного учня, тобто мисленнєво виокремлює його ставлення до власного «Я» та його окремих характеристик (феномен прийняття себе), породжує самооцінку, яка відображається (позитивно, негативно чи нейтрально) на всіх поведінкових діях, спричинюючи динаміку певної ритміки особистісного самоствердження. Самоствердження – це також результат організованої освітньої діяльності педагога і старшокласника, що програмує їхню ситуативну поведінку, а в подальшому – їхні вчинки на етапі дорослості (активне залучення до процесів перетворення, мобілізування, проживання і збагачення соціокультурним досвідом найближчого мікро- і макросоціуму та власного «Я»).

Традиційне шкільне життя виголошує яскраві гасла щодо всебічного і гармонійного розвитку учнів, але, орієнтуючись переважно на пізнавально-інформаційний підхід і монологічний стиль педагогічних взаємостосунків у навчально-виховному процесі, не забезпечує навіть приблизного збалансування у розвої розумових, емоційних, соціальних, моральних і духовних здібностей дітей та молоді. Учень залишається – переважно пасивним споживачем інформації, який працює за межами власних поглядів, мотивів, інтересів. Така соціально принижена психологічна роль учасників освітнього процесу, що конкретизується у надзавданні «знати» й «уміти», блокує очищення їхніх каналів соціальної та ду-



ховної зрілості. Крім того, майже нівелюються індивідуальність, її самоцінність, смислетворчість, розвиток яких сприяє розширенню поля внутрішньої свободи та громадянського і професійного самоствердження. Тому традиційна система часто стає джерелом стресу, оскільки деформує окремі сторони особистості як учня, так і вчителя. У такий спосіб організуються витoki негативного самоствердження особи, відчуття її неповноцінності, виникають внутрішньо особистісні конфлікти, які формуються із низки механізмів психологічного захисту, котрі, зі свого боку, спотворюють сприймання світу.

Очевидно, що впливові інноваційні зміни освітнього процесу можливі за умов взаємозалежного реформування організаційного, технологічного, методологічного і психологічного аспектів життєдіяльності загальноосвітньої школи. Коли ж компоненти психодидактичних систем зазнають часткової переорієнтації, то рутинність класично зорієнтованого навчально-виховного процесу поглинає ефект нововведень, нівелює їх перетворювальний сенс. Мета, завдання, зміст, форми, методи і результати освіти – це ті концепти, від конкретного на-повнення яких безпосередньо залежить завершеність і зрілість самоствердження старшого учня.

Сучасні дослідження розрізняють два основних типи інноваційного навчально-виховного процесу: а) інновації-модернізації, що видозмінюють навчальний процес частково і спрямовані на досягнення чітко фіксованих еталонів, почасти вирішують традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу, обмежуючи організацію освітньої діяльності навчальними і виховними впливами; б) інновації-трансформації, котрі фундаментально вдосконалюють традиційну шкільну практику, переорієнтовуючи її дослідницько-пошуковий зміст на самоствердження суб'єктів освітнього процесу в усіх напрямках добування соціально-культурного досвіду [див. детально 34,47, 67, 79, 101, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 149, 150, 155, 168, 170, 176, 179, 181, 182, 186, 196, 207]. У таблиці 2.3.1 за результатами здійсненого нами теоретичного аналізу інноваційних моделей навчально-виховного процесу, відображено

характерологічні особливості соціально-психологічного змісту та рівнів самоствердження учнів.

Вітчизняними психологами і дидактами проблема позитивного самоствердження розглядалась у різних параметричних аспектах. Свого часу Л.С. Виготський запропонував культурно-історичний підхід до становлення особистості, але його теоретичні положення обмежувалися баченням розвитку як чітко запрограмованої алгоритмізованої форми відображення у свідомості індивіда соціального оточення. Механізми психічних функцій (інтер-, екстеріоризація) пояснюють виникнення тимчасових локальних ділянок активності учня, зокрема через ме-жування зон актуального і найближчого розвитку. Проте повноцінний розвиток людини можливий лише за умов комплексного творення нею власної особистості в усіх можливих аспектах – когнітивному, емоційно-оцінковому, поведінковому, креативному. Відтак культурно-історична теорія Л.С. Виготського переважно спонукає становлення і розвиток когнітивної складової особистості, котра зумовлює утвердження окремих рольових позицій учня («Я-учасник», «Я-наслідувач» тощо), ґрунтуючись на таких механізмах навчальної взаємодії як наслідування, співробітництво і спрограмована самостійність.

У 60–70 роки ХХ століття Л.В. Занков здійснив широкомасштабне дослідження об'єктивного зв'язку між побудовою навчання (зміст, методи, методичні засоби) і перебігом загального розвитку молодших школярів, що дало змогу підняти науковий рівень тогочасної початкової освіти [28].

Але запропонована автором система не завершена у новаційному відношенні, хоча й обстоюється теза прискорення загального розвитку учнів. Основна причина – зосередження на методично-змістових особливостях викладання навчальних предметів у початковій школі, тоді як соціально-навчальних предметів у початковій школі, тоді як соціально-психологічні та технологічні механізми зреалізування розвивальної психологічної взаємодії залишилися невисвітленими. Тому зміни відбулися в основному у форматі зовнішніх, а не внутрішньо-розвиткових трансформацій. Крім того, концептуальне настановлення на пе-

Таблиця 2.3.1

## Характерологічні особливості соціально-психологічного змісту

та рівнів самоствердження особистості старшокласників

Рівні самоствердження особистості за різних моделей навчання	Вчитель	Механізми взаємодії	Учень	Психологічна суть самоствердження
<b>ПЕРШИЙ:</b> традиційна навчально-виховна система	Вчитель-організатор навчально-виховної діяльності	Трансляція зразків національного досвіду, організація пізнавально-пошукової діяльності	Споживач інформації	Об'єкт, здатний до адаптації, ситуативний суб'єкт
<b>ДРУГИЙ:</b> педагогічна ідея інформаційно-розвивального навчання	Вчитель-організатор навчально-виховної діяльності	Моделювання ситуації ефективної педагогічної взаємодії	Активний учасник інформаційного обміну	Суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності
<b>ТРЕТІЙ:</b> розвивальне навчання	Вчитель-організатор учбової (навчально-теоретичної) діяльності	Моделювання ситуацій теоретико-змістового пошуку	Викладач теорій, законів з високим розумовим розвитком	Суб'єкт учіння (навчально-теоретичної діяльності)
<b>ЧЕТВЕРТИЙ:</b> особистісно зорієнтована навчально-виховна система	Вчитель-партнер у забезпеченні міжособистісної педагогічної взаємодії	Організація навчального діалогу, моделювання рольових ситуацій	Активний учасник колективно-розподільної діяльності	Суб'єкт, який володіє і збагачує власний індивідуальний досвід під час навчання
<b>П'ЯТИЙ:</b> модульно-розвивальна система організації навчання	Вчитель-партнер, психолог, діагност, проектувальник освітньої діяльності, технолог неперервної розвивальної взаємодії, митець	Організація внутрішньо-продуктивного діалогу, соціально-психологічний обмін позиціями, цінностями, ідеями, соціальними нормами, психодуховними формами	Повноцінний партнер освітньої діяльності, котрий виявляє суб'єктивну, особистісну, індивідуальну та універсальну причетність до соціально-культурного наслідування і самотворення	Суб'єкт пошукової пізнавальної діяльності, <i>Особистість</i> , котра здатна позитивно впливати на шкільне середовище, <i>Індивідуальність</i> з високим рівнем креативності, <i>Універсум</i> як носій духовності

ревання теоретичної активності школярів у їхній пізнавальній діяльності сприяла збагаченню власного досвіду учнів головню новими знаннями і розумовими вміннями в контексті обмеження їхньої нормотворчої та ціннісно-

естетичної активностей. Природно, що за цих умов активізується когнітивна складова особистості і прийнятні схеми оцінювання себе крізь параметричне коло нових соціальних ролей, щонайперше «Я-першовідкривач». Отож аналізована освітня модель не розглядає надважливих для глобального психосоціального становлення особистості учня та його самоствердження функцій навчально-виховного процесу (вибірковості, індивідуальності, рефлексивності, відповідальності, автономності), змісту духовно-психологічної роботи (світобачення, моральних, естетичних та інших цінностей), діяльнісної організації співпраці (сфера взаємостосунків, характеристика макросоціуму тощо).

Досить цікавою є інноваційна модель розвивального навчання в теорії і практиці учбової діяльності школярів В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занков, С.Д. Максименка, В.В. Репкіна, О.К. Дусавицького та ін. [22, 25, 28, 48, 49, 113, 114, 201, 202, 210]. Докладно обґрунтовані мета і завдання, принципи відбору навчального матеріалу і способи його повідомлення, що переплетені в діяльності учня як суб'єкта учіння. Передбачається, що остання мотивує школярів до глибокого освоєння знань, формує пізнавальні уміння і норми та оптимізує їхній психічний розвиток. І цьому є підстави: істотна перевага аналізованої експериментальної технології – є психодидактична техніка змістового узагальнення, котра створює проблемно-пошуковий простір ефективного учіння. Ось чому розв'язання учбових задач відбувається у процесі міжособистих діалогів і дискусій (інформаційний і діловий обміни), що забезпечує розвиток елементарної рефлексії і контролю над спільною соціальною діяльністю (психологічний обмін).

Проте, незважаючи на певні реформації змістово-освітнього характеру, все ж залишаються обмеженими у своєму розвитку культуротворчі та духовні орієнтири цієї, у цілому плідної, версії розвивального навчання. Передусім тому, що теорія учбової діяльності звужує вектор засвоєння учнем соціальних ролей («Я-дослідник», «Я-проектувальник», «Я-аналітик») й, утверджуючи високий статус теоретичного мислення, наукового знання та дослідницької праці

учасників навчання, забезпечує позитивне ставлення до себе, але частково формує відчуття довершеності соціальної адаптованості та самоцінності («Я-образ», «Я-реальне»).

Отже, вітчизняні психодидактичні версії розвивального навчання акцентують увагу на інтелектуальному (когнітивному) розвитку школярів, який безпосередньо пов'язується із предметом навчального пізнання, конкретним змістом окремих розділів і тем та психологічними закономірностями процесу засвоєння.

Набагато ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті, є інша теоретична система – особистісно зорієнтованого навчання, що створювалася пошуковими колективами під керівництвом І.С. Якиманської і В.В. Серікова [80, 119]. Базуючись на вітчизняних і зарубіжних концепціях розвитку особистості, вони займають позицію, згідно з якою внутрішній потенціал індивіда «задіюється» в освітній процес тоді, коли когнітивна орієнтація вже не може забезпечити адекватної для школяра ролі у структурі проблемно-комунікативно-пошукової ситуації. Особистісні функції – це ті вияви учня, які реалізують феномен «бути особистістю»: вміння вибирати (прийняття цінностей і способу життя), система опосередкованих ставлень (до зовнішніх дій та внутрішніх імпульсів поведінки), критична рефлексія та оцінка запропонованих ззовні цінностей і норм, вольова самоорганізація (прагнення до визнання свого «Я» навколишніми), забезпечення рівня духовності у єдності з домаганнями.

У підґрунтя аналізованої експериментальної моделі навчально-виховного процесу покладений новий вид досвіду) – особистісний (за В.В. Серіковим), або суб'єктивний (за І.С. Якиманською). При цьому педагогічна розвивальна ситуація конструюється у форматі проблемно-комунікативно-пошукової технології за допомогою:

- 1) «задачного підходу» – подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих, особистісно зорієнтованих задач (відбувається інформаційний обмін);

2) «навчального діалогу» – засвоєння змісту в ситуаціях діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, яке забезпечує суб'єктивно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості (орґклімат у контексті ділових взаємостосунків);

3) «імітаційних ігор» – моделювання соціально-рольових і просторово-часових аспектів, що забезпечують реалізацію власних особистісних функцій за умов внутрішньої конфліктності та змагання (втілюється психологічний обмін).

Головною організуючою ланкою навчальної діяльності, в якій реалізуються діалог і співробітництво, є колективно-розподільча. Причому роль учителя, порівняно із вищезгаданими системами навчально-виховного процесу, більш гармонійна та комплексна. Тут учень – співавтор цілей, змісту, форм, методів експериментальної розвивальної взаємодії. Мета роботи педагога за інноваційних вимог – задоволення потреби віднайти спосіб професійної самореалізації, тобто створити власну авторську модель навчальної діяльності. Від цього, безумовно, залежать методи конструювання заняття, проектування навчально-дослідницької активності учнів (практико-перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, художньо-естетична). Але, не зважаючи на змістові трансформації експериментальної освітньої технології та рольової модернізації досвіду вчителя та учня, вони розвиваються хаотично, а почасти антисоціально, адже ситуативна колективно-розподільча активність за такої навчальної роботи забезпечує засвоєння учнем тих соціально-психологічних позицій («Я-конструктор», «Я-практик», «Я-теоретик», «Я-діяч», «Я-керівник» та ін.), які залежать від авторської моделі конкретного педагога, що завжди має як переваги, так і недоліки.

Відтак аналізована концептуальна модель особистісно зорієнтованого навчання В.В. Серікова, І.С. Якиманської повно не розв'язує проблему видозміни організаційно-технологічної, а тим більше психологічної, складових навчально-виховного процесу. До того ж організація учнівської діяльності характеризується ситуативністю, що може сприяти утворенню в одних школярів позитивної позиції в навчанні, в інших – негативної. Окрім того, невиправдано

протиставляються процеси навчання та виховання. Їх потрібно розглядати в діалектичній єдності та ще й у гармонії з процесами освіти і самореалізації. Тоді логічно буде досягнута цілісність освітнього циклу як специфічної соціокультурної інституції, котра забезпечує прискорення психосоціального розвитку вихованця.

Із 1992 року А.В. Фурманом створюється інноваційно-експериментальна система модульно-розвивального навчання, яка не тільки зорієнтована на особистість учителя та учня, а й центрована на особі, котра є системним індикатором доцільності впровадження інноваційних змін [144, 145, 150, 173, 174, 189, 191, 223]. У цьому разі освітня система зазнає конструктивних позитивних трансформацій, які зумовлені введенням низки перехідних обставин, передусім переходом від пізнавально-інформаційної схеми організації навчання до соціально-культурної, що й знаходить відображення в життєдіяльності загальноосвітньої школи [102, 103, 135, 162, 180, 194, 209]. Зокрема, найістотніші нововведення стосуються психокультурного змістового наповнення, способів управління та реальних обставин перебігу розвивальної педагогічної взаємодії, учасники якої добувають, збагачують, поширюють, і ситуативно застосовують наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і духовні цінності.

У цій системі вперше була створена теоретична модель повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, яка відображає природний діалектичний перебіг навчального, виховного, освітнього та самореалізаційного процесів-ритмів як найпрогресивніших форм культурної соціалізації особистості, за яких ефективно взаємодоповнюється різноаспектна пошукова активність учителя і учнів, відбувається інтенсивне інформаційне, соціальне, психосмислове та духовне взаємозбагачення їхнього ментального досвіду, а відтак і власного «Я», й водночас технологічно і засобово забезпечується багатоканальне мотивування освітньої діяльності кожного. При цьому принципи модульно-розвивального навчання спричинюють і персоналізують становлення особистості всіх учасників навчально-виховного

процесу, зокрема визначають пріоритетні напрямки розвитку зовнішніх і внутрішніх механізмів пізнання, нормування і перетворення світу речей, емоцій, учинків, вартостей. Коротко охарактеризуємо їх психологічний зміст.

Принцип ментальності здійснюється через ментальну причетність учнів, учителів, батьків не тільки до здобування, а й поширення етнонаціонального та загальнолюдського досвіду. Структуралізація навчально-виховного процесу за модульно-розвивальної системи поглиблює і полегшує кооперацію та групове співжиття його учасників, сприяє високій адаптації учнів до шкільного соціуму, активізує бажання мислити, діяти, обстоювати свої ідеали і переконання. Відтак програмуються ситуації вивільнення самотутньої енергії школярів, що активізують внутрішні механізми самопізнання, самоусвідомлення та самоствердження кращого ментального потенціалу кожного [101].

Принцип духовності передбачає наявність партнерської полілогічної мотиваційної освітньої діяльності, насичення соціально-психологічного простору міжособистісних стосунків інформаційним, діловим, психосмисловим і духовним спілкуванням, постійний соціальний контроль і його перехід у самоконтроль, що дають змогу кожному, завдяки моделюванню ситуації самотутнього наслідування й особистісного збагачення досвіду, розширювати внутрішній потенціал власного духовного самодосконалення та самоосягнення, нарешті віднайти й увесь час скореговувати власний сенс життя [98, 221].

Принцип розвитковості реалізується через програмування довершеного ланцюжка інноваційних психосоціальних технологій, які ґрунтуються на практичному втіленні психомистецької зорієнтованої навчальної діяльності. Зокрема, максимально задіюється емоційний потенціал сприймання структурованої інформації (від чуттєво-естетичного, або на установчо-мотиваційний через теоретично-змістовий, оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний і системно-узагальнювальний до контроль-но-рефлексивного, духовно-естетичного і спонтанно-креативного етапів навчального модуля), що поступово розширює формат задіяння соціально-психологічних механізмів психологічного розвитку учня; це означає, що саморух та само-розвиток особис-



тості відбувається через відповідне поперемінне внутрішнє зіткнення у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинення) та актуалізованих образів суб'єктивної реальності – учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму [99].

Принцип модульності забезпечує високоструктуровану змістовну цільність, логічну завершеність і функціональну доцільність різних типів загальноосвітніх модулів. Так, навчальний модуль як завершений фрагмент навчальної розвивальної взаємодії у класі не лише є визначальною інтегральною умовою розгортання різносуб'єктної пошукової активності учнів в утвердженні паритетних взаємостосунків учителя і учнів, а й важливою внутрішньою умовою забезпечення внутрішньої самоактивності й самоздійснення кожного учасника як індивідуальності та універсуму [137, 195].

Отже, аналізована експериментальна система навчання не просто фіксує та діагностує зростання учнів, а ще й проектує це зростання оптимальними каналами індивідуального розвитку за умов впровадження оригінальної версії побудови проблемно-діалогічної взаємодії, системи психомистецьких технологій та інноваційних засобів забезпечення перебігу повного функціонального циклу навчального модуля [21, 192, 205]. Останній найповніше реалізує позитивний внутрішній потенціал школярів, поетапно проводячи його через пізнавальні, соціальні, вартісні та самореалізаційні лабіринти. Функціонування зазначеного модуля має чотирифазний характер. Тому освітні процеси переважно актуалізують когнітивну складову на інформаційно-пізнавальній фазі, емоційно-оцінкову – на нормативно-регуляційній, поведінково-моральну – на ціннісно-естетичній і духовну – на спонтанно-креативній. Змінюючись від етапу до етапу, навчальний модуль є тією вузловою ланкою у розвитку різноспрямованої суб'єктивності учасників навчально-виховного процесу, що особливо позитивно впливає на становлення особистості старшокласників [195, 216, 218].

У будь-якому разі оптимально спроектований психологічний простір взаємостосунків педагогів і вихованців – це складна динамічна структура повного функціонального циклу навчального модуля, яка спричинює посту-

пальний розвиток соціально зрілої, самоактуалізованої особистості, спроможної самостверджуватися у соціальному оточенні.

Отже, за модульно-розвивальної технологічної організації функціонального циклу навчального модуля формується внутрішня мотивація освітньої діяльності учнів, підвищується їхня соціальна відповідальність за процес і результати навчання, пробуджується бажання буденно поширювати соціально-культурний досвід нації. Це спричинено не тільки новими програмово-методичними засобами та оригінальними психомистецькими технологіями, а й широкими соціально-психологічними повноваженнями кожного у зреалізуванні пізнавальної, нормотворчої, ціннісно-естетичної і духовної активностей. Відтак інноваційний навчально-виховний процес проектується як форма соціалізації особистості в оволодінні, зосередженні та поширенні учнем загальнолюдського досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей, що сприяє його найкращого самоствердження. За таких сприятливих соціально-психологічних обставин розвиток особистості відбувається у динамічній гармонії її когнітивного («Я-образ»), емоційно-оцінкового («Я-ставлення»), поведінкового («Я-вчинок») та спонтанно-креативного («Я-духовне») компонентів [194, 215, 216].

Нова система навчально-виховного процесу сутнісно відрізняється від традиційної. Її відмінність полягає в альтернативній логіко-змістовій побудові чотириєдиного навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного процесу. Це наочно підтверджують п'ять основних процесуальних критеріїв соціального навчання: традиційний освітній процес вихідно реалізує логіку розвитку наукового знання й, відповідно, пізнавально-інформаційну стратегію управління цим процесом, у той час як модульно-розвивальний цикл втілює логіку ефективної розвивальної (проблемно-діалогічної) взаємодії вчителя і учнів у класі і слугує інноваційній стратегії взаємоуправління цією взаємодією з боку всіх учасників навчання. Тому в останньому випадку логікозмістова схема розвитку навчальних взаємостосунків надає перевагу знанням, нормам і цінностям, що оволодіваються кожним і нормативно-заданим психолого-

педагогічним змістом, який спричинює функціонування процесів самоактивності, саморозвитку, самоактуалізації особистості.

Природно, що традиційна та інноваційна стратегії розгортання навчально-виховного процесу мають різне наукове забезпечення: перша послуговується педагогічними можливостями методики викладання навчального предмета, що має певні дидактичні переваги і розвивально-культурні обмеження, друга, спираючись на психологічну теорію інноваційного навчання і концепцію дидактичного модуля, керується закономірностями ефективного технологічного втілення повного функціонального циклу навчального модуля, яке перетворює організоване навчання на взаємотворення і взаємозбагачення особистості.

Нова інноваційна система впроваджується шляхом фундаментального психолого-педагогічного експерименту. При цьому пізнавально-пошукова робота спрямована на добування наукових знань (теорії, концепції, закономірності тощо), які експертуються на істинність, методологічна – на створення продуктивних соціальних норм (моделі, проекти, програми, технології, методи), що перевіряється на можливість практичної реалізації, організаторська – на процедурне втілення ідеї, задуму, проекту чи програми, що свідчить про ефективність функціонування та розвитку нової освітньої системи.

Так, проводячи дослідження на чотирьох рівнях експериментування (психологічне – методичне – технологічне – дидактичне), педагогічний колектив ЗОШ I–III ступенів № 43 м. Донецька апробував нову психолого-дидактичну модель школи, за якої психологічному збагаченню підлягають п'ять основних ланок навчально-виховного процесу – цілі і завдання, зміст і форми, технології і методи, засоби і результати спільної освітньої діяльності вчителя і учнів. У результаті спільними зусиллями був створений полікультурний оргклімат у школі за трьома структурними складниками: а) широкий соціально-психологічний простір розвивальних навчальних взаємин, б) інтенсивний інформаційний, діловий і психосмисловий обміни визнаними надбаннями сучасної цивілізації, в) внутрішня мотивація обопільної освітньої діяльності кожного учасника навчально-виховного процесу [195, 216, 223].

## Висновки до розділу 2.

Проведений теоретичний аналіз дав змогу обґрунтувати логіко-структурну модель самоствердження особистості старшокласника, в основу якої був покладений соціально-психологічний зміст складових самоствердження залежно від періодів функціонування модульно-розвивального освітнього циклу навчального модуля і послідовності технологій психологічної розвивальної взаємодії учителя й учнів. Циклічне, поперемінне переважання у розвитку складових самоствердження на відповідних періодах модульно-розвивального циклу (когнітивної – на інформаційно-пізнавальному, емоційно-оцінкової – на нормативно-регуляційному, поведінкової – на ціннісно-естетичному, рефлексивної – на духовно-креативному), спричинює виникнення в окремих навчальних ситуаціях внутрішніх стимулів навчальної діяльності і різних форм психічної самоактивності старшокласників, і як підсумок самоствердження їх особистості на основі соціально визнаних норм поведінки та загальнолюдських цінностей.

Розроблено методикау дослідження психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі, яка здійснювалася шляхом відстеження рівнів розвитку когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і рефлексивної складових особистості за батареєю тестів інтелекту, опитувальників соціальної, мотиваційної, поведінкової сфер особистості.

Результати констатувального експерименту дозволили виділити диференційовані групи старшокласників, які відрізняються різним рівнем самоствердження в навчально-виховному процесі: «реальні» – високий рівень позитивно спрямованого самоствердження, «пересічні» – середній рівень, «формальні» – низький рівень самоствердження.

Найбільш властивим для групи «реальних» старшокласників є високий розумовий потенціал і виражена творча спрямованість, позитивне самоприйняття, самооцінка, впевненість у собі, високий соціальний статус,

соціальна ділова мотивація навчання; відносна незалежність у своїх вчинках, гнучкість у реалізації цінностей самоактуалізованої особистості.

Старшокласників із групи «пересічних» характеризує середній рівень інтелектуального розвитку, достатній рівень пізнавальної активності і успішності у навчанні, позитивне ставлення до власного «Я» та навколишнього світу, середній ступінь соціально-комунікативної активності, соціально значущі мотиви до навчання, середній ступінь реагування на ситуації що змінюються та деяка залежність від зовнішнього впливу.

Старшокласники із групи «формальних» мають низький розумовий розвиток, відсутність творчого мислення та пізнавальних потреб, негативне ставлення до власного «Я», своєї поведінки, товарищів, учителів та шкільних вимог; вони знаходяться у статусі «відкинутих або ізольованих», мають високий рівень зовнішньої залежності, бідність та одноманітність мотивів, які не є соціально цінними.

Експериментально обґрунтовано можливість кількісного зростання на користь позитивно спрямованого «реального» та «пересічного» типів самоствердження особистості учнів шляхом перебудови навчально-виховного процесу школи на засадах гуманізації, культуротворення, модульності. За умов впровадження модульно-розвивальної системи самоствердження старшокласників відбувається під час безперервної розвивальної взаємодії між усіма її учасниками за періодами цілісного модульно-розвивального циклу, який стимулює розвитковий перебіг системи соціальних потреб, мотивів, настановлень особистості, її пізнавальної, нормонаслідувальної, ціннісно-естетичної і духовно-креативної активності, а тому забезпечує освоєння кожним багатого спектру соціальних ролей на основі соціально прийнятих норм поведінки, діяльності, відповідальних учинків і спілкування.

### РОЗДІЛ 3

#### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ «ШКОЛА САМОСТВЕРДЖЕННЯ»

### 3.1. Обґрунтування наукової програми «Школа самоствердження»

Впровадження запропонованої навчальної технології, яка забезпечує самоствердження особистості старшокласника, створює істотно інший – гуманно-особистісний вітакультурний простір паритетної освітньої діяльності вчителів і учнів. За цією системою прискорений культурний і соціальний розвиток особистості забезпечується тим, що обидва суб'єкти зазначеного діяння спеціально навчаються усвідомлено працювати з основними різновидами змісту безпосередньої розвивальної взаємодії (психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним), та рефлексивно освоюють різні рівні власної психічної активності і самоактивності і таким чином самостверджуються як суб'єкти, особистості, індивідуальності та універсуми.

Окреслимо й конкретизуємо психолого-педагогічний та дидактичний зміст самоствердження особистості старшокласника за умов функціонування модульно-розвивального циклу навчального модуля з акцентуванням уваги на внутрішньо-змістовому перебігу розвивальної психолого-педагогічної взаємодії її основних учасників.

Інформаційно-пізнавальний період. Так, чуттєво-естетичний етап проводиться на початку навчального року та півріччя і покликаний налагодити теплі емоційно-психологічні взаєностосунки вчителя й учнів класу. Його психолого-педагогічний зміст – це позитивна мотивація та ефективна реакція на незвичайні для досвіду старшокласника події, ситуації, факти. Одне з важливих завдань учителя – стати цікавою особистістю для учня, спричинити довірливий потік позитивних емоцій і зосередити його увагу на найцікавіших фактах конкретної науки чи певної сфери соціально-культурного досвіду, стимулювати бажання вихованців стати успішними дослідниками проголошених навчальних, соціальних і духовних проблем. На даному етапі організація навчальної діяльності спрямована на акцентування пізнавальних потреб учнів, а також на формування

їхньої внутрішньої мотивації задля націлення кожного на виконання навчально-виховних дій. Орієнтуючись на духовне спілкування, дружелюбність, безумовне прийняття, емпатійне розуміння учнів, учитель у такий спосіб навчає їх довіряти навколишньому світові, що становить основу формування позитивного самовідчуття. Отже, мотивація навчальної діяльності та діалогічна комунікація – основні чинники доцільного наповнення даного етапу процесами розвитку самостверджувальних тенденцій старшокласників.

Настановчо-мотиваційний етап – це своєрідний стартовий майданчик у розвитку пізнавальної активності юнаків і дівчат, що дає змогу кожному сягнути індивідуально прийнятої висоти у навчанні. Учитель дає учням позитивну установку на освітню співдіяльність, формує зовнішню і внутрішню мотивації, пропонуючи школярам прийняти і зреалізувати роль дослідників. Важливою внутрішньою спонукою утворення позитивного настановлення і стійкої мотивації є емоційне наповнення пізнавальної діяльності учнів, їхній відповідний ефективний настрій на міжсуб'єктну і міжгрупову діалогічну комунікацію. Створення низки навчальних проблемних ситуацій, активізація розумового потенціалу кожного, водночас стимулюють зародження та розвій його потребо-мотиваційних станів і смислових структур, визначальних для ситуативної розвивальної взаємодії. Психолого-педагогічний зміст етапу передбачає актуалізацію учителем опорних знань і ментального досвіду учнів, створення структурно-часової моделі цілісної навчально-групової діяльності тощо. Специфіка форм і методів його роботи пов'язана з використанням значної за обсягом кількості фактів, аналітичних схем і таблиць, критичних ситуацій і неординарних учинків, пам'яток і перспектив для самостійної роботи школярів. Сприятливий психологічний клімат довіри між учасниками освітнього процесу є важливою умовою вільного вибору дії у навчанні, дає змогу виявити творчі здібності, активність і самостійність кожного. Завдяки випереджальному домашньому завданню стає реальною диференціація й індивідуалізація понятійно-теоретичного змісту навчання. А рефлексія на розуміння готовності та ефективності проблемного учіння долучається до критичної самооцінки й самоусвідомлення учнями плідності

своїї розумової праці, забезпечення зворотнього смислового зв'язку з учителем. Вона скоригує пошуково-емоційну активність учнівського гурту у єдності з освітньою діяльністю вчителя залежно від їхнього психологічного стану в конкретній ситуації розвивальної взаємодії. Отож, на цьому освітньому етапі учні усвідомлюють себе як активні діячі, котрі здатні до самостійного пошуку. Зокрема, розвивається адекватна самооцінка та інші важливі складові ментальної компетентності, адже з віри в себе і свій інтелектуальний потенціал розпочинається переможний шлях до самоствердження учня як суб'єкта навчання.

Теоретично-змістовий етап вирізняється передусім плануванням форм пошуку теоретичного змісту, розділу або теми (закони, категорії, теореми, моделі тощо). Його мета – розвиток пошукової пізнавальної активності й самостійності старшокласників в обґрунтуванні універсальних змістових (у т.ч. каузальних) залежностей соціально-культурного досвіду. Характерною ознакою відповідної психолого-педагогічної технології є блочно-ситуативний спосіб дозування наукових знань, які здобуваються учнями за допомогою організованої дослідницької співдіяльності з учителем. Основний зміст останньої – доведення гіпотез щодо способів розв'язання навчально-виховних проблем. Мета досягається головно методом спроб і помилок. Старшокласник діє за умов особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-смислової суперечності. Істотним наслідком такої взаємодії є здобуті знання, розвиток пізнавальних, комунікативних і розумових здібностей учня, його рольовий тренінг як інтелектуала.

Водночас внутрішня проблемність учнів розвивається за найкращим сценарієм – діалогічними взаєминами, виникнення яких передбачає рівність у позиціях співрозмовників під час інформаційного обміну. Модульно-пошуковий спосіб організації навчального процесу забезпечує сприймання учнями нової порції наукового знання у зіставленні з базовими компонентами їхнього ментального досвіду, дає змогу углядіти теоретичну систему, а не окремі наукові факти. Зменшується навантаження на учнівську пам'ять, повніше



активізуються вищі психічні функції (мислення, уявлення, воля, свідомість тощо). Відтак модульно-пошуковий спосіб (метод) постає основним засобом і дидактичною умовою вирішення одного з стрижневих завдань розвивальної взаємодії – формування інтелектуального потенціалу особистості учня. І зрозуміло чому: учень ніколи не підніметься до соціально-культурних надбань учителя, якщо постійно відчуватиме його соціально-психологічну перевагу. Лише у процесі спільного, рівноправного, дискусійно-діалогічного пошуку формуються справжні, тобто особистісні, теоретичні знання. У такий спосіб на цьому етапі в учня зростає потреба у самовдосконаленні, підвищується почуття власної компетентності. Все це сприяє зміцненню позитивних тенденцій у розвитку його особистості. До того ж партнерське налаштування педагога втілює індивідуальний підхід до кожного і всіляко підтримує творчість, прагнення до суб'єктного самоствердження.

Оцінювально-смісловий етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту, оцінювання і самооцінювання рівнів смислового розуміння універсальних теоретичних залежностей до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення навчальних умінь, застосування їх у різних теоретичних ситуаціях. Тому використовуються проблемний діалог і колективний пошук, а ще – усне й письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи й ігрові ситуації. Загалом соціально-педагогічним змістом цього етапу є рівні осмислення навчальної інформації, оцінювання учнями правильності розуміння набутих знань, корекція адекватності оволодіння науковою інформацією, проміжна рефлексія форм і методів навчання, стимулювання успіхів у конкретній освітній діяльності учня, визначення ступеня опанування змісту, розуміння смислового контексту виучуваного. Квінтесенція даного етапу функціонування навчального модуля – пошук нових смислів і похідних теоретичних залежностей, якими, власне, завершується пізнавально-емоційна фаза. Вона стимулює зростання внутрішньої цілісності особистості учня, вчитель навчає його мислити, приймати рішення, діяти, здійснювати контроль під час колективного пошуку та проблемного діалогу, а також примножувати свої інтелектуальні надбання. При цьому

інтелектуальні здобутки допомагають учневі краще зрозуміти себе і навколишній світ, зумовлюють інтеграційні зміни у його ментальному суб'єктивному досвіді. Власне на цьому завершується пізнавально-емоційний період розвивальної психолого-педагогічної взаємодії й учень стверджується як суб'єкт навчання, що уможливорює перехід до нормативно-регуляційного етапу.

Нормативно-регуляційний період. Метою адаптивно-перетворювального етапу є організоване учнівське нормотворення, яке передбачає формування умінь, навичок та еталонів соціально корисної освітньої діяльності особистості, застосування їх у типових і нетипових ситуаціях. Його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, методики, технології, інструкції. Важливе значення має й добір учителем вправ (пропедевтичні, коментовані, проблемні, пояснювальні, тренувальні). Виконання їх, зважаючи на спрямування і складність, спричинює потребу учнів у нормотворчій активності, сприяє вдосконаленню соціальних умінь і навичок. Створення нормативно-регуляційних критичних ситуацій вимагає розуміння нового способу їх використання – практичного, досвідного, наукового, управлінського тощо. Виконуючи творчі завдання, учні не знають заздалегідь способів їх розв'язання, не мають чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Щоб здолати критичну ситуацію їм доводиться враховувати всі можливі взаємозв'язки між її компонентами та охарактеризовувати їх з соціально усталених позицій, тобто виконати роль проектувальника соціальних відносин, управлінця чи менеджера. Учитель диференціює нормативно-навчальні завдання (частково-пошукового, конструктивно-творчого і сутотворчого характеру), використовуючи при цьому парну і групову роботу над їх постановкою та вирішенням, організуючи діловий обмін нормами і саме у такий спосіб враховуючи потребу учнів у співробітництві, допомозі, відповідальності, самоповазі та самовизначенні. Психолого-педагогічний зміст аналізованого етапу має чітко визначену соціально-нормативну орієнтацію, за якою здобуті теоретичні знання переструктуровуються й організуються як колективний ментальний досвід (алгоритми, інструкції, технології, методи тощо). Учитель оцінює ефективність

різних форм у нормованої освітньої діяльності школярів у нестандартних ситуаціях навчального життя та регулює процес зародження соціальнокомпетентної особистості, а учень отримує змогу виявити, розвинути і вдосконалити свої проєктувальні, організаторські, комунікативні та управлінські здібності. Соціальне порівняння учня з навколишніми на цій стадії освітнього процесу сприяє виробленню моральних суджень про власну особистість. Тоді й складається позитивна думка про себе, тобто під час збагачення не лише свого ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами, а й найближчого довкілля. Внаслідок цього зміцнюється адекватна самооцінка, набирає ваги емоційно-ціннісна складова як санкціонований механізм розвитку особистості й учень стверджується як особистість із внутрішньо вмотивованим соціальним досвідом.

Ціннісно-естетичний період. Системно-узагальнювальний етап передбачає формування в учнів цілісних психічних образів, адаптивне й водночас чітко визначене збагачення ментального досвіду науковими знаннями і соціальними нормами. Відбувається глибоке осмислення і критичне оцінювання школярами завершеного блоку освітнього змісту, його смислове закріплення, вироблення вмінь порівнювати й зіставляти світоглядні підходи, встановлювати причинно-наслідкові, генетичні, функціональні та інші зв'язки міждисциплінарного характеру. Вчитель найчастіше використовує такі форми і методи освітньої діяльності, як залікове тестування, організовує обмін суспільними нормами і духовними цінностями. Аналітична ж робота з узагальненими моделями, таблицями, схемами систематизує соціально-культурний досвід кожного за допомогою знаково-графічних засобів і визначає полісеміологічні зв'язки між поняттями й явищами. Організується цілеспрямоване відновлення здобутих знань і норм у контексті ментального досвіду школярів, а психологічно теплий мікроклімат творчої співпраці спрямовує інтерес кожного до міжгрупового діалогу. Отже, на цьому етапі відбувається перехід від нормативно-регуляційної фази функціонування навчального модуля до ціннісно-естетичної, коли знання і норми не просто демонструються, а проєктуються на ту чи іншу історичну ситуацію, життєвий шлях науковця або митця і, врешті-решт, – на власний ментальний досвід,

світогляд, переживання. Тому учень, рухаючись від окремого знання і нормування до загального, смислово сягає високих рівнів узагальнення, класифікації і систематики явищ, водночас оцінюючи свої розумові та соціальні можливості, усвідомлюючи своє ставлення до них (прогностична самооцінка), здійснюючи корекцію освітніх ідей (актуальна самооцінка). Розгортається подальший глибинний розвиток особистості старшокласників, але вже засобами, які спрямовані на рефлексію, самоаналіз, саморозвиток їхнього власного особистого потенціалу. Природно розширюється їхнє світосприйняття і світобачення, самоусвідомлення причетності до соціально-культурного творення досвіду нації, а відтак і віра у себе та свої можливості й у такий спосіб здійснюється утвердження своєї індивідуальності.

Контрольно-рефлексивний етап активізує потребу в творчій рефлексії та самовдосконаленні, збагачує ціннісно-естетичну сферу учнів ідеями та ідеалами, ставленнями й оцінками, віруваннями і переконаннями, установками й устремліннями, ціннісними орієнтирами і моральними кодексами, а також здійснює підсумковий контроль якості оволодіння знаннями, нормами і цінностями. Учитель визначає академічну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й учнівського колективу, соціальне зростання окремого учня. Широкого вжитку набуває рефлексія здобутків учителя й старшокласників (знання, уміння, еталони, вартості), їхні зусилля зливаються в духовному контакті; міжсуб'єктний діалог стає повноцінним і рівноправним, має місце обмін цінностями, ідеалами, віруваннями. Оцінюється збагачення ментального досвіду учнів, визначаються межі продуктивних змін у структурі особистісних знань, норм і цінностей. Застосовуються такі форми роботи: демонстрація старшокласниками своїх самостійних здобутків для закріплення у досвіді ментальних структур і мовленнєвих словесних зв'язків, виконання ними завдань узагальнювально-проблемного характеру, участь у вікторинах або олімпіадах, конференціях чи групових бесідах, які розвивають самостійне мислення, навички глибинного самоаналізу; отожд учень діє як художник, творець, естет, філософ, критик. Така освітня робота сприяє усвідомленню ним нових способів розв'язання світоглядних проблем і

полікультурних норм діяльності, збагачує його як учасника розвивальних взаємостосунків, формує потребу у творчій рефлексії, самовдосконаленні, критичному мисленні, мотивуванні власного сенсу життя. Тому природно, що міжсуб'єктне контактування між педагогом і вихованцями стає повноцінним і рівноправним, оскільки розгортається в єдиному духовному контакті соціального утвердження. Прискорення морального саморозвитку особистості відбувається як задоволення конфлікту між вимогами соціуму і проблемами власного самовдосконалення, тобто як усвідомлена суперечність між тим, яким ти є, можеш бути і маєш стати. У результаті актуалізується ретроспективна самооцінка, тобто оцінка учнем як суб'єктом досягнутих рівнів розвитку, результатів діяльності, наслідків учинку («Я-художник», «Я-естет», «Я-творець», «Я-філософ» та ін.). Водночас інтелектуальний розвиток старшокласника дає змогу скоротити розрив між ідеальним і реальним «Я», що відбувається завдяки пом'якшенню внутрішнього напруження від поетапного задоволення потреби самовдосконалення.

Спонтанно-духовний період. Тут важливий чинник ефективного перебігу модульно-розвивального процесу – вияв духовності, яка не оволодівається чи здобувається, а реально існує, співрозвиваючись завдяки учасникам освітньої взаємодії через творчу мислєдіяльність і духовно-креативний пошук. Тому сьомим і восьмим завершальними етапами навчального модуля, а відтак самоствердження особистості, є духовно-естетичний і спонтанно-креативний. Їх основний психолого-педагогічний зміст організовується навколо творчої активності особистості, її гуманного ставлення до інших, добросердя, духовного прозріння, самоаналізу і внутрішнього збагачення, здатності до вольової поведінки у подоланні власних вад, а тому сприяє самотворенню школяра як універсуму, головно через вищі психодуховні формовияви (віру, свободу, честь, істину, красу, добро, любов, справедливість, відповідальність) завдяки внутрішньопродуктивному діалогу. Квінтесенцією цих етапів є духовно-смісловий конфлікт між глибиною занурення особистості у пласт соціально-культурного досвіду та загальною потребою психоемоційного вивільнення і водночас прагне-

ння до духовної свободи, краси і досконалості. Тому учень, сприймаючи зовні дані стимули (малюнок, схема, музика, інше унаочнення тощо) як значущі чинники соціально-культурного змісту навчального курсу, має змогу через творчу активність на динамічному підґрунті внутрішньої спонтанності набувати власного ментального досвіду і виступати у ролі носія краси, честі, добра, любові. У результаті духовний розвиток кожного самоорганізується у формі неподільної єдності внутрішнього зростання, продуктивного вірування, самотворчості та любові до того, чим займаєшся і чого прагнеш.

Відтак, креативна миследіяльність, потреба в самопізнанні, самоцінності, самозбагаченні, самоактуалізації, соціальній поведінці – ось шлях самоствердження особистості в соціумі, яка здобуває і збагачує кращий соціокультурний досвід, розвиває найвеличніші природні потенції та вдосконалює свій життєвий шлях. Це означає, що саме функціонування модульно-розвивального циклу забезпечує стабільність та поступальний розвиток процесу самоствердження учнів старшого шкільного віку завдяки запропонованій навчальній технології, що характеризується:

1) єдиним психолого-педагогічним змістом для кожного етапу навчального модуля, що еталонно задається вчителю та учням як спроектовані рамки розгортання їхньої навчально-розвивальної співдіяльності;

1) внутрішньою мотивацією психолого-педагогічної співпраці учасників навчання і реалізації їхніх соціальних потреб у самопізнанні, співробітництві, допомозі, відповідальності, самоповазі, творчій рефлексії, самовдосконаленні, самореалізації, самоствердженні;

2) пізнавальної, нормотворчої, ціннісно-естетичної і духовно-креативної активностей школярів, що психодидактично плануються і втілюються вчителем від настановчо-мотиваційного етапу до спонтанно-креативного;

3) багатого спектру соціальних ролей (Я-інтелектуал, дослідник, Я-проектувальник, управлінець, технолог, Я-творець, художник, естет, філософ, політик, критик, Я-творець краси, істини, честі, добра, любові та ін.), які діяльно опрацьовує кожен учень у процесі проходження повного модульно-розвивально-

го циклу.

Впровадження запропонованої психодидактичної технології розвивальної психолого-педагогічної взаємодії в школі є складним і довготривалим фундаментальним процесом і вимагає створення наукової програми інноваційно-психологічних перетворень та фундаментальних змін у школі шляхом психолого-педагогічного експериментування.

Будь-який науковий експеримент, як відомо, відноситься до активних способів пізнання й перетворення дійсності, коли за контрольованих і зовні керованих обставин досліджується можливість здійснити певний набір змін, перевірити на істинність теоретичні схеми. У запропонованому Фурманом А.В. [211, 215, 216] підході науковий експеримент розглядається як застосування наукових методів, які дають змогу комплексно та поетапно змінювати основні ланки функціонування загальноосвітньої школи. Такий експеримент за допомогою теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання передбачає заміну традиційних, інформаційно-екстенсивних систем навчання на інтенсивно-розвивальні та впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій.

Однією з вимог психологічного експерименту є твердження про те, що становлення інноваційної системи можливе, якщо поетапно створюються: а) її теорія, б) методологія, в) технологія, г) експериментальна і масова практика. Тому інноваційному змінненню підлягають, з одного боку, мета і завдання, зміст і форми, методи і техніка, засоби і результати експериментальної психолого-педагогічної діяльності, з іншого – внутрішній світ особистості учнів, учителів і батьків, соціопсихологічна організація учнівських, сімейних і педагогічних груп та колективів. Отже, школа, яка проводить психолого-педагогічний експеримент за допомогою системного новаторства змінює зміст і завдання, структуру і характер своєї діяльності і перетворюється на науково-освітній заклад, який системно займається експериментальною роботою.

Тому перед педколективом школи постала проблема довготривалого експериментування, пошуку єдиного методологічного підходу щодо вирішення проблеми самоствердження своїх вихованців [205]. Втілення ідеї позитивного

самоствердження особистості учня в навчально-виховному процесі вимагало виходу на фундаментальний рівень її наукової розробки. У вчителів школи не було сумніву щодо обраної теми та її актуальності, крім того, що вона ще й виявилася малорозробленою у сучасній науці. Позитивному розв'язанню цього питання сприяло те, що школа на етапі інноваційного становлення стала експериментальним майданчиком Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти МОН України (з 1997 року – Державна академія керівних кадрів освіти). Співпраця з науковцями допомогла розв'язати чимало проблем наукового обґрунтування інновацій, теоретичної, методологічної, психологічної грамотності педпрацівників школи. Була підготовлена авторська програма дослідно-експериментальної роботи ЗОШ № 43 м.Донецька за темою «Школа самоствердження» (див.додаток А). Її зміст, концептуальне спрямування, структура комплексно висвітлює вузлові моменти проблеми самоствердження особистості учнів.

Головним завданням для нас було з'ясування за яких зовнішніх і внутрішніх умов позитивне самоствердження особистості стане запорукою соціально-культурного розвитку окремої групи, класного колективу і шкільного соціуму загалом. З часом стало зрозумілим, що саме наукова програма, повне виконання її мети і завдань може дати школі змогу стати інноваційним науково-освітнім закладом, в якому педагоги і працівники професійно працюють із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії в рамках модульної організаційної схеми, культурно збагачують кращим етнонаціональним досвідом навчальні авторські курси, програми, факультативи та досягають головної мети – створення необхідних умов для соціально-культурного самоствердження особистості своїх вихованців.

Процес програмування освітньої інноваційної діяльності мав реалізуватися як певна наступність дій і процедур і вимагав від нас рефлексії інноваційно-психологічної діяльності. Її суть полягає у створенні моделей, технологій та методик за умов поєднання проектування, критики і нормування [11, 112], що передбачає дослідження і пізнання освітнього процесу шляхом рефлексії, врахування відмін-



ностей позицій виконавців стосовно об'єкта і предмета дослідження. Тому в організації шкільного експерименту головним для нас був методологічний модуль його проведення, який характеризувався такими ознаками:

по-перше, розрахований на проведення систематичної, довготривалої і багатоаспектної дослідницької роботи, до якої задіявалося багато виконавців та учасників;

по-друге, мав своєю основною метою поетапно і комплексно змінити всі складові й умови діяльності загальноосвітнього закладу в напрямку його трансформації від психологічного змісту традиційної класно-урочної до психолого-педагогічного змісту модульно-розвивальної навчальної системи;

по-третє, передбачав залучення в дослідно-пошукову роботу досить значної за обсягом системи фундаментальних, прикладних та емпірично-споглядальних засобів (технологій, методів, прийомів тощо) задля повного введення і відстеження впливу експериментальних умов на життєдіяльність середньої школи. Це забезпечувало гармонію у використанні методів теоретичного пошуку (наукове програмування і теоретичне моделювання, структурно-функціональний аналіз), прикладного психолого-педагогічного дослідження (соціальний і психолого-дидактичний експерименти, інтелектуальне і особистісне тестування, психолого-педагогічна експертиза) та емпірико-споглядальних засобів (спостереження, вивчення передового досвіду і наукового продукту діяльності всіх учасників експериментальної роботи);

по-четверте, експериментальною роботою психологічного змісту охоплювалися всі сторони життя школи (цілі і завдання, зміст та організація навчально-виховного процесу, його форми, методи, засоби і результати);

по-п'яте, передбачалося досягнення якісно вищих показників самоствердження учнів старшого шкільного віку, фахової компетентності педагогів порівняно із звичайною загальноосвітньою школою; крім того, одержувалося об'єктивно нове наукове знання (ідеї, програми, технології, методи, факти тощо) про психологічно зорієнтовану систему навчально-виховного процесу.

Розв'язання проблеми позитивно спрямованого самоствердження особи-

стості старшокласника здійснювалося нами на основі соціально-культурної парадигми освіти, основними характеристиками якої є культура і розвиток, ментальність і духовність, відкритість і діалогічність, модульність і циклічність. За цією парадигмою основним призначенням школи є зосередження, збагачення і розповсюдження кожним учасником навчально-виховного процесу кращого етнонаціонального та загальнолюдського досвіду як у власних думках, переживаннях, вчинках, так і в життєактивності усіх навколишніх.

Це означало, що була спроектована низка обставин, які у сфері шкільних соціальних відносин забезпечували збагачення світогляду учнів через конструювання їхньої взаємодії з оточенням за певними правилами, нормами, цінностями, а також створювалися похідні проекти і програми особистісного зростання всіх учасників навчально-виховного процесу. Таке наукове програмування означає створення детального нормативного уявлення про інноваційно-психологічний зміст реального навчально-виховного процесу як про взаємозалежність психолого-педагогічної і соціально-культурної діяльностей учителів та учнів.

Модульно-розвивальна система склала засадниче підґрунтя авторської наукової програми «Школа самоствердження». Її психологічну основу становить багатопараметрична гіпотеза дослідження. Зокрема, визначені такі її основні положення: наукове програмування й експериментальне впровадження технології позитивно спрямованого самоствердження старшокласника, можливе, якщо під час психолого-педагогічного експериментування вдасться переорієнтувати життєдіяльність загальноосвітньої школи у кількох взаємопов'язаних інноваційно-психологічних аспектах, а саме:

перше, якщо вчителі майстерно оволодіють прийомами структурування соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм, цінностей і відповідними засобами керівництва пізнавальною, регуляційною і ціннісно-естетичною і самореалізаційною діяльностями школярів, забезпечивши почергове переважання проблемної, регуляційної, світоглядної і, наприкінці, саморозвивальної ситуації на відповідних етапах модульно-розвивального процесу;

друге, якщо вчителі навчаться професійно розмежовувати і проектувати А –

психолого-педагогічний (якими впливами досягається найвищий рівень розвивальної взаємодії?), Б – науково-предметний (яким матеріалом забезпечується така взаємодія?), В – методично-засобовий (якими засобами здійснюється педагогічна взаємодія?), Г – організаційно-методичний (якою організацією досягається ця взаємодія?) зміст своєї освітньої діяльності і будуть у змозі організувати ефективні розвивальні стосунки з учнями від змісту А до змісту Г, а відтак оптимізувати умови поступального розвитку особистості учнів;

третє, якщо кожний вчитель навчиться працювати із процесами внутрішньої мотивації учнів шляхом інтеграції розвивальних потоків, які надходять від різних освітніх модулів (дидактичного і навчального, змістового і формального, цільового і технологічного тощо), делікатно керувати міжсуб'єктною психолого-педагогічною взаємодією та психологічними впливами, прискорюючи перебіг самостверджувальних процесів їх внутрішнього розвитку; особливе значення в оптимізації процесу самоствердження тут матимуть проблемно-модульні програми як набір граф-схем, наукових проектів, освітніх сценаріїв, розвивальних міні-підручників та освітніх програм самореалізації особистості;

четверте, якщо кожен учитель-дослідник оволодіє практикою психомистецького втілення відповідного психолого-педагогічного змісту кожного з восьми етапів модульно-розвивального циклу;

п'яте, якщо педагоги здійснюватимуть диференційований та індивідуальний підходи у розв'язанні завдань самоствердження своїх вихованців і навчатися на психологічному рівні ранжувати і класифікувати психологічні особливості школярів, здійснювати їх розподіл за класами й групами, створювати і працювати із соціально-педагогічними портретами колективу і конкретної групи, а також на дидактичному рівні варіювати специфіку і характер змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, то стимулюватимуть психологічні механізми самоцінності старшокласників як суб'єктів, особистості та індивідуальностей;

шосте, якщо організаційно-управлінська модель школи уможливлуватиме повне і кероване центрування розвивального потенціалу всіх основних ланок на-

вчально-виховного процесу школи, сім'ї навколо вмотивованої суб'єктної активності учнів, то у такий спосіб буде стимулюватися багатозалежний перебіг процесів особистісного самоусвідомлення, самовизначення, самоактуалізації і самоствердження;

сьоме, якщо буде створена надійна психодіагностична система визначення динаміки розвитку і самоствердження особистості старшокласників, то це дасть змогу здійснити комплексне вивчення і психокорекцію різних сфер і рівнів розвитку самостверджувальних процесів особистості старшокласника.

Основні складники-параметри наукової програми втілювалися нами поетапно через організаційну зміну окресленого набору умов (див.рис.3.1.1):

А. Дистанційну підготовку учителів як психологів-дослідників модульно-розвивальної схеми організації навчально-виховного процесу. Така підготовка виконувалася дистанційно за авторським академічним курсом, завдяки якому вчителі-предметники навчилися теоретично осмислювати та науково проектувати нові дидактико-психологічні умови і програмово-методичні засоби (граф-схеми, наукові проекти навчальних курсів, освітні сценарії, розвивальні міні-підручники, програми самоповаги, самоактуалізації, самореалізації, авторські курси, програми тощо). Вчителі оволоділи дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими техніками ведення модульно-розвивального процесу. Програма з академічного і практичного курсів вдало поєднувала основні різновиди практичної і навчальної роботи та проводилася науковцями, фахівцями-психологами (див. Додаток Б).

Б. Щорічного проведення комплексних психодіагностичних обстежень учителів, учнів, батьків за авторською програмою, яка охоплювала батарею тестів інтелекту, опитувальників соціальної і духовної сфери особистості. Діагностичні обстеження дозволили відстежувати динаміку змін у внутрішньому світі особистості під впливом експериментальних умов і були основою для розподілу учнів за класами і групами для сумісного навчання, складання психолого-педагогічних портретів класних колективів і груп, для яких потім добиралися диференційовані технології і програмово-методичні засоби навчально-виховного процесу.



### Рис.3.1.1 **Методологічна модель розвитку позитивно спрямованого самоствердження особистості старшокласника**

експертна група, координаційний центр тощо), сприяло проведенню науково-дослідницької роботи в експериментальній школі та сприяло своєчасному внесенню корективів в інноваційно-психологічні зусилля педагогічного колективу. Реалізація авторської програми «Школа самоствердження» була розрахована на тривалий термін, а тому втілювалася поетапно на підготовчому, розвивально-формульовальному та узагальнювальному етапах, кожний із яких мав свій зміст, коло завдань, що нарощували та ускладнювали експериментально-психологічні умови діяльності школи (див. Додаток А). Поетапність виконання програми дозволила забезпечити поступальну динаміку засобів, форм, технологій збагачення світогляду учнів і учителів та на основі систематичного експертного оцінювання і внесення корективів і змін.

Одним із провідних завдань під час експериментального впровадження запропонованої наукової програми було її об'єктивне експертування, що передбачало якісний опис наслідків дії новостворених психолого-педагогічних умов та обставин.

В наукових дослідженнях Л.С. Виготського вперше йдеться про об'єктивну потребу діагностики розвитку особистості [17, 18 ], у Б. Гершунського – про педагогічну діагностику як передумову і результат ефективності навчання [19], у В. Репкіна, Н. Репкіної – про систему психолого-педагогічного діагностування, прогнозування та корекцію в організації навчальної діяльності [201, 202].

Запропонована нами система експертно-діагностичної роботи не тотожна традиційному дослідженню, які оцінюють явища одноаспектно, вона дає змогу різнобічно відстежувати ефективність інноваційно-психологічних нововведень у різноманітних площинах та аспектах функціонування.

Ми спиралися на такі основні принципи проведення експертно-діагностичної роботи:

1. Самоствердження особистості досліджувалося як єдність незворот-

них якісних змін, зовнішніх обставин і внутрішніх умов, що відображаються в експертних оцінках ефективності модульно-розвивальних занять.

1. Методи педагогічної, соціальної і психологічної діагностики взаємодоповнювалися і відображалися у виділенні набору критеріїв для оцінки ефективності актуальної розвивальної взаємодії і психологічних особливостей самоствердження.

2. Обопільності вивчення психологічного світу вчителів, учнів, батьків, а також змісту, стилю, характеру суб'єкт–суб'єктних взаємин між ними.

3. Природності діагностичних процедур, проведення яких відбувалася за звичними для педагогів та учнів обставин.

4. Переважання дослідницьких методів загальної діагностики та експертизи над локальними; проведення системних досліджень, що об'єктивно оцінюють результати запроваджених психологічних інновацій.

5. Орієнтація діагностичних і постдіагностичних ситуацій на самопізнання та самоствердження особистості.

6. Використання результатів діагностичних обстежень для розробки програм прогнозування і проектування ефективних розвивальних взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Оцінювання впровадженої наукової програми визначалося як ефективність школи, що конструє організаційний клімат (інформаційний, діловий і психологічний обмін під час розвивальної взаємодії основних учасників навчально-виховного процесу) та соціально-психологічний клімат (паритетність, комунікація, соціальний контроль), де кожна особистість є суб'єктом розвивальної взаємодії і має змогу самостверджуватися. Тому аналізу підлягає базові показники освітніх технологій, інноваційних програмово-методичних засобів, результативність перепідготовки педагогів, розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу. Експертному оцінюванню також підлягала повнота наукового проектування соціально-культурно-психологічного простору школи; а програмово-методична експертиза розвитку експеримента завершує велика експертна анкета-звіт.

Використання психолого-педагогічної експертизи дозволяє об'єктивно визначити якість виконання наукової програми школи. Так, для оцінки впливу запропонованої інноваційно-психологічної системи на особистість учнів, учителів, батьків, застосовувалися чотири батареї психодидактичних методів для діагностики: а) когнітивної сфери суб'єкта; б) емоційно-оцінкової сфери особистості; в) ціннісно-смиислової сфери індивідуальності; г) креативної сфери універсуму. Це відомі тести інтелекту: прогресивні матриці Равена, тест абстрактного мислення, загальних здібностей, розуміння словесних зв'язків; методики соціального і рефлексивного розвитку учнів: тест особистісна адаптованість, опитувальники Е. Шострома та ін. [100, 103, 135, 148].

Таблиця психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком і універсальна тест-карта аналізу ефективності розвивальної взаємодії учителя і учня на модульному занятті дають змогу діагностувати наявність чи відсутність індикаторів-показників інноваційної форми модульно-розвивального процесу. Визначається 15 критеріально обґрунтованих показників розвивального потенціалу технологій самоствердження, які виявляють і підраховують просування педколективу школи в інноваційній діяльності [102].

Соціально-психологічний клімат на модульних заняттях найкраще виявляє методика «Універсальна тест-карта аналізу ефективності модульно-розвивальних занять» [102]. Експертиза критеріально визначає та оцінює ефективність міжсуб'єктної розвивальної рольової взаємодії – паритетні взаєностосунки, якість комунікацій та способи вияву соціального контролю. Тест-карта дає змогу діагностувати ментальний досвід та актуальну соціальну активність учителів і учнів на мотиваційному та особисто-діяльнісному рівнях і, таким чином, виявляти ефективність підготовки вчителя до керівництва навчально-виховним процесом.

Ефективність програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи виявляє науково-методологічна експертиза граф-схем навчальних курсів і наукових проектів, освітніх сценаріїв, розвивальних міні-підручників і програм



самоствердження. Вона забезпечує повноцінне, професійне, компетентне дослідження тих культурно-дидактичних завдань, які вирішує той чи інший програмово-методичний засіб, і дозволяє з'ясувати зміст та структуру освітнього простору актуальної розвивальної взаємодії [195].

Повноту наукового проектування, результати його впровадження діагностує експертна таблиця ієрархічної системи складових (мотиваційна, змістова, операційна, діагностична, управлінська), параметрів, критеріїв, показників та оцінок ефективності системної інноваційно-психологічної діяльності педколективу експериментальної школи. Вона проводиться щорічно та дозволяє охопити повністю об'єкт дослідження, дає змогу рефлексувати і корегувати процес експериментального впровадження модульно-розвивальної системи, створити у подальшому конкретні управлінські розв'язки реально існуючих проблем [211].

Велика експертна анкета-звіт про розвиток фундаментального експерименту як пакет десяти тематичних модулів інформацій дозволяє оцінити виконання програми дослідно-експериментальної роботи з фундаментальної теми за тривалий період і продіагностувати різноаспектну діяльність педагогічного колективу. Вона передбачає: 1) статистичні дані про навчальний заклад; 2) загальні відомості про організацію інноваційної роботи; 3) завдань підготовчого етапу; 4) завдань розвивально-формуального етапу; 5) результатів діяльності психологічної служби за звітний період; 6) компонентів авторського програмово-методичного забезпечення модульно-розвивальної системи; 7) кадровий інтелектуальний потенціал.

Отже, розроблена нами наукова програма «Школа самоствердження» є засобом психолого-педагогічного експериментування й охоплює всі сторони життєдіяльності школи. Вона спрямована на створення високорозвивального соціально-культурного середовища еталонного зразку, яке реалізовує основну мету школи: підготувати не інтелектуалів-прагматиків, а особистостей, у внутрішньому світі яких переважають морально-етичні і духовно-естетичні новоутворення, соціальні і етнонаціональні цінності і які поширюють еталони соціальної поведінки у суспільстві.

### 3.2. Досвід виконання педколективом ЗОШ № 43 м.Донецька авторської програми «Школа самоствердження»

Переорієнтація роботи школи на розв'язання проблеми самоствердження особистості старшокласника було пов'язане з багаторівневим системним експериментуванням за науково-психологічною програмою «Школа самоствердження», яка поетапно змінила всі компоненти і технологічні схеми та психологічне наповнення організації навчально-виховного процесу школи (див. Додаток А).

Здолання цих проблем у нашій пошуковій роботі передбачало вирішення таких похідних психолого-педагогічних питань як:

- 1) реалізація основних наукових аспектів діяльності педколективу школи у виконанні програми «Школа самоствердження»;
- 2) наповнення психологічним змістом і послідовне запровадження технології, яка забезпечує самоствердження особистості учнів старшого шкільного віку у рамках функціонування основних періодів модульно-розвивального циклу, за яким учень поперемінно має ствердитися як суб'єкт, особистість, індивідуальність та універсум.
- 3) експертно-діагностичне оцінювання дій новостворених інноваційних умов роботи школи.

Виконання наукової програми «Школа самоствердження» здійснювалося педколективом школи на основних етапах експерименту, кожний з яких мав свою мету, завдання, змістову психологічну специфіку і терміни виконання.

Підготовчо-організаційний етап (2003-2004 роки) був покликаний фахово і психологічно переорієнтувати педколектив школи на системну і довготривалу інноваційно-психологічну роботу:

1. Виконання програми дистанційної перепідготовки педагогів як психологів-дослідників, оволодіння теоретичними і психологічними знаннями і

практич-ними навичками соціально-психологічного проектування навчальних курсів.

2. Виявлення вхідного якісного рівня розумового, емоційно-оцінкового, ціннісно-сміслового, поведінкового і креативного розвитку особистості учнів, учителів за адаптованим комплексом відповідних дослідницьких методів.
3. Побудову і впровадження авторської моделі системної диференціації навчання, створення і використання психолого-педагогічних портретів класних колективів як основи для актуальної психологічної взаємодії на модульних заняттях.
4. Заміну стратегії управління навчальними курсами й у зв'язку з цим підготовку авторських граф-схем з усіх державних навчальних програм.
5. Проектування вчителями соціально-культурного наповнення навчальних модулів у єдності змісту партнерської навчальної діяльності (знання, уміння, норми, цінності) і розвивальних взаємостосунків задля набуття учнями пізнавальної, нормотворчої і ціннісно-естетичної активності.
6. Впровадження нової управлінсько-технологічної моделі школи (модульний розклад занять, доповнення науково-діагностичного напрямку у роботі соціально-психологічної служби школи, створення науково-експертної, редакційно-видавничої та координаційної груп).

Формувально-розвивальний етап (2004-2006 роки) був основним, оскільки мав на меті цілісне впровадження навчальної технології самоствердження особистості старшокласника. Він був найбільш тривалий у часі і найпродуктивніший як у наукових здобутках, так і практичних результатах, оскільки вирішував такі завдання:

1. Апробація кожним учителем технологічної моделі модульно-розвивального циклу у взаємозалежності восьми основних етапів – від настановчо-мотиваційного до спонтанно-креативного за науковими проектами змістового модуля.
2. Написання освітніх сценаріїв навчальних модулів і впровадження інноваційних психомистецьких технологій розвивальної взаємодії в класі і групі.

3. Створення і використання в навчально-виховному процесі фрагментів розвивального міні-підручника.
4. Розробка учителями авторських освітніх програм самоствердження особистості старшокласника з кожної навчальної теми, курсу на трьох рівнях (самоповаги, самоактуалізації, самоствердження).
5. Освоєння старшокласниками нової статусної ролі на заняттях, спрямованої на самоусвідомлення та самоздійснення власного «Я».

На цьому етапі здобуті результати і досягнення були широко оприлюднені на всеукраїнських та регіональних семінарах, у масовій та науковій педагогічній і психологічній пресі.

Призначення останнього, результативно-узагальнювального етапу (2006-2007 роки) психологічного експерименту – узагальнити та презентувати всі позитивні напрацювання педколективу школи у таких напрямках, як:

1. Експертне оцінювання підготовлених та апробованих учителями психолого-інноваційних засобів, створених для забезпечення процесу становлення психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника.
2. Виявлення рівня оволодіння педагогами психомистецькими технологіями інваріантного ведення розвивальної психолого-педагогічної взаємодії в диференційованих навчальних групах і класних колективах.
3. Науково-експертне оцінювання ефективності інноваційної експериментальної роботи педколективу школи.
4. Моніторинг процесу самоствердження особистості старшокласників.
5. Підготовка і видання для психолого-педагогічного загалу монографій, наукових збірок, статей, зразків програмово-методичного забезпечення; участь у конференціях, виставках, круглих столах та ін.

Зазначені у науковій програмі етапи експериментальної роботи педколективу школи утримували такі інноваційно-психологічні аспекти діяльності, як: організаційно-фаховий, науково-психологічний, науково-діагностичний, психомистецький, програмово-методичний і результативно-розвивальний.

У 2003-2004 роках педагогічним колективом школи був успішно втілений

організаційно-фаховий аспект програми інноваційних перетворень. Упровадження психологічного експерименту вимагало якісно іншого підходу до функцій управління інноваційними процесами в школі. Тому прогнозування експериментальної діяльності педколективу перетворилося на його проектування, функція контролю набула спрямованості на зняття конфліктів, а функція стимулювання – на формування позитивного емоційного та психологічного настрою, творчої атмосфери. Крім того, був запропонований і відпрацьований специфічний ритм роботи школи – модульно-розвивальний: новий розклад занять був організований як інтервальний набір навчальних міні-модулів. Побудова навчальних занять за такою організаційною схемою вдвічі-втричі зменшила обсяг домашніх завдань й водночас підвищила ефективність внутрішньокласної навчальної роботи школярів завдяки оптимальному часовому співвідношенню їхнього навчання і відпочинку. На першому, підготовчо-організаційному етапі експерименту нами була створена нова організаційна модель школи, в якій традиційні освітні компоненти були доповнені науково-дослідними – соціально-психологічною службою, експертною та редакційно-видавничою групами, які мали чітко визначені наукові завдання; реорганізована методична служба закладу.

Значну роль у творчому становленні і подальшому розвитку педколектива нашої школи відіграла соціально-психологічна служба школи. Її головною метою було створення сприятливих психолого-педагогічних умов для самоствердження особистості старшокласників.

Соціально-психологічна служба забезпечила зменшення рівня суб'єктивності у сприйнятті старшокласників учителями, своєчасне і ґрунтовне пізнання внутрішнього світу школярів, мотивів їх навчальної діяльності і соціальної поведінки, проводила психолого-педагогічний моніторинг розвитку процесу самоствердження кожного вихованця, класних колективів. Так сформувалися її провідні функції: пізнавальна, корекційна, виховна, а основними аспектами діяльності стали – науковий (забезпечувалося теоретико-прикладне спрямування, що вивчає закономірності психологічного розвитку особистості задля подальшого застосування психологічних знань в ситуації експерименту), прикла-

дний (спрямований на психологічне забезпечення навчально-виховного процесу), практичний (безпосередня робота психологів з учнями, вчителями, батьками, адміністрацією).

З огляду на стратегічну мету діяльності соціально-психологічної служби школи визначалися основні види її роботи: а) соціально-психологічне і педагогічне обстеження всіх учасників навчально-виховного процесу, моніторинг змісту та умов індивідуального розвитку і саморозвитку старшокласників, встановлення психологічного діагнозу, визначення негативних чинників, що ускладнюють процес розвитку і навчання; б) психопрофілактика – тобто систематична робота, яка спрямована на своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів у міжособистісних стосунках, дезадаптаційних процесів; в) психологічна експертиза – визначення психічних рис особистості, її здібностей та перспектив розвитку, оцінка ефективності впливів інноваційних технологій навчання; г) психологічна прогностика – побудова, апробація і системне впровадження психологічних моделей поведінки груп та особистостей за умов застосування проблемно-діалогічних ситуацій у навчально-виховному процесі. Проектування змісту і напрямків в індивідуальному розвитку старшокласника та визначення на цій основі тенденцій розвитку груп, міжгрупових взаємин; д) побудова моделі системної диференціації навчання за підсумками діагностичних обстежень і створення психолого-педагогічних портретів класних колективів з метою проектування ефективної психолого-педагогічної розвивальної взаємодії на модульних заняттях; ж) психологічне консультування – допомога всім учасникам навчально-виховного процесу; з) психолого-педагогічна корекція – здійснення психолого-педагогічної роботи щодо усунення відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці у міжособистісних та міжгрупових взаєминах, формування адекватної, соціально-корисної поведінки старшокласників; к) соціально-психологічна реабілітація – надання соціальної і психолого-педагогічної допомоги учням, що знаходяться у кризовій ситуації і перенесли тяжкі хвороби, стреси та інші зміни умов навчання й освіти; л) психологічна просвіта – підвищення психологічної культури всіх учасників

навчально-виховного процесу, викладання психологічних дисциплін, забезпечення виконання програм перепідготовки педагогів як психологів.

Науково-психологічний аспект виконання програми «Школа самоствердження» був пов'язаний з реалізацією авторської програми перепідготовки вчителів ЗОШ № 43 м.Донецька як дослідників–психологів, яка сутнісно вплинула на внутрішній світ педагога і забезпечила його якісну вищу підготовку до психологічної взаємодії з учнями (див. Додаток Б). Розроблена у 2003 році авторська програма містила дві частини – теоретичний (академічний) курс і практичний (експериментальний). Перший дещо випереджав другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності її виконавців. Реалізація завдань академічного курсу охоплювала вивчення теорії модульно-розвивальної системи навчання, здобуття психологічних знань, участь у навчальних тренінгах, «круглих столах», семінарах-практикумах, проведення дослідницької роботи, індивідуальне та групове консультування з окремих теоретичних та наукових питань, оволодіння системою підготовки до модульного заняття, засвоєння механізму створення проблемно-модульної програми. Значна частка освітнього змісту в програмі належала психодіагностичним моделям диференціації навчання, тренінговим технологіям, методологічним семінарам і психотерапевтичним методикам. Це дало змогу здійснити у подальшому системну диференціацію освітнього процесу в школі, створити психолого-педагогічні портрети класних колективів та оволодіти технологіями самоствердження особистості на кожному етапі модульного циклу.

Характерною особливістю виконання аналізованої програми є занурення кожного педагога в інноваційний зміст навчальної технології самоствердження особистості старшокласника. На теоретичних заняттях і заліках учителі опановували наукову термінологію, теоретичні схеми і моделі, знайомилися із закономірностями наукового проектування модульно-розвивального циклу, базовою моделлю функціонування навчального модуля.

Академічний курс, зі свого боку, доповнювався експериментальним

(практичним), який реалізувався через участь учителів у проведенні психолого-педагогічних обстежень старшокласників, у якісній і кількісній обробці результатів психодіагностики, організації просвітницько-наукової роботи серед педагогів інших шкіл і батьків, підготовку наукової продукції, а саме – проблемно-модульних програм, наукових статей, методичних посібників тощо. На практичних заняттях відпрацьовувалася специфіка етапів модульного циклу, готувалося інноваційне програмово-методичне забезпечення нової системи, освоювалися психомистецькі освітні технології самоствердження особистості.

Академічний курс реалізовувався науковим керівником і консультантами, співробітниками Інституту експериментальних систем освіти, керівниками експериментальної школи.

Виконання практичного курсу цілком покладалася на керівників експериментальної роботи в школі. Спираючись на здобутки наукових підрозділів школи – діагностичного центру, соціально-психологічної служби, науково-методичної ради, експертної і редакційно-видавничої груп, адміністрація координувала і забезпечувала різні форми, методи дослідної роботи вчителів.

На другому етапі експерименту проведені навчальні тренінги, лекції і психологічні практикуми були спрямовані на глибинне пізнання духовного світу старшокласників, функціонування емоційно-чуттєвої та вольової сфер їхньої особистості, її потенцій, що мало безпосередній вплив на прийняття нею рішень, формування вчинкових дій. Предметом розвитку проєктувальних умінь учителів були психологічні ситуації впливу, взаємовпливу у системі функціонування модульно-розвивального циклу, в рамках якого найефективніше реалізується розумовий, емоційно-оцінковий, соціальний і креативний потенціал груп чи окремих осіб.

При плануванні програми перепідготовки на другому етапі експерименту нами враховувалися індивідуальний рівень підготовки вчителів, тривалість роботи з навчальною технологією самоствердження особистості старшокласника. А тому в школі діяло три варіанти програм: основний – учителів-експертів, учителів-консультантів; проміжний – для вчителів, які працюють п'ять років у си-



стемі експерименту; підготовчий – для молодих спеціалістів і нових учителів, які працюють у школі один – три роки.

Виконання програми дистанційної перепідготовки природно вплинуло на якісне зростання психологічної грамотності вчителів, що підтверджує проблемно-ситуативна діагностика, яка проводилася поетапно за опитувальником А.В. Фурмана «Хто підніме папірець?».

За чотири роки психологічного експерименту має місце підвищення рівня психологічної компетентності педагогів. По-перше, значно підвищилася психолого-педагогічна майстерність учителя, яка ґрунтується на емпатії – його здатності глибоко розуміти почуття і думки учнів, володінні собою у стосунках з класним колективом і кожним учнем (емоційна стійкість), утвердженні власного «Я» на основі паритетної навчальної діяльності, самоусвідомленні ефективності своїх особистих взаємин з учнями (рефлексивне управління). По-друге, значно підвищилася педагогічна компетентність, основу якої становлять гуманістичний стиль мислення і поведінки, висока толерантність, повага, здатність до об'єктивної самооцінки; по-третє, професійна обізнаність, яка характеризує вчителя як фахівця-предметника, котрий здатний ефективно організувати учнівську діяльність, забезпечити мотиваційне, пізнавальне, емоційне, вольове та духовне наповнення внутрішнього світу учня.

Результати діагностики підтверджуються щорічною атестацією педагогів, перемогами у конкурсі «Учитель року» (19 переможців районного та обласного турів за 6 років), нарощуванням публікацій з досвіду роботи у наукових виданнях України, яких налічується загалом 38.

За результатами проведеного анкетування 98% учителів ЗОШ № 43 м.Донецька відзначили, зростання своєї активності і самостійності, тоншого розуміння індивідуальності учня і загалом підвищення результативності своєї роботи в умовах експерименту.

Отже, істотне зростання психологічної, методологічної і методичної грамотності учителів ЗОШ № 43 м.Донецька ґрунтується на глибокій і всебічній орієнтації у внутрішньому світі учнів, здатності охопити неповторність і багатомані-

ття індивідуальності кожного. У результаті кожний педагог не тільки оволодів мистецтвом психологічного і методичного обґрунтування оптимальних психолого-педагогічних рішень, а й набув мудрості найкращим чином діяти у будь-якій скрутній ситуації, реалізуючи ситуативно єдиний вихід, який максимально стимулює культурний розвиток підлітків.

Найвідчутніший поштовх у зростанні методологічної і психологічної культури педагогів дала проектувальна діяльність зі створення нового програмово-методичного забезпечення навчальних курсів. З 2004 по 2007 роки учителями школи були розроблені граф-схеми навчальних курсів з усіх предметів, наукових проектів – 18, сценаріїв модульних занять – 13, фрагментів міні-підручників – 49, трирівневих програм самоствердження – 61.

Науково-діагностичний аспект інноваційної діяльності педколективу був пов'язаний з комплексним діагностичним обстеженням основних психологічних характеристик особистості старшокласників.

Первинне обстеження в школі було проведене з листопада 2003 по квітень 2004 років і стало можливим завдяки:

- використанню набору тестів, адаптованих до вітчизняних соціально-культурних умов, до яких увійшли тести інтелекту, опитувальники, проєктивні методики дослідження емоційно-оцінкової, соціальної, ціннісно-сміслової, креативної сфер старшокласника;
- постійному спільному рішення конкретних діагностичних проблем виконавцями психологічного експерименту і психологами школи;
- дотримуванню спеціально розробленої програми психологічних досліджень з підготовки, організації, проведення та обробки результатів тестування.

Не можна не відзначити, що у підсумку, крім психологічних задач, під час обстеження вирішувалися важливі дидактичні і загальнопедагогічні завдання, тобто:

- визначався розумовий, емоційно-оцінковий, соціальний, креативний і духовний розвиток учнів старшого шкільного віку;

- виділялися учні із загальною і спеціальною інтелектуальною обдарованістю;
- стимулювалася розумова активність учнів, активізувався процес їх самоствердження у навчально-виховному процесі;
- вчителі залучалися до психодіагностичного процесу в ролі активних суб'єктів його творення;
- батьки ознайомлювалися з результатами діагностичних досліджень, що стимулювало їх звертати більше уваги на розвиток своїх дітей;
- визначався інтелектуальний і соціальний потенціал учнівських колективів, що забезпечувало побудову практичних моделей покласної і внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання;
- характеризувалася динаміка розвитку рівнів розумового, емоційно-оцінкового, соціального, креативного і духовного стану учнів 11 класів;
- психолого-педагогічні обстеження також визначали, який вплив на інтелектуальний, емоційно-оцінковий, соціальний і креативний розвиток учнів і класних колективів мають авторські програми з предметів, майстерність і професіоналізм учителів з оволодіння технологією самоствердження особистості старшокласників, системна диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу. Поглиблено вивчалися психологічні показники учнів, які мали максимальні і мінімальні показники IQ та їх навчальні дослідження.

Результати діагностичних досліджень дали підстави констатувати доцільність розробленої авторської програми.

Психомистецький аспект в інноваційно-психологічній діяльності педколективу реалізувався через такі основні напрямки як: складання на основі діагностичних обстежень психолого-педагогічних портретів класних колективів і учнівських груп для проектування у подальшому модульно-розвивальних занять, створення й апробація авторської моделі системної диференціації навчання, освоєння алгоритмів психологічної розвивальної взаємодії учасників навчання в рамках модульно-розвивального циклу, які забезпечили самоствердження

особистості старшокласника.

Готуючись до проведення модульного заняття, педагоги спиралися на психолого-педагогічний портрет класу (ПППК), до якого входять відомості про природжені особливості кожного учня (темперамент, модальність), про їхній інтелектуальний потенціал та особливості мислення, особистісні риси (адаптація, ціннісні орієнтації, креативність тощо), особливості взаємодії з людьми. Володіння методикою роботи з ПППК давала можливість кожному з педагогів відібрати оптимальні для конкретного класного колективу, учня форми і методи розвивальної взаємодії, спрогнозувати тенденції розумового та соціального становлення, забезпечити реалізацію практичної моделі внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання (див. додатки В, Д).

Одним із напрямків пошукової діяльності педколективу школи було обґрунтування оптимальної моделі системної диференціації навчання (див. додаток Ж).

Диференціація та індивідуалізація навчання була визначальною для функціонування модульно-розвивальної системи та одним із напрямів пошукової діяльності педколективу школи. Між тим, неоднакові теоретичні підходи вчених І.Д. Бутузова, О.І. Бугайова, А.А. Кірсанова, В.Ф. Моргуна, І.М. Чередова, В.В.Фірсова, І. Унт, М.І. Махмутова [14, 15, 90, 94, 107, 169, 197, 200, 206] щодо розв'язання проблем диференціації та індивідуалізації свідчать про складність цього питання і використання різних методологічних підходів.

На етапі експерименту нами використані два основних критерії диференціації: а) переважання розвивальних цілей навчання над інформаційно-пізнавальними, б) доповнення організаційно-управлінського, навчально-предметного і програмово-методичного аспектів диференціювання психолого-педагогічним і на цій основі обґрунтування диференціації як системної.

Системна диференціація навчально-виховного процесу передбачає одночасно науково зважене розмежування основних компонентів і складових навчально-виховного процесу. На соціологічному рівні аналізується і враховується культурне оточення, в якому відбувається взаємопов'язана діяльність учнів і

вчителя. На дидактичному рівні варіюються специфіка і характер змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу. На психологічному рівні ранжуються і класифікуються психологічні особливості учасників навчального процесу, що дає змогу здійснювати їх розподіл на класи, групи до спільного чи індивідуалізованого навчання.

Спираючись на модель системної диференціації (А.В. Фурман), ми розглядаємо її лише як засіб у розв'язанні завдань індивідуального розвитку і саморозвитку особистості учня. При цьому мета диференціації на рівні школи тлумачиться як системне поєднання у складній взаємозалежності рівнів, моделей, різновидів, форм, методів та ознаки професійно усвідомленого педагогами диференціювання (див. додаток Ж).

Процесуальне втілення моделі системної диференціації у нашому досвіді було пов'язане із використанням педагогами різних моделей диференційованого навчально-виховного процесу. Цей процес вирізняється великою складністю, яка спричинена необхідністю взаємозумовлено враховувати соціальний аспект освітнього процесу та особистісний, який пов'язаний із потребою оволодіння учителями диференційованими технологіями, дослідними психодіагностичними методиками та вміннями наукового проектування навчального процесу.

Теоретичне підґрунтя проектної і пошукової роботи для учителів школи становила систематика моделей диференціації навчально-виховного процесу, яка утримує 12 моделей, що погруповані бінарно, залежно від концептуального підходу та критеріального забезпечення. Класифікація моделей здійснювалася за принципами ускладнення, послідовності, взаємозумовленості їх аспектів, критеріальності і психолого-дидактичної цілісності.

На підготовчому етапі експериментальної роботи педагогічний колектив відштовхувався від моделей I, II, III бінарних груп (зовнішня – внутрішня, рівнева – профільна, гнучка – селективна), за якими індивідуальні особливості учнів ураховувалися досвідним шляхом і вони об'єднувалися у класи і групи за критеріями навчальної успішності. Внутрішньокласна диференціація у такому колективі здійснювалася за результатами суб'єктивного спостереження за

старшокласниками. Завдяки модульній організації навчально-виховного процесу школяри отримали реальну змогу самостійно обирати обсяг і глибину оволодіння знаннями (рівнева диференціація) у зведених групах та у створених класах корекційного спрямування та інтенсивного навчання. Профілізація передбачала відкриття п'яти класів гуманітарного і математичного спрямування, а також профільних у старшій ланці. Викладання відзначалося глибиною, значним обсягом інформації та часом, що відводився на профільні предмети. Диференціація поглиблювалася шляхом використання шкільного компоненту: учні свідомо й вільно обирали факультативи, курси, групи за інтересами різного профілю і спрямування. Моделі I-III бінарних груп домінували на I етапі експерименту. Їх сумарний показник складав 83%. У 2004-2005 роках за підсумками діагностичних досліджень були сформовані та почали впроваджуватися моделі четвертої бінарної групи (індивідуалізована – прискорена).

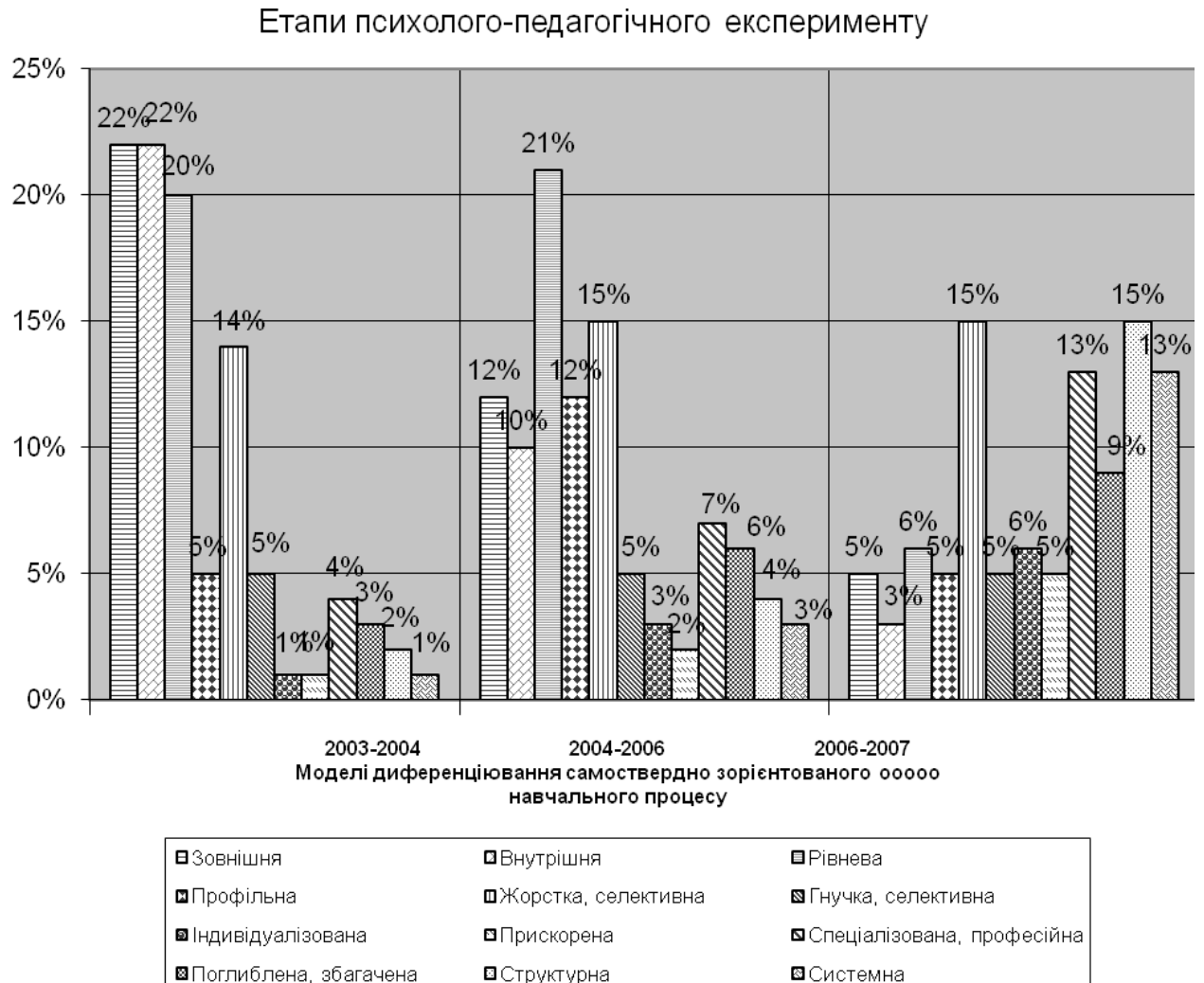
Однак моделям диференціювання I, II, III бінарних груп бракувало психолого-педагогічного змісту, плідної розвивальної психологічної взаємодії учителів і учнів, тому що наставники недостатньо враховували у педагогічній практиці об'єктивні знання індивідуальних особливостей учнів та втілювали переважно репродуктивні технології навчання.

На другому, розвивально-формуальному, етапі практика використання моделей диференціації збагатилася більш складними і ефективними моделями V, VI бінарних груп (спеціалізована – професійна, структурна – системна) завдяки введенню низки експериментальних умов. Так, за допомогою психологічної служби школи було здійснено комплексне психологічне вивчення внутрішнього світу кожного старшокласника. Під час диференціювання експериментально-діагностичними засобами оцінювалися всі актуальні психічні властивості учнів (пізнавальні процеси, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, соціальний статус у колективі та ін.). Це дало змогу проводити диференціацію на науковому підґрунті за інтелектуальними і соціальними критеріями. За підсумками діагностичних обстежень були побудовані практичні моделі покласної, внутрішньокласної і групової диференціації та індивідуалізації: створені класи

предметної орієнтації та поглибленого вивчення предметів, профільного навчання, спеціалізованої профільної підготовки у старших класах, групи для занять за авторськими курсами. Для здібних та обдарованих дітей задіяна спеціальна програма індивідуального навчання, розроблені індивідуальні плани роботи з різними групами учнів та трирівневі програми самоствердження.

Оволодіння учителями діагностичними методиками і технологіями диференціації та індивідуалізації навчання, набуття ними досвіду розробки проблемно-модульних програм дозволило у подальшому обирати оптимальні засоби диференціації, психолого-педагогічної взаємодії із старшокласниками, обсяг і глибину навчального матеріалу. Тому саме розвивально-формувальний етап фіксує позитивну зміну співвідношення моделей диференціації на користь IV і V бінарної груп (+5 та +12 відповідно), що є відчутним просуванням у напрямку реалізації системної диференціації навчання (див. рис. 3.2.1).

На завершальному етапі експерименту тенденція до індивідуалізації посилилася, а співвідношення використаних моделей змінились на користь тих, які ґрунтуються на об'єктивних даних про індивідуально-психологічні особливості учнів, їх розумовий, соціальний і творчий потенціал.



**Рис.3.2.1 Динамічна тенденція позитивної зміни моделей диференціації навчально-виховного процесу у ЗОШ № 43 м.Донецька за етапами психолого-педагогічного експерименту з теми «Школа самоствердження»**

Це моделі VI бінарної групи (+21%). Її сумарний показник становить 25%, що є достатньо високим результатом у реалізації проблеми самоствердження особистості старшокласника.

Таким чином, проаналізовані модульні заняття та вивчення рівнів самоствердження особистості старшокласників дають підстави вважати, що учителі школи оволоділи діагностичними моделями диференціації навчання, професійно працювали із психолого-педагогічними портретами класів, реалізували завдяки новому програмово-методичному забезпеченню актуальні можливості учнів старшого шкільного віку.



Освоєння алгоритму організації психолого-педагогічного взаємодії з огляду на вимоги модульно-розвивального циклу полягали в проектуванні і втіленні навчальні технології самоствердження особистості старшокласника. Головне призначення цієї діяльності – науково-дидактична адаптація психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового й управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальних взаємин до можливостей конкретного старшокласника та умов ефективного перебігу колективного навчального процесу в класі.

Функціонування модульно-розвивального циклу здійснювалося шляхом наукового проектування і практичного зреалізування психолого-дидактичного змісту розвивальних взаємин учителів і старшокласників. Так, перший пізнавально-інформаційний період учитель проектував й організував як первинне сприйняття, відкриття та осмислення конкретно-предметного навчального змісту курсу за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань. На другому, регуляційно-нормативному періоді учитель приділяв увагу пробному застосуванню теоретичних знань на практиці, користуванню соціально-вагомими нормами. Третій, ціннісно-естетичний, період планувався учителем як система гуманістичних, чітко структурованих цінностей, ідеалів, його належної навчальної актуалізації, яка відкривала перед особистістю учнів дорогу до творчої рефлексії і духовного удосконалення своєї індивідуальності. На четвертому духовно-креативному періоді учителя моделювали ситуацію самостійного фантазування, творення учнями психодуховних станів, котрі спричинювали їхні вищі духовні переживання.

Оцінка експериментальної діяльності педколективу в освоєнні етапів модульно-розвивального циклу і технології самоствердження особистості старшокласника здійснювалася нами на основі психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального навчання порівняно з традиційним уроком (див. додаток М) [102].

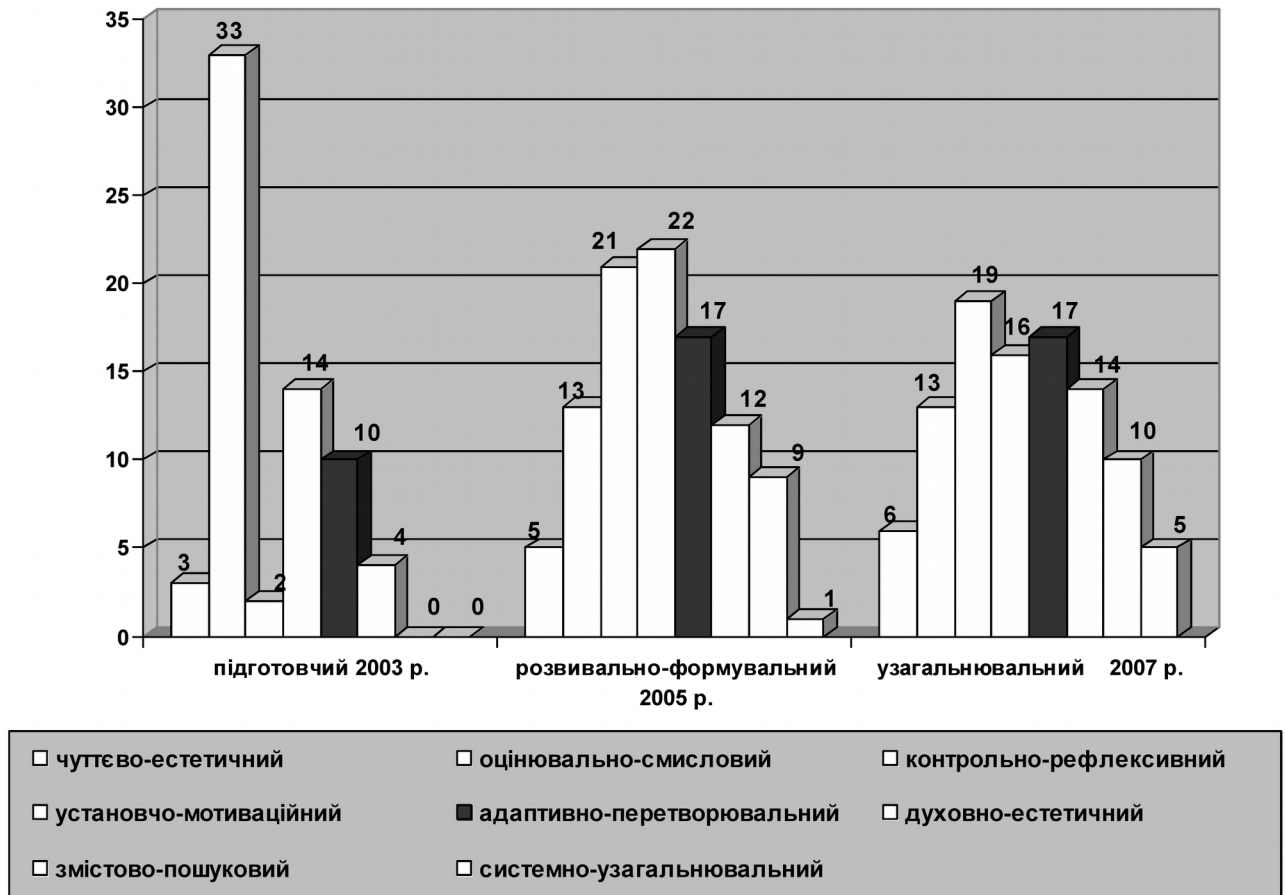
Після того, як на підготовчому етапі експерименту були введені модульний розклад занять, системна диференціація навчання, запроваджена модульно-роз-

вивальна система організації навчально-виховного процесу, нами була здійснена комплексна експертна оцінка конкретної наявності етапів модульно-розвивального циклу. Зведені результати такого оцінювання подані на рис.3.2.2. і є позитивними.

Але такі ознаки нової системи, як впровадження диференційованих освітніх технологій, які потребують довготривалої сподвижницької роботи, залишилися втіленими лише частково (6 балів); б) середні кількісні показники співпраці учасників навчального процесу в добуванні окремих фрагментів соціально-культурного досвіду засвідчили оволодіння учителями школи на високому рівні першими трьома етапами модульно-розвивального циклу, тобто учителями та учнями краще освоювалися настановчо-мотиваційний (18,5 балів із 30-ти можливих), змістово-пошуковий етап (18,7 балів) та оцінювально-смысловий (17,9 балів), наступних етапів – перехід до нормотворчої та ціннісно-естетичної діяльності був утруднений через відсутність досвіду проектування прийнятих соціальних проектів і практики розвитку ментального досвіду старшокласника. Тому в стовпчикових діаграмах 0 рівень мають чуттєво-естетичний етап та духовно-креативний, а також явно переважають 1,2 і 3 типи міні-модулів, сумарна кількість яких становить 74%.

На другому, розвивально-формуальному етапі психологічного експерименту кількісно фіксується зміна співвідношення між етапами модульно-розвивального процесу. Учителі менше уваги приділяють першим двом етапам (18% проти 36% на початку експерименту) більше уваги останнім трьом (22%

### **Етапи психолого-педагогічного експерименту**



### Етапи цілісного модульно-розвивального процесу

Рис.3.2.2. Динамічна тенденція зміни співвідношення між етапами впровадження модульно-розвивального циклу учителями ЗОШ № 43 м. Донецька за етапами психолого-педагогічного експерименту з теми „Школа самоствердження”.

проти 2% на першому етапі). Крім того, майже 6% від загального числа міні-модулів – це чуттєво-естетичні і духовно-естетичні, що дало підставу стверджувати про зростання професійної майстерності учителів в оволодінні процесами психологічного проектування перш за все граф-схем навчальних курсів, навчальних сценаріїв і оволодіння психомистецькою технікою ведення психологічної розвивальної взаємодії з учнями.

Крім того, зведений показник оцінки модульних занять показує кращі результати співпраці наставників і наступників на контрольно-рефлексивному і духовно-естетичному етапах (відповідно 18,2% і 17,6%) завдяки повноцінному ви-

користанню програмово-методичних засобів навчання.

Третій етап експериментування посилює визначену в перші роки наукового пошуку динамічну тенденцію співвідношення між основними етапами модульно-розвивального процесу. Вони близькі до нормативного, тому що кількісна різниця між міні-модулями коливається в межах 13-14%, що є непоганим результатом на тлі очевидного дисбалансу (межа складала 36%). Крім того, додає оптимізму сума 11% змістовно-споріднених чуттєво-естетичного і спонтанно-креативного етапів від загальної суми останніх міні-модулів. Це переконує в тому, що учителі й учні можуть плідно взаємодіяти, співпрацювати і саморозвиватися в умовах психологічно спроектованої освітньої системи.

Програмово-методичний аспект психолого-інноваційної діяльності педколективу ЗОШ № 43 м.Донецька був пов'язаний із створенням інноваційного програмово-методичного забезпечення навчальних курсів.

Програмово-методичне забезпечення в модульно-розвивальній системі навчання складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: граф-схем навчальних курсів; наукових проектів навчального модуля; освітніх сценаріїв; розвивальних міні-підручників; програм самоствердження особистості учня.

Зазначимо, що граф-схемами користуються як учитель, так і учні. Наукові проекти і сценарії призначені для вчителя, міні-підручники і програми самоствердження – для старшокласників.

Пояснимо особливості програмово-методичного забезпечення інноваційної системи. Граф-схема – це альтернативний спосіб календарно-тематичного планування навчальних занять, суть якого полягає в ієрархічній презентації предметного шкільного курсу як системи навчальних модулів, логічного обґрунтування культурологічних категорій певного курсу з огляду на його специфіку. Створення граф-схем навчальних курсів передбачає привласнення кожним учителем принципів проектування проблемно-модульних програм, перегрупування навчального матеріалу з урахуванням етапів модульних занять, побудову «піраміди» психологічних цілей і завдань (ідеальна розвивальна мета всього навчального курсу, комплексна мета на рівні навчального модуля, мета форми-модуля, міні-

модуля). Граф-схеми навчальних курсів передують створенню інших інноваційних засобів, оскільки вони унормовують оптимальний перебіг модульно-розвивального процесу шляхом взаємодоповнення трьох управлінських стратегій – наукової, досвідної і соціокультурної.

На першому етапі експериментальної роботи педколектив школи спроектував граф-схеми з усіх навчальних предметів.

Наукові проекти навчальних модулів – наступний програмово-методичний засіб інноваційної діяльності вчителя, за допомогою якого здійснюється науково-психологічна адаптація освітнього змісту до умов і можливостей школи, класів, навчальних груп, логіки модульно-розвивального навчання. Наукові проекти навчальних курсів створювалися на другому етапі експериментальної роботи школи. Саме завдяки інноваційному розмежуванню сфер, різновидів і рівнів освітнього змісту, яке знаходить відображення у структурі наукового проекту, учитель мав змогу вирішувати завдання розвитку пошуково-пізнавальної активності, регуляційно-унормованої поведінки та ціннісно-сислової вчинкової діяльності школярів. Проектно-інноваційна робота учителів над створенням наукових проектів вирізнялася високою складністю. Створити досконалий проект навчального модуля можливо лише після кількарічної наполегливої праці з дотриманням принципів культурологічності, відповідно до якого зміст наукових проектів визначається пластами соціально-культурного досвіду людства; диференційованості, згідно з яким навчальний матеріал з теми розмежовується за етапами функціонування навчального модуля; взаємодоповнення – розмежування психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового різновидів змісту, переважання першого над останніми двома; поглиблення, тобто істотне розширення і поглиблення науково-предметного змісту завдяки збільшенню обсягу нормативного і ціннісного компонентів; методичності – точності програмного описання кількох версій використання методично-засобового змісту розвивальної психологічної взаємодії; універсальності – реалізування загального, уніфікованого характеру тексту наукових проектів. Висока складність і трудомісткість проектно-інноваційної роботи, як показує досвід, по-

требує методологічно і психологічно підготовлених учителів-дослідників, спроможних займатися колективною миследіяльністю. Тому досконаліх проєктів навчального модуля створено набагато менше ніж граф-схем навчальних курсів.

На другому етапі інноваційних змін створюються сценарії модульних занять, за якими, власне, й організується паритетна психологічна розвивальна взаємодія старшокласників та учителя. Він є своєрідною альтернативою традиційному плану-конспекту уроку й описує перебіг модульно-розвивального процесу через послідовну зміну ситуацій психологічної взаємодії за науково-мистецькою технологією. Практичне втілення психомистецької концептуальної схеми у сценарії пов'язане із складною проєктувальною діяльністю учителя, за якою він повинен додержуватися принципів «надзавдання», «наскрізної лінії», «театрального дійства», драматизму, активної взаємодії та спілкування учасників навчального дійства і системно стимулювати на заняттях психодуховний розвиток учнів шляхом їх особистого прийняття і переживання культурних здобутків людства. Така надскладна робота учителів забезпечила соціально-культурну логіку побудови навчальних занять від соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки, самоусвідомлення здобутих знань, норм, цінностей, їх творчої рефлексії і вольових актів утворення довкілля і самоствердження власного «Я». Загальна кількість високоякісних зразків сценаріїв модульних занять, створених учителями школи на другому і третьому етапах експерименту, становить 41.

Одним із важливіших засобів інноваційного навчання, створених учителями на другому етапі експериментальної роботи школи, був розвивальний міні-підручник. Відповідно до модульно-розвивальної системи навчання міні-підручник – це невелика наукова книжечка, що послідовно презентує сутнісний зміст розділу навчальної програми у різних системах кодування інформації і відображає вісім закономірностей основних етапів проходження учнем цілісного модульно-розвивального циклу. Основні принципи його творення є похідними від загальноосвітніх принципів модульно-розвивальної системи. Основна трудність підготовки та

апробації розвивальних міні-підручників пов'язана із відбором мінімізованих фрагментів соціокультурного досвіду. Проведений нами експертний аналіз вірців експериментальних міні-підручників і вивчення технології їх застосування в навчальному процесі показали, що найбільша їх кількість створена на другому і третьому етапах експерименту (більш 86), що завдяки міні-підручнику учень може добувати, поширювати, збагачувати і творити найважливіші для суспільства знання, уміння, норми, цінності, розвивати себе емоційно, інтелектуально, соціально і духовно, тобто забезпечувати самоствердження своєї особистості.

Можливість виявити і ствердити позитивний розумовий, емоційно-оцінковий, соціальний та креативний потенціал надає інноваційна освітня програма самоствердження – останній інноваційний засіб модульно-розвивального навчання. Вимоги, які ставляться до наукового проектування цих індивідуальних програм – диференціація на три її різновиди, які мають бути підготовлені до кожного навчального модуля. Вони відображають різний за глибиною потребо-мотиваційний зміст освітньої активності (програми самоповаги для учнів з низьким розумовим потенціалом, програми самоствердження – школярів із середніми розумовими можливостями, програми самореалізації – високоздібних та обдарованих учнів). 80% змісту програм – це несвідоме, непізнане, незрозуміле, що й треба відшукати та осмислити за допомогою індивідуально-консультативної методики та захистити власну пошукову програму перед класом і власною родиною і таким чином ствердити власне «Я». Проектування програм самоствердження учнів поліпшили умови персонального утвердження учнів як розумних, наполегливих, вольових, соціально розвинених. Таких програм створено більш 93.

Таким чином, охарактеризовані програмово-методичні засоби модульно-розвивального навчання є важливим інструментом у створенні й управлінні розвивальною психологічною взаємодією у форматі модульно-розвивального циклу. Кожний наступний компонент (від граф-схеми до освітніх програм самореалізації) – це водночас і засіб більш глибокого проникнення інноваційно-психологічного змісту у простір актуальних психолого-педагогічних взаємин та психологі-

чного життя старшокласника.

Приємно констатувати, що зведені показники експертних оцінок учасників всеукраїнських та регіональних семінарів фіксують високий потенціал розроблених наукових зразків програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання, створених педколективом ЗОШ № 43 м.Донецька (див. додаток К, Л).

Результативно-розвивальний аспект інноваційної діяльності педагогічного колективу школи був втілений у результаті повної реалізації попередніх аспектів і пов'язаний із стратегічним переходом учителя від традиційної технології взаємодії з учнем до розвивальної (діалогічної) через організацію діалогічної і полілогічної комунікації в рамках модульно-розвивальної організаційної схеми.

На першому періоді модульно-розвивального циклу вчителем втілюється пізнавально-суб'єктний характер взаємовпливу з метою добування структурно-логічних та інформаційних знань через пошуково-пізнавальну активність, котру здійснюють старшокласники і тим самим утверджують власну досвідну поведінку. Основне джерело поведінки вихованців на цьому етапі становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями і їх початковому нормуванні. Крім того, вони оволодівають сукупністю психологічних здібностей – мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттям та ін.

У системі інноваційно-психологічного навчання нормативно-особистісний вплив і взаємовплив всіх учасників навчально-виховного процесу співпадають з другим періодом функціонування модульно-розвивального циклу. Його психологічний зміст утворює полілогічна діяльність, яка спрямована на гіпотетичні припущення, процедури складання планів, проектів, алгоритмів соціально визнаних норм поведінки. Поєднання колективної, групової та індивідуальної форм психологічної активності і самоактивності старшокласників скеровується учителем через систему ставлень, відносин та конкретних вчинкових дій, спрямованих на створення соціальних моделей, правил, інструкцій, версій, технологій. У результаті старшокласники набувають таких соціально-психологічних характеристик особистості, як статусу громадянина, носія і творця соціального досвіду;



розвиваються їхні особистісні риси: моральність, самостійність, відповідальність; актуалізуються самосвідомість, спрямованість характеру.

Третій період функціонування навчального модуля, насичений ціннісно-індивідуальним психологічним змістом, який спрямований на збагачення соціально-культурним досвідом власного «Я» учнів як індивідуальностей, а також утвердження оригінальності та непересичності їхньої освітньої дії, конкретного вчинкового акту. У межах проходження III періоду модульного циклу зреалізовується психолого-педагогічний зміст розвивальної психологічної взаємодії між наставниками і наступниками, яка мотивує кожного до власного самовпливу у формі досягнутого самовчинання, удосконалюються ціннісна і світоглядна сфери, збагачується і твориться індивідуальний досвід. Результатом цього процесу є розвиток критичної рефлексії, чуттєво-ціннісне наповнення індивідуального світу «Я» особи, відшукування власного місця, позиції і смислу життя під час самовизначення в середині свого буття. У такий спосіб учень самовиділяється, самовизначається, самостверджується через учинкові освітні дії.

Духовно-універсумне самоствердження зреалізовується через вибір психодуховних форм активності на четвертому періоді функціонування навчального модуля. Це є самореалізаційний процес, який здійснюється методом спонтанно-сенсорного вибору у життєзреалізуванні власного «Я».

Наявність модульно-розвивальної оргсистеми навчання, яка є підґрунтям процесу самоствердження особистості старшокласника, діагностується за допомогою форм експертної оцінки наявності міні-модуля як інноваційної форми навчання та універсальної тест-карти ефективності модульно-розвивальних занять [102]. Остання дає змогу діагностувати актуальну психологічну активність учителя і учнів за основоположними критеріями розвивальної психолого-педагогічної взаємодії на особистісно-діяльнісному рівні. Це уможливило обрахування відсотку втілення з боку учителя і учнів розвиткового потенціалу модульного заняття.

Так, якісну характеристику та кількісне оцінювання одержали 43 відкритих формальних модулів різних типів, проведених учителями школи на Всеукраї-

нських і Регіональних семінарах з проблем самоствердження особистості старшокласника загальноосвітньої школи методом групової експертизи.

Завдяки інноваційному підходу до проектно-технологічного і психолого-методичного забезпечення навчального процесу, учителі школи більшою чи меншою мірою змогли організувати реальну психолого-педагогічну взаємодію з учнями і наповнили міжособистісні контакти з ними гуманним психологічним змістом. Високий загальний відсоток реалізації потенціалу модульних занять з боку учителя 11,2 б. і з боку учнів 11,4 б. переконливо засвідчив, що експериментальна діяльність є цілком посиленою, якщо займатися нею професійно, цілеспрямовано, наполегливо.

Але на першому етапі експерименту педколектив школи продемонстрував технологію психолого-педагогічної взаємодії в основному на змістово-пошуковому, оцінювально-смісловому та адаптивно-перетворювальному етапах модульного циклу, які освоюються значно легше і які в деталізованій формі присутні і за традиційної системи навчання. Мізерна кількість настановчо-мотиваційних та контрольньо-рефлексивних міні-модулів засвідчила, що ці етапи реалізуються педагогами несистематично і неналежним чином.

На другому етапі психолого-інноваційної діяльності педколективу школи усереднені якісні і кількісні показники співпраці наставників і наступників збагатилися через перехід учнів до нової статусної ролі партнера у психологічній взаємодії і реалізацію учителем діалогічної і полілогічної комунікації в рамках модульно-розвивального циклу. Це забезпечило динаміку різних форм активності старшокласників, презентацію ними себе як дослідників, громадян, творців і у підсумку як особистостей та індивідуальностей. Учителі школи наочно і впевнено продемонстрували оволодіння навчальною технологією самоствердження особистості старшокласника. Позитивні зрушення сталися щодо проектування і втілення психологічного змісту розвивальної взаємодії на чуттєво-естетичному, контрольньо-рефлексивному та духовно-креативному етапах, який склав 78,8%. На заняттях було наявним вдосконалене програмово-методичне забезпечення, що підсилило збагачення соціально-культурного досвіду

учнів, розвиток їх критичної рефлексії, самовизначення та самоствердження.

На третьому етапі інноваційно-психологічної діяльності ціла когорта вчителів майстерно презентувала оволодіння психомистецькими технологіями навчання, зреалізування дуже складних технологій психологічної розвивальної взаємодії учасників навчальних дій, організації діалогічної і полілогічної комунікації. Тому реалізація розвивального потенціалу модульно-розвивальних занять сягає у середньому 80,8%.

Одержані результати показують, що педколектив ЗОШ № 43 м.Донецька оволодів навчальною технологією, яка забезпечує самоствердження особистості старшокласника, мистецтвом конструювання і ведення безперервної розвивальної взаємодії, організації різних форм комунікації і вмілого проектування і користування інноваційним програмово-методичним забезпеченням, що і забезпечило самоствердження особистості старшокласників. Учителі школи змогли поєднати колективну, групову і індивідуальну форми психологічної активності і самоактивності учнів, підтримувати і стимулювати їхню внутрішню вмотивованість до паритетної, психологічно рівноправної навчальної діяльності і таким чином забезпечити самоствердження їх як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів в навчально-виховному процесі.

3.3. Динаміка процесу самоствердження особистості старшокласника за традиційних та спеціально-організованих умов навчально-виховного процесу

Підкреслимо, що суть формувального етапу науково-психологічного експерименту полягала у введенні низки сприятливих психолого-педагогічних умов для самоствердження особистості старшокласників в ЗОШ № 43 м.Донецька у 2005-2007 роках:

Перша група експериментальних умов стосувалася обґрунтування на основі діагностичних обстежень вхідних психосоціальних можливостей кожного старшокласника в навчально-виховному процесі, створення авторської моделі системної диференціації навчання за критеріями інтелектуальності, вмоти-

вованості, наполегливості та креативності; реалізації найбільш поширених диференційованих моделей навчально-виховного процесу.

Друга група інноваційних змін була пов'язана з реалізацією програми дистанційної підготовки вчителів як психологів-дослідників, що забезпечило якісно вищу підготовку педагога до розвивальної взаємодії з учнями на основі нової педагогічної етики, паритетних взаємостосунках, проблемно-діалогічному спілкуванні, спонуканні учнів до творчого пошуку, моделюванні життєвих ситуацій.

Третя група експериментальних умов стосувалася оволодіння педагогами прийомами і засобами керівництва пізнавальною, регуляційною і ціннісно-естетичною діяльністю учнів, а також забезпечення почергового переважання проблемної, регуляційної і світоглядної ситуацій на основних етапах модульно-розвивального циклу, збагачення та інтенсифікація процесів внутрішньо вмотивованого учіння і виховання.

Четверта група експериментальних умов відображала перехід до інноваційної стратегії управління навчальними курсами і була пов'язана з підготовкою граф-схем навчальних курсів, що реконструюють освітній зміст за психолого-педагогічними закономірностями творення особистості старшокласника як суб'єкта навчально-виховного процесу, індивідуальності та універсуму.

П'ята група експериментальних умов фіксувала досвідну апробацію кожним учителем цілісного технологічного циклу навчального модуля задля його психолого-дидактичної адаптації до можливостей конкретного класу, групи та окремого учня.

Шоста група експериментальних умов охоплювала велику новаторську роботу педагогічного колективу школи над створенням та апробуванням системи авторських програмово-методичних засобів, які базуються на відпрацьованих модульно-розвивальних технологіях організації повноцінного самоствердження класу, групи та кожного учня. Виняткове значення зазначеної роботи полягала в тому, що учителі й учні одержали реальний інструмент керівництва і самоуправління актуальною психологічною розвивальною взаємодією в класі, групі.

Сьома група експериментальних умов характеризувалася оволодінням кожним педагогом-дослідником на індивідуальному рівні психомистецькими технологіями впровадження конкретного із восьми етапів модульно-розвивального циклу, основою якого є психолого-педагогічний зміст та емоційно-психологічна атмосфера розвивальної взаємодії у системі «учитель – клас – учень», які і гарантують соціально-психологічне зростання та самоствердження особистості старшокласників.

Восьма група експериментальних умов стосувалася систематичного дослідження динаміки процесу самоствердження особистості школярів ЗОШ № 43 м. Донецька у порівнянні з результатами обстежень старшокласників ліцею № 44 м. Запоріжжя за показниками, які становлять підґрунтя науково-критеріального пізнання актуального стану всіх учасників навчально-виховного процесу та дають змогу накопичувати й аналізувати інформацію про особливості процесу самоствердження старшокласників у системі психологічного експерименту.

Метою формувального етапу експерименту в ЗОШ № 43 м.Донецька було дослідження рівнів самоствердження особистості учнів раннього юнацького віку під впливом експериментальних умов навчання та порівняльний аналіз такої динаміки з контрольною школою, яка працювала за традиційними умовами навчання.

У формувальному етапі експерименту взяло участь 120 учнів ЗОШ № 43 м.Донецька та академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя. Були сформовані дві вибірки досліджуваних: перша група – старшокласники 11 класів контрольної школи (вибірка 60 учнів академічного ліцею № 44 м.Запоріжжя), у яких навчання відбувалося за традиційною системою; друга група – старшокласники 11 класів експериментальної школи (вибірка 60 учнів ЗОШ № 43 м.Донецька), які навчалися за інноваційними навчальними технологіями, запровадженими за науковою програмою «Школа самоствердження». За даними констатувального експерименту обидві вибірки були еквівалентні за основними показниками самоствердження. У формувальному етапі експерименту взяли участь 18 учителів академічного лі-

цею № 44 м.Запоріжжя та 20 учителів ЗОШ № 43 м.Донецька. Учителі ЗОШ № 43 пройшли тривалу перепідготовку як психологи-дослідники.

Систематичне одержання об'єктивної інформації про розгортання процесу самоствердження учнів експериментальної і контрольної шкіл дало змогу зробити висновки про рівень досягнення мети і завдань експериментальної роботи – трансформації загальноосвітньої школи від функціональної моделі розвитку до інноваційно-розвивальної та підтвердження позитивної динаміки самоствердження учнів в експериментальній школі.

У 2007 році в експериментальній та контрольній школах були проведені психологічні обстеження за теж самою програмою дослідження когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і креативної складових особистості. Означені методики визначили динаміку рівнів самоствердження учнів ЗОШ № 43 та академічного ліцею № 44 при ЗДУ. Математична обробка емпіричних даних здійснювалася за допомогою програми Statistica 6.0.

У таблиці 3.3.1 подані результати комплексного дослідження динаміки розумового розвитку старшокласників експериментальної та контрольної шкіл.

Аналіз результатів інтелектуального обстеження дає змогу зробити такі висновки:

*Таблиця 3.3.1.*

**Динаміка змін у розумовому розвитку старшокласників експериментальної і контрольної вибірок за батареєю тестів інтелекту ТАМ, ПМР, ТЗЗ, ТРСЗ**

**(вбірка 120 осіб) в 2007 р. (у %)**

Система діагностичних методів	Рівні інтелектуального розвитку	Експериментальна вибірка		% зростання	Контрольна вибірка		% зростання
		До експерименту	Після експерименту		До експерименту	Після експерименту	
	Дуже високий	1,6	1,7	0,1	1,6	1,7	0,1
	Високий	13,3	15	2,3	13,3	13,3	0
	Вище середнього	35	38,3	3,3	31,7	33,3	1,6
	Середній	26,6	30	3,4	30	30	0

(50 задач)ТАМ-тест абстрактного мислення	Нижче середнього	11,7	11,7	0	13,3	11,7	-1,6
	Низький	11,7	3,3	-7,4	10	10	0
(60 задач)Прогресивні матриці РавенаПМР	Дуже високий	0	0	0	0	0	0
	Високий	11,7	13,3	1,6	10	10	0
	Вище середнього	36,7	40	3,3	33,3	35	2,3
	Середній	28,3	33,3	5	31,6	33,3	1,7
	Нижче середнього	11,7	10	-1,7	13,3	13,3	0
	Низький	11,7	3,3	-7,4	11,7	8,3	-3,4
	Дуже високий	5	6,7	1,7	3,3	5	1,7
	Високий	18,3	20	1,7	18,3	18,3	0
	Вище середнього	41,7	45	3,3	40	40	0
	Середній	18,3	21	2,7	20	21,7	1,7
	Нижче середнього	5	5	0	8,3	10	1,7

(50 задач) ТРС3-тест розуміння словесних зв'язків	Низький	11,7	1,7	-10	10	5	-5
	Дуже високий	3,3	6,7	3,4	5	5	0
(100 задач) ТЗЗ-тест загальних здібностей	Високий	23,3	28,3	5	21,7	23,3	1,6
	Вище середнього	35	38,3	3,3	33,3	36,7	3,4
	Середній	18,3	21,7	3,4	20	20	0
	Нижче середнього	16,7	3,3	3,4	13,3	11,7	-1,6
	Низький	5	1,7	-3,3	5	3,3	-1,7

1. Має місце тенденція зростання розумового потенціалу старшокласників експериментальної вибірки за роки формувального експерименту за всіма чотирма дослідницькими тестами інтелекту. Про це свідчить приріст відсотку за рівнями розвитку «дуже високий», «високий», «вище середнього», «середній» за методиками ТАМ, ПМР, ТЗЗ, ТРСЗ (+2,3; +2,5; +2,4; +3,8 відповідно)
2. Всі оцінки випускників експериментальної вибірки вищі ніж у випускників контрольної школи. Так в експериментальній вибірці відчутно зріс відсо-



ток розумового потенціалу за всіма тестами (у межах 2-3,8%). У той же час відмінності у кількісних показниках зростання інтелектуальності контрольної вибірки у межах 1-1,25%.

Це нашоєхує на припущення, що рівень розумового потенціалу визначається не лише віковими та індивідуально-психологічними особливостями, а й реальним наповненням навчального процесу психологічним змістом і визначається передусім його цілями, формами, технологіями, методами і засобами. Навчальний процес за інноваційною навчальною технологією побудован за принципом самоактивності самих учнів, які виступають у ролі дослідників, мислєдїяльників і таким чином стверджуються як суб'єкти навчання.

3. Існують відмінності у кількісних показниках розвитку вербальних і невербальних здібностей старшокласників аналізованих вибірок. Найбільший приріст інтелектуальності старшокласників експериментальної вибірки за рівнями «дуже високий», «високий», «вище середнього», «середній» фіксують тест ТРСЗ, менший – ТАМ, ТЗЗ, ПМР, що зумовлено змістовим і функціональним спрямуванням тестового методу ТРСЗ, який пов'язан з розвитком словесно-логічного інтелекту і який більш ніж за операційно-практичний підлягає розвитковій зміні під впливом зовнішніх соціумних умов. Природно, що навчальна технологія, яка забезпечує самоствердження особистості старшокласника розвиває перш за все вербальний інтелект, сприяє активному оволодінню старшокласниками соціальними нормами, які виконують роль інтелектуальних засобів утвердження в соціальному оточенні.
4. Кількісний аналіз експериментального дослідження засвідчує загальну позитивну динаміку змін у розумовому розвитку старшокласників експериментальної вибірки. Але лише за методикою ТРСЗ ці трансформації є статистично достовірними ( $t=2,84$ ,  $p \leq 0,005$ ). Це пояснюється тим, що інтелект – майже незмінна протягом життя реальність, яка характеризує відносно усталену структуру пізнавальних здібностей особи [156].

Наведені результати інтелектуального тестування старшокласників експериментальної і контрольної вибірок (див.рис.3.3.1; 3.3.2; 3.3.3) дають змогу

стверджувати, що в експериментальній школі зросла кількість учнів з високим творчо-рефлексивним розвитком на 5%, а з низьким – зменшилася на 5%. Позитивні зрушення спостерігаються і в учнів із середнім і вище середнього рівнем

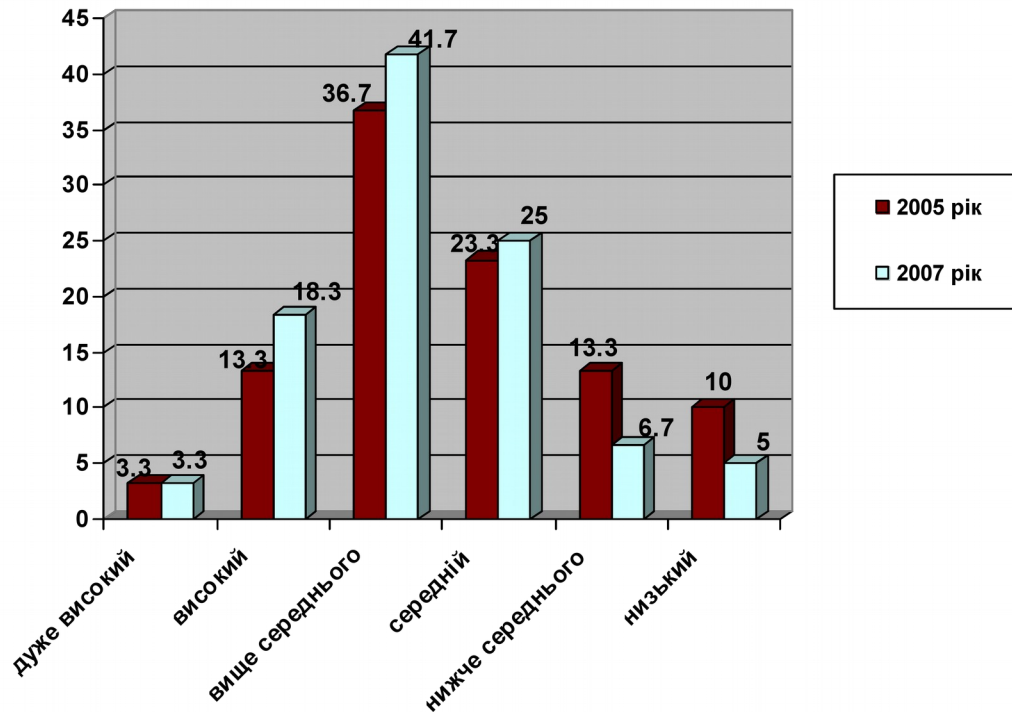


Рис. 3.3.1. Динаміка розвитку інтелектуального потенціалу старшокласників експериментальної вибірки на формувальному етапі експерименту (у %).

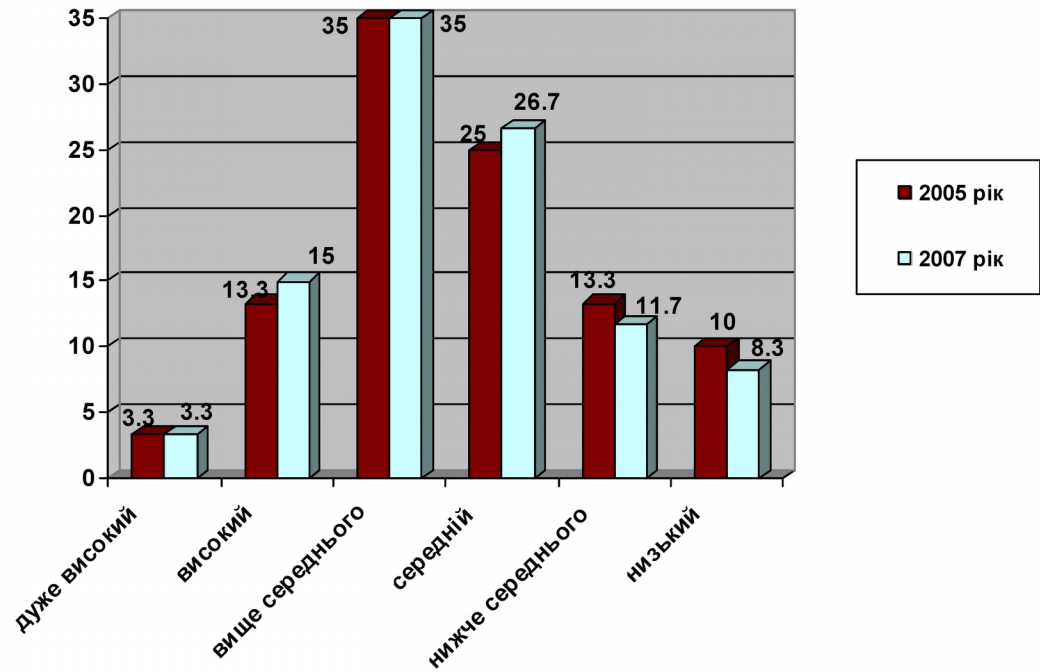


Рис. 3.3.2. Динаміка розвитку інтелектуального потенціалу старшокласників контрольної вибірки на формувальному етапі експерименту (у %).

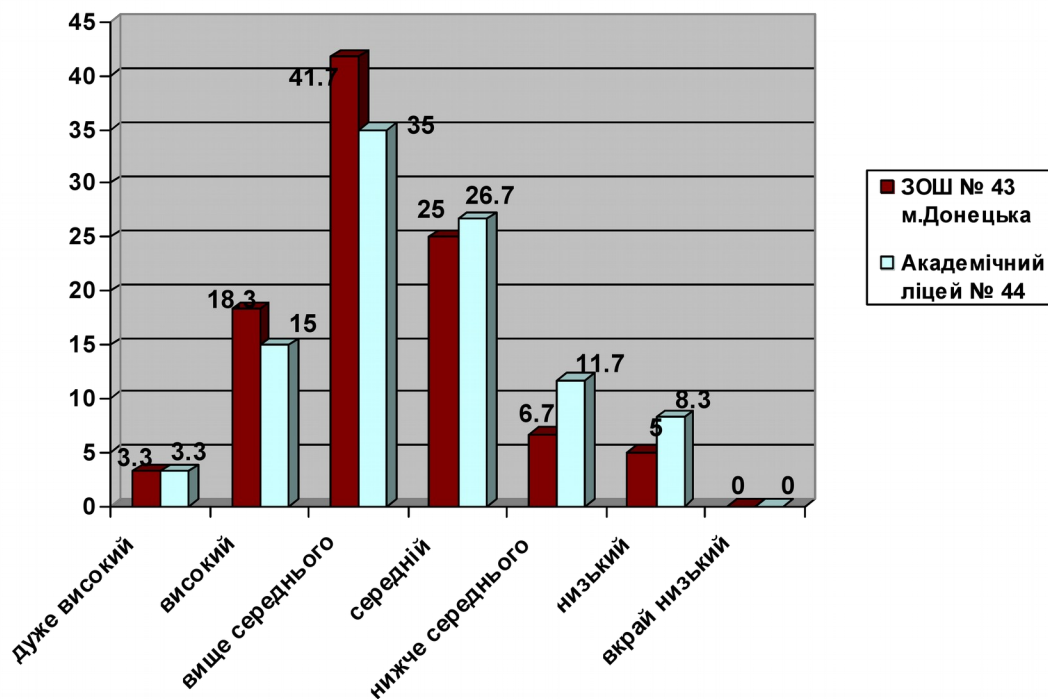


Рис.3.3.3 Порівняльні результати інтелектуального потенціалу старшокла-

**сників експериментальної і контрольної вибірок на формувальному етапі експерименту (у %).**

інтелектуального розвитку: загальний показник на етапі формувального експерименту зріс на 6,7%. У старшокласників контрольної вибірки також наявні позитивні зміни, але у межах не більш 1,7%.

Якщо на етапі констатувального експерименту розбіжностей у розумовому розвитку старшокласників експериментальної і контрольної вибірок не було виявлено, тож на формувальному етапі такі розбіжності наявні за рівнями «високий» у 2,7% та «вище середнього» у 6,7% і є статистично значущими ( $t=2,98$   $p \leq 0,01$ ;  $t=3,17$   $p \leq 0,001$ ).

Зростання показників IQ старшокласників експериментальної вибірки на формувальному етапі експерименту об'єктивно підтверджує той факт, що введення у повному обсязі всіх аспектів функціонування модульно-розвивального циклу змінили на краще дидактичні умови, соціально-психологічну атмосферу шкільного середовища і сприяли різнобічному розвитку нахилів і здібностей учнів старшої ланки школи.

Отже, аналіз даних інтелектуального обстеження дає підставу стверджувати про високу ефективність впровадження інноваційної системи навчання у реалізації розумових здібностей школярів. Визначальну роль у досягненні таких добрих результатів відіграло загальнотеоретична, методологічна, психологічна та особиста культура учителів, яка дозволила їм професійно створювати найкращі психодідактичні умови для розвитку розумового потенціалу своїх вихованців за рахунок стимулювання їхньої внутрішньої мотивації, механізмів самоактивності і самоствердження.

Головним чинником розвитку самостверджувальних процесів за модульно-розвивальною схемою навчально-виховного процесу є внутрішня мотивація до навчання. Під час введення експериментальних умов внутрішня мотивація старшокласників стала предметом особливої уваги учителів. Глибинне розуміння особистості учня, його потреб й інтересів, оволодіння технологією розви-

вальної паритетної взаємодії, змінення статусу учня в системі «педагог-учень» дозволили стимулювати мотиваційну сферу його особистості і сприяти утворенню провідних мотивів навчальної діяльності. Тому таке важливе значення для підтвердження ефективності психолого-педагогічного експерименту має вивчення мотивації навчальної діяльності учнів за анкетною «Провідні мотиви навчальної діяльності» (В. Хіннінг).

Результати кількісного аналізу мотивів навчальної діяльності учнів експериментальної вибірки, поданих у таблиці 3.3.2., фіксують стійку тенденцію зростання соціальних (+ 6%), учбових (+ 5%), ділових (+1,8%) мотивів навчання. Водночас мотив благополуччя, престижу, уникнення неприємностей, мають чітку тенденцію до зниження (відповідно -0,5; -1,3; -11,9).

Соціальний мотив навчання, мотив змістового інтересу та престижу посідають перші три рангових місця в обох вибірках. Діловий мотив і мотив уникнення неприємностей посідають два останніх місця в обох вибірках досліджуваних. Але виявляються деякі особливості: тенденція до зростання мотиву змістового інтересу в експериментальній вибірці значно вища. Це підтверджується статистичним аналізом ( $t=22,69$ ,  $p\leq 0,001$ ).

Таблиця 3.3.2.

**Динаміка змін у мотивах навчальної діяльності  
старшокласників експериментальної і контрольної вибірок**

Мотиви навчальної діяльності	Досліджувані					
	Експериментальна вибірка			Контрольна вибірка		
	До експерименту	Після експерименту	Показник природу	До експерименту	Після експерименту	Показник природу
Соціальний	15,3	21,3	+6,0	14,7	20,9	+6,2
Благополуччя	15,9	15,4	-0,5	16,3	16,5	+0,2
Престиж	20,4	19,1	-1,3	20,8	19,9	-0,9
Уникнення неприємностей	13,4	1,5	-11,9	12,7	11,8	-0,9
Діловий	10,3	12,1	+1,8	11,3	11,1	-0,2
Змістовий інтерес	15,4	30,6	+5,2	18,3	19,9	+1,6
Відсутність	9,3	-	-9,3	7,2	6,5	-0,7

МОТИВІВ						
---------	--	--	--	--	--	--

Така тенденція пояснюється спрямованою діяльністю педколективу школи, який задіяв нову соціокультурну стратегію навчально-виховного процесу і керується у своїй професійній діяльності цілями збагачення ментального досвіду учня не тільки знаннями і вміннями, а й соціальними нормами, культурними цінностями і духовними еталонами.

Крім того, наведені дані засвідчують, що вчителі школи навчилися глибоко і всебічно орієнтуватися у внутрішньому світі школярів, зважати на неповторність і різноманітність їхньої індивідуальності, паритетно спілкуватися з ними на всіх етапах цілісного модульно-розвивального процесу, завдяки чому зовнішня мотивація навчання учнів поступилася цілеспрямованій пошуковій мислєдіяльності у напрямку самозбагачення учнями свого духовного світу.

Технологія самоствердження як сукупність експериментальних соціально-психологічних умов сприяє розгортанню позитивної динаміки розвитку класного колективу, малої групи і особистості. Вона гуманізує міжособистісні взаємини, здійснює позитивний вплив на особистість учня, розвиває їх емоційно-оцінкову складову, емпатійність, активність і комунікативність. Завдяки розробленій технології розвивальна взаємодія учителів і учнів здійснювалася через організований модульно-розвивальний цикл і набула позитивно-спрямованого змісту за рахунок здійснення мотиваційних бажань учнів, рольового соціального тренінгу, завдань, змісту і форм соціально-нормованої пошукової активності і спроектованими соціально-комунікативними взаєминами.

Дослідження емоційно-оцінкової, поведінкової, рефлексивної складових особистості старшокласників експериментальної і контрольної вибірок проводилося за програмою науково адаптованих психологічних та педагогічних методів. Вважаємо, що це дало можливість всебічно вивчити структуру, спрямованість, психорегуляційний і соціальний потенціал кожного учасника експериментального навчання, фіксувати даний процес за емпіричними показниками і порівняти результати учнів експериментальної і контрольної вибірок.

Динаміка змін у вивченні особистісної адаптованості старшокласників експериментальної і контрольної вибірок відображена у табл.3.3.3.

Науковий аналіз одержаних даних дав змогу зробити такі узагальнення:

1. Чітко простежується тенденція до зростання особистісної адаптованості старшокласників експериментальної вибірки від початку до кінця формувального експерименту (зростання відповідно складає 17,9%); підтверджена значущість змін за t-критерієм Стьюдента ( $t = 3,97; p \leq 0,01$ ).
2. Аналіз даних контрольної вибірки засвідчив тенденцію зростання аналізованого показника. Але ці зміни за t-критерієм Стьюдента не є значущими.
3. Порівняння даних обстежень двох вибірок свідчить, що оцінки школи вищі, ніж ліцею. За t-критерієм Стьюдента виявлена їх значущість ( $t = 3,04; p \leq 0,02$ ). Ці зміни відбулися щонайперше завдяки єдиному соціально-психологічному змісту етапів цілісного модульно-розвивального циклу, який утримує модуль норм, ставить кожного у позицію здобувача й носія соціальної поведінки і передового культурного досвіду, а також паритетно і психологічно грамотно організованих психолого-педагогічних взаємин, за якими стимулюється внутрішня вмотивованість, пізнавальна активність, позитивна соціальність учня, коефіцієнт зростання адаптованості в експериментальній вибірці вище ніж у контрольній в 2,8 рази.

*Таблиця 3.3.3.*

**Динаміка змін у адаптованості старшокласників  
експериментальної і контрольної вибірок  
за опитувальником „Наскільки ти адаптований до життя?”**

Вид	Рівні	Досліджувані	
		Експериментальна вбірка	Контрольна вбірка

соціально-психологічної адаптованості	особистісної адаптованості	Кількість учнів до експерименту (у %)	Кількість учнів після експерименту (у %)	% приросту	Кількість учнів до експерименту (у %)	Кількість учнів після експерименту (у %)	% приросту
Адаптованість	Максимальна	5,2	5,2	0	5,1	5,4	-0,3
	Дуже висока	8,7	10,5	+1,8	9,1	10,7	+1,6
	Висока	14	26,3	+12,3	12	18,2	+6,2
	Середня	35	36,8	+1,8	32	33,1	+1,1
	Низька	12,2	14,2	+2,0	12,1	13,9	+1,8
Неадаптованість	Неочевидна	10,5	3,5	-7,0	11,7	7,1	-4,6
	Очевидна	3,5	0	-3,5	3,2	1,75	-1,45
Дезадаптованість	Ситуативна	5,65	1,75	-3,9	6,6	5,65	-0,95
	Стійка очевидна	3,5	1,75	-1,75	3,6	1,75	-1,85
	Критична	1,75	0	-1,75	1,75	0	+1,75
	Супер критична	0	0	0	0	0	0

4. Аналіз запропонованих даних дозволяє простежити тенденцію особистісної адаптованості, неадаптованості, дезадаптованості старшокласників експериментальної і контрольної вибірок, та зробити висновки про рівень гармонізації і гуманізації соціально-психологічного простору школи, взаємин у системі «учитель-учень», «учень-шкільний колектив», «учень-сім'я» та формування позитивної «Я-концепції».

Аналіз зведених даних підтверджує, що в експериментальній вибірці чітко сформувався позитивна тенденція щодо зниження особистої неадаптованості і дезадаптованості старшокласників (-10,5; -7,4).



Простежується тенденція до позитивних змін в контрольній вибірці за шкалами неадаптованість, дезадаптованість. Але показники дещо нижчі (-6,0; -4,5).

Порівняння даних про тенденцію розвитку адаптованості, неадаптованості та дезадаптованості експериментальної і контрольної вибірок свідчить, що оцінки експериментальної вибірки вищі, особливо за такими шкалами, як адаптованість завдяки забезпеченню гуманно насиченого соціально-психологічним змістом клімату школи, інтеграції і координації соціально-рольових функцій і дій кожного учасника діалогічних паритетних взаємин, оптимізації психологічних взаємостосунків між педагогами, класними керівниками, батьками і учнями.

Крім того, є підстави стверджувати, що саме науково спроектована і професійно організована за допомогою граф-схем, міні-підручників, освітніх сценаріїв розвивальна взаємодія між учнями, учителями і класними керівниками спричинила істотне зменшення показників очевидної і критичної особистісної дезадаптації і збільшення їхньої успішної адаптації до вимог шкільного оточення.

Отже, кількарічна експериментальна робота педагогічного колективу експериментальної школи спричинила позитивну зміну організації навчально-виховного процесу у напрямку його диференціації та індивідуалізації, соціокультурного збагачення, що, зі свого боку, зумовило підвищення ефективності розвивальної взаємодії учителів і учнів, зростання кількості адаптованих і зменшення дезадаптованих учасників інноваційного навчально-виховного процесу у порівнянні з відповідними показниками контрольної школи, в якій навчально-виховний процес організований за традиційною схемою.

Методика соціометрії у нашому досвіді застосовувався для діагностики міжгрупових відносин у класних колективах та вивчення змін у статусному положенні старшокласників у структурі соціальних груп і пануючої у ній психологічної атмосфери.

Аналіз даних таблиці 3.3.4. дає змогу зробити такі узагальнення: в експериментальній вибірці чітко простежується тенденція зниження статусу лідерів (-

3,5), щонайперше завдяки психологічно-грамотно організованих діалогічних взаємин у класі та соціально-розвивальному тренінгу на кожному етапі навчального модуля. Кількість лідерів (7%) на формувальному етапі експерименту стає оптимальним для існування здорового клімату у класних колективах;

Кількість особистостей, яким віддали перевагу, постійно зростає упродовж введення експериментальних умов (+ 15,7%) і становить на кінець експерименту 57,8%, що вказує на високий рівень згуртованості у колективах учнів старшого шкільного віку та гармонізації їх взаємовідносин;

Таблиця 3.3.4.

**Динаміка змін за методикою соціометрії старшокласників  
експериментальної і контрольної вибірок**

Соціаль- ний статус учнів	Досліджувані					
	Експериментальна вибірка			Контрольна вибірка		
	Кількість учнів до експери- менту (у %)	Кількість учнів після експери- менту (у %)	% приросту	Кількість учнів до експери- менту (у %)	Кількість учнів після експери- менту (у %)	% приросту
Лідери	10,50%	7%	-3,5	13,7%	15,3%	+1,6
Яким відда- ли перевагу	42,10%	57,80%	+15,7	43,5%	41,7%	-1,8
Прийняті	43,80%	35%	-8,8	37,8%	36%	-1,8
Ізольовані	3,50%	0%	+3,5	5,0%	7%	+2,0

Підвищується статус ізольованих учнів, які переходять до статусу прийнятих і наприкінці експерименту кількість ізольованих учнів дорівнює нулю.

За шкалою «яким віддали перевагу» виявлено значущість змін за t-критерієм Стьюдента ( $t=18,37$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Порівняння даних експериментальної і контрольної вибірок (табл.3.3.5) дає можливість стверджувати, що експериментальні умови навчання є більш сприятливими для розвитку емоційно-оцінкової складової учнів.

Таблиця 3.3.5.

**Динаміка змін самоактуалізаційного потенціалу старшокласників  
експериментальної і контрольної вибірок за опитувальником Е. Шострома**

Назва шкали	Досліджувані						Значення t-критерія Стьюдента
	Експериментальна вибірка			Контрольна вибірка			
	до експерименту	після експерименту	значення t-критерія Стьюдента	до експерименту	після експерименту	значення t-критерія Стьюдента	
Часова компетентність	46,5	51,2	-9,828*	46,4	50,3	-2,22**	7,051**
Внутрішня і зовнішня підтримка	48,0	50,2	-9,579*	47,8	49,9	-2,11**	6,390**
Ціннісні орієнтації	49,0	51,3	-11,15*	49,4	50,7	-2,08**	7,743**
Гнучкість поведінки	47,7	49,5	-8,261*	47,1	48,9	-2,49**	6,428**
Самоповага	51,6	53,6	-7,67*	50,4	51,7	-2,06**	7,797**
Контактність	50,1	52,6	-9,301*	50,2	51,4	-2,32**	8,813**
Самоприйняття	47,8	50,3	-2,28**	48,9	49,2		1,973*
Пізнавальні потреби	50,3	53,8	-8,793*	50,4	51,8	-3,04**	9,293**
Креативність	47,4	49,5	-3,32**	48,5	49,0	-1,60	3,043**
Коефіцієнт зростання	47,9	50,7		48,2	49,8		

Примітка. Умовні позначення: \*- рівень значущості  $p \leq 0,01$ ; \*\* - рівень значущості  $p \leq 0,05$ ; частина шкал вилучена з таблиці, бо не є значною для теми дослідження.

Динаміка показників соціального статусу учнів експериментальної вибірки слід вважати добрим результатом для якісного спілкування і навчання у колективах й водночас прийняти їх як високий відсоток позитивного впливу інноваційних умов навчання на самоствердження старшокласників.

Наочним емпіричним підтвердженням соціокультурного збагачення внутрішнього світу школярів експериментальної і контрольної вибірок є результати

дослідження рівня самоактуалізації їх особистості, що отримані за відомою методикою – самоактуалізаційним опитувальником Е. Шострома [114].

Його використання пов'язане із необхідністю визначити позитивні зрушення, які відбувалися в емоційно-оцінковій, ціннісно-смисловій, поведінковій та рефлексивній складових розвитку старшокласників. Оскільки поняття самоактуалізації характеризується багатозмістовністю, що передбачає всебічний розвиток творчого і соціального потенціалу особистості, максимальну ситуативну реалізацію її позитивних можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця у ньому, багатство емоційної сфери і духовної самоактивності, високий рівень психічного здоров'я і моральності, то й методика побудована на принципах багатовимірного опису феномена самоактуалізації.

Аналіз одержаних даних дає змогу зробити такі висновки:

1. За три роки інноваційних змін в експериментальній вибірці відчутно зріс як сумарний показник коефіцієнта самоактуалізації старшокласників (від 47,9% до 50,7%), так і коефіцієнт, що характеризує зростання чотирнадцяти шкальних показників прагнення особистості до самоздійснення. У контексті досліджуваної проблематики це означає, що кожний учень став більш незалежним у своїх вчинках й, відповідно, думках, переконаннях, принципах. Усе це сприяло збільшенню вчинкового поля внутрішньої свободи і незалежності поведінки особистості від оточення у ситуації підтримки культурних норм соціальної діяльності.

Крім базових шкал, має місце істотне зростання коефіцієнта самоактуалізації ще за дванадцятьма додатковими: самосприйняття – на 2,5% (розуміння людиною себе такою, яка є насправді поза оцінкою власних переваг і недоліків); гнучкості поведінки – на 1,8% (здатність швидко й адекватно реагувати на ситуативні зміни); креативності – на 2,1% (реалізація творчої спрямованості особистості); контактності – на 2,5% (здатність особистості швидко встановлювати теплі емоційні взаємостосунки з іншими людьми).

Особливо позитивним є факт посилення позитивної тенденції до самореалізації за аналогами «пізнавальні потреби» (+3,5%), ціннісні орієнтації (+2,3%) і самоповага (+2,0%).

Порівняння отриманих даних з даними констатувального експерименту показало, що різниця є значущою на 0,1% рівні статистичної значущості у показниках часова компетентність, внутрішня і зовнішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, самоповага, контактність, пізнавальні потреби, на 5% рівні значущості за показником самоприйняття.

2. Якщо порівняти зазначені дані з результатами контрольної вибірки, то виявляється, що за відсутності умов спеціально створеного ціннісно-сміслового середовища такої високої динаміки змін не спостерігається як за основними так і додатковими шкалами.

Аналіз динаміки показників самоактуалізації випускників контрольної вибірки засвідчив позитивну тенденцію змін за шкалами часова компетентність, зовнішня і внутрішня підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, самоповага, креативність, пізнавальні потреби, контактність, які є статистично значущими на 3% рівні.

3. Порівняння даних самоактуалізації старшокласників експериментальної та контрольної вибірок показало, що результати експериментальної школи є вищими і різниця є статистично значущою за t-критерієм Стьюдента у показниках «часова компетентність» ( $t - p \leq 0,001$ ), «зовнішня і внутрішня підтримка» ( $t - p \leq 0,001$ ), «ціннісні орієнтації» ( $t - p \leq 0,001$ ), «гнучкість поведінки» ( $t - p \leq 0,001$ ), «самоповага» ( $t - p \leq 0,001$ ), «креативність» ( $t - p \leq 0,001$ ), «пізнавальні потреби» ( $t - p \leq 0,001$ ), «самоприйняття» ( $t - p \leq 0,005$ ). За шкалою креативність статистично значущих розбіжностей немає.

### Висновки до розділу 3

1. У системі сучасного психолого-педагогічного пошуку найактуальнішою є проблема інноваційно-психологічного програмування високорозвивальних освітніх систем, пов'язаних із позитивно спрямованим самоствердженням особи-

стості школярів загальноосвітніх шкіл. На державному рівні ця проблема лише поставлена, але не розв'язана. Тому довготривала педагогічна практика порушила проблему рівня експериментування в освіті. Перший рівень – прикладний, одноаспектно змінюючи діяльність тієї чи іншої ланки навчально-виховного процесу, вичерпав себе. Тільки фундаментальні психолого-педагогічні дослідження спроможні вирішити проблему переходу освітнього закладу від пізнавально-інформаційного простору до спрямовано-розвивального, соціально-культурного.

1. У нашому досвіді психологічний експеримент дав змогу комплексно і змістовно змінити всі ланки функціонування школи – її мету і завдання, зміст і форми, технології і засоби, результати діяльності. Такий перехід здійснювався за авторською програмою дослідно-експериментальної роботи й організаційно втілювався протягом останніх шести років.
2. Зміст Авторської програми «Школа самоствердження» розкривають такі категорії, як культуротворення, паритетна освітня діяльність педагога й старшокласника, технологія безперервної розвивальної психолого-педагогічної взаємодії та модель повного функціонального циклу навчального модуля. Головна мета інноваційної програми – адекватне виявлення і повноцінний розвиток кращого природного потенціалу старшокласників і досягнення кожним вищих рівнів особистісного самоствердження у навчанні, а в підсумку підготовка соціально-компетентного випускника школи.
3. Моделювання низки сприятливих психолого-педагогічних умов, які у нашому досвіді поетапно впроваджувалися відповідно до цілей і завдань наукової програми, призвели до позитивних фундаментальних змін у психологічному забезпеченні життєдіяльності експериментальної школи. У результаті плідної і довготривалої роботи педколективу школи кількісно й якісно доведена наявність низки тенденцій щодо позитивних психолого-педагогічних змін: а) в організаційно-фаховому аспекті функціонування управлінської структури школи на користь компетентної діяльності соціально-психологічної, науково-експертної і методичної служб школи; б) в значному підвищенні психологічної

і теоретичної грамотності учителів у результаті виконання авторської програми перепідготовки педагога як психолога-дослідника, що дозволило учителям професійно керувати різновидами змісту міжсуб'єктної психолого-педагогічної взаємодії на модульних заняттях; в) в науково-діагностичному аспекті інноваційно-психологічного пошуку, який пов'язаний з діяльністю соціально-психологічної служби школи, забезпечившої глибоке і комплексне вивчення рівнів інтелектуального, емоційно-оцінкового, ціннісно-смислового, поведінкового і креативного складових самоствердження старшокласників та його динаміки; г) в реалізації моделей системної диференціації та індивідуалізації навчання; у пропорційності у психозмістовому наповненні етапів модульно-розвивального циклу; д) в розробці і втіленні інноваційного програмово-методичного забезпечення навчальних курсів, які стали тонким інструментарієм в управлінні міжсуб'єктною розвивальною взаємодією в класі і групі; ж) у змістовому, технологічному і тактичному забезпеченні процесу самоствердження особистості старшокласників шляхом розвивальної діалогічної і полілогічної комунікації в рамках модульно-розвивальної організаційної схеми.

Системне дослідження плідності такої психолого-інноваційної роботи педколективу експериментальної школи здійснювалося за основними показниками розвитку когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і рефлексивної складових самоствердження старшокласників у контексті виконання психологічної програми комплексного пізнання учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, особистості, індивідуальності та імовірного універсуму.

Запропонована програма діагностичних досліджень наочно продемонструвала певні конструктивні можливості відстеження позитивних тенденцій і змін в процесі самоствердження особистості старшокласника на рівні об'єктивно-критеріального оцінювання впливу експериментальних умов навчально-виховного процесу.

Узагальнення всього комплексу отриманих результатів здійсненого моніторингу наочно підтверджує позитивні експериментальні здобутки педколе-

ктиву експериментальної школи під час виконання наукової програми експерименту:

- про це свідчить приріст відсотку розумового потенціалу старшокласників за рівнями розвитку «дуже високий», «високий», «вище середнього», «середній» за методиками ТАМ, ПМР, ТЗЗ, ТРСЗ (+2,3; +2,5; +2,4; +3,8 відповідно);  
всі оцінки випускників експериментальної вибірки вищі ніж у випускників контрольної вибірки.
- позитивними зрушеннями характеризується розвиток емоційно-оцінкової складової особистості учнів старшого шкільного віку експериментальної вибірки: збільшився відсоток учнів з особистісною адаптованістю на 17,9%, зросла згуртованість класних колективів, зменшився відсоток неадаптованих та дезадаптованих старшокласників. Всі оцінки випускників експериментальної вибірки вищі ніж випускників контрольної і є статистично значущими;
- результати кількісного аналізу мотивів навчальної діяльності учнів експериментальної вибірки, фіксують стійку тенденцію зростання соціальних (+6%), учбових (+ 5%), ділових (+1,8%) мотивів навчання;
- істотно підвищився духовний і самоактуалізаційний потенціал старшокласників експериментальної вибірки – +2,8% (відповідно контрольна вибірка – +1,6%): старшокласники стали більш незалежними у своїх учинках в ситуації підтримки культурних норм соціальної діяльності;
- зростання творчого потенціалу учнів старшого шкільного віку експериментальної вибірки підтверджується фактом розвитку їх креативності (сумарний відсоток змін становить +2,1%; відповідно контрольної вибірки – +0,5%) та реалізованою можливістю кожного утвердитися в шкільному середовищі як суб'єкт, особистість, індивідуальність.

## ВИСНОВКИ



У **висновках** дисертації подано узагальнення результатів теоретико-емпіричного дослідження проблеми самоствердження особистості старшокласника загальноосвітньої школи. Вирішення цієї проблеми передбачало створення логіко-структурної моделі самоствердження особистості старшокласника, впровадження програми «Школа самоствердження» і дослідження когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової і рефлексивної складових самоствердження у зв'язку з функціонуванням модульно-розвивального циклу навчального модуля. Це дозволило сформулювати наступні положення:

1. Встановлено, що проблема самоствердження особистості старшокласника в навчально-виховному процесі, незважаючи на її актуальність, досліджена недостатньо. Існують різні підходи щодо розуміння сутності цього поняття. Здебільшого науковці розглядають самоствердження як основну з людських потреб і як мотивацію її діяльності. Водночас самоствердження – самостійна психологічна категорія, суть якої вказує на прагнення людини до отримання підтвердження власної цінності через установлення відповідності між оцінкою «Я» та об'єктами, що є для неї вартісними.

Систематизація уявлень про характер самоствердження дає підстави свідчити, що воно може мати позитивне (конструктивне) або негативне (деструктивне) спрямування в залежності від самооцінки, рівня домагань, адаптації, ціннісно-сміслової орієнтації особистості.

З'ясовано, що самоствердження є складним психологічним конструктом, який має наступні складові: когнітивну – знання про себе, свої здібності і можливості, особистісні риси; емоційно-оцінкову – прийняття себе, оцінка і самооцінка, самоповага, рівень домагань; поведінкову – ціннісні орієнтації та соціальні установки, мотивація досягнень, соціальний статус і поведінка, рефлексивну – рефлексивність та креативність поведінки.

2. Аналіз особливостей раннього юнацького віку дозволяє зробити висновок, що він є сензитивним для розвитку процесів самоствердження. У цьому віці потреба у самостверженні породжується системним зміненням

ідентичності у процесі дорослішання. Його особливості виявляються у відкритті та ствердженні власного унікального і неповторного «Я», підсиленні перебігу процесу ідентифікації групової приналежності та формуванні рівня домагань, входженні у світ людської культури й оновленні мотиваційно-ціннісної структури особистості, формуванні певної соціальної позиції, яка виявляється у формах соціальної поведінки та вчинках самоствердження, спрямованих на досягнення результатів у діяльності, соціального статусу і поваги оточуючих. Якісною ознакою цих процесів є зміна соціальної установки старшокласника до навчання, що є основною формою його життєдіяльності. Для учня старшого шкільного віку властиві прагнення до самостійних пошуків у розумовій праці, бажання оволодіти комплексом соціальних ролей дорослої людини. І в цьому становленні важливу роль відіграє освітня система, що передбачає необхідність вивчення самоствердження особистості старшокласників передусім у взаємозв'язку з умовами навчально-виховного процесу.

3. Проведений теоретичний аналіз дав змогу обґрунтувати логіко-структурну модель самоствердження особистості старшокласника, в основу якої був покладений психологічний зміст складових самоствердження залежно від періодів функціонування модульно-розвивального освітнього циклу навчального модуля і послідовності технологій психологічної розвивальної взаємодії учителя й учнів. Циклічне, поперемінне переважання у розвитку складових самоствердження на відповідних періодах модульно-розвивального циклу спричинює виникнення внутрішніх стимулів навчальної діяльності і різних форм психічної самоактивності старшокласників. Як підсумок їх самоствердження відбувається на основі соціально визнаних норм поведінки та загальнолюдських цінностей.

4. Розроблена модель стала підґрунтям емпіричного дослідження специфіки самоствердження учнів старшого шкільного віку в освітньому процесі. Результати констатувального експерименту показали наявність як кількісних відмінностей (у рівнях розвитку) самоствердження, так і якісних (у своєрідному сполученні його окремих складових). Описано психологічні

характеристики старшокласників з різним рівнем самоствердження: «реальні» – високий рівень позитивно спрямованого самоствердження, «пересічні» – середній рівень, «формальні» – низький рівень самоствердження.

5. Обґрунтована і реалізована науково-психологічна програма «Школа самоствердження» довела свою вірогідність на формувальному етапі експерименту, а система комплексної діагностики наочно засвідчила якісні позитивні зрушення у внутрішньому світі особистості старшокласників. Зокрема, встановлена позитивна тенденція в їхньому розумовому розвитку, становленні позитивної самооцінки, особистісної ідентифікації і самозбагачення їх власного «Я». Значно підвищилася особистісна адаптованість старшокласників, їх соціальний статус, внутрішня вмотивованість до навчання та показники самоактуалізації. Побудова навчально-виховного процесу школи на засадах гуманізації, культуротворення, розвитковості, модульності сприяла кількісному зростанню «реального» і «пересічного» груп старшокласників та кількісного зменшення групи «формальних».

Теоретичні положення та експериментальні результати дослідження не вичерпують проблему самоствердження в усій її складності і багатовимірності. Для подальшого її вивчення вважаємо перспективними такі напрями, як дослідження індивідуальних інваріантів і програм самоствердження особистості старшокласника.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 299 с.
3. Адлер А. Понять природу человека. – Спб: Академический проект. – 2000. – 256 с.
4. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности.- М.: МГУ, 1986.- 96 с.
5. Афанасьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Под ред. А.А.-Бодалева.- М.: Инст.практ.психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.- 384 с.
6. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1989.- 560 с.
7. Балл Г.А. Проблема самоактуализации личности в гуманистической психологии.- К.- Донецк: Ровесник, 1993.- 52 с.
8. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1986 – 421 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод.пос.-К.: ІЗМН, 1998.- 2004 с.
10. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 267 с.
11. Безкоровайна Ольга Самоствердження як важливий соціально-психологічний феномен становлення особистості раннього юнацького віку //Рідна школа, № 4 (квітень) 2009. – С. 32-35.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М., Просвещение, 1968, - 375 с.
13. Братусь Б.С. Анатомия личности.- М.: Мысль, 1988.- 301 с.
14. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке (учебное пособие).- Новгород, 1972.- 72 с.
15. Бутузов И.Д. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников.- М.: Просвещение, 1968.- 186 с.
16. Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей.- М., 1923, 52 с.

17. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр.соч.- Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.
19. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века.- М.: Совершенство, 1998.- 608 с.
20. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. – Самара: Бахрах. – М, 2000.- 248 с.
21. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання; Соціально-психологічний аспект.- К.: Школяр, 1998.- 112 с.
22. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М.: Педагогика, 1986.- 240 с.
23. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000.- 320 с.
24. Джемс У. Психология /Под ред. Л.А.Петровской. – М.: Педагогика, 1991.- 368 с.
25. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности.- М.: Дом педагогики, 1996.- 214 с.
26. Дьюи Дж. Школа и ребенок.- М., 1925.- С.83
27. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива.- К.: ДАККО МО України, 1998.- 64 с.
28. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1990.- 424 с.
29. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии.- М.: МГУ, 1982.- 158 с.
30. Знаков В.В. Психология понимания. М.: Изд-во Институт психологи РАН. – 2005. – 276 с.
31. Каверин С.Б. Психология потребности: учебно-методическое пособие. – М.: Мысль, 1996.- 167 с.
32. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения.- М.: Педагогика,

- 1982.- 703 с.
33. Кант И. Сочинения. – Т.4, ч.1.- М.: Наука, 1965.- 298 с.
  34. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта.- М.: Знание, 1989.- 80 с.
  35. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори.- Т.І.Велика дидактика /під.ред. А.А.Красновського.- К.: Рад.школа, 1940.- 248 с.
  36. Кембелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях,- М.: Прогресс, 1980.- 392 с.
  37. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 352 с.
  38. Кон И.С. Психология ранней юности.- М.: Просвещение, 1989.- 254 с.
  39. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.- К.: Рад.шк., 1989.- 608 с.
  40. Кудрявцева В.Т. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы- М.: Знание, 1991.- 80 с.
  41. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. Пер.с англ.под ред.Толстого А.В.- М.: Дом интелект.кн.: Ижев.респ.тип., 2000.- 309 с.
  42. Левин К. Регрессия, ретрогрессия и развитие. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл. – 2001. – С.271-302.
  43. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.- М.: Педагогика, 1971.- 278 с.
  44. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
  45. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения.- М.: Педагогика, 1983.- Т.1. – С.76-141.
  46. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984.- 444 с.
  47. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти.- К.: УПМККО, 1996.- 220 с.
  48. Максименко С.Д. Розвиток психіки в оточенні: В 2-х т.- К.: Форум., 2002.- Т.1.- 319 с.; Т.2.- 335 с.
  49. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т.- Т.1: Теоретико методологічні проблеми генетичної психології. - К.: Форум. – 2002. - 319 с.

50. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ.- К.: Центр практ.психопедагогики, 1994.- 54 с.
51. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ.- М.: Рефл.бук.- К.: Ваклер, 1997.- 304 с.
52. Матюшкин О.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.: Педагогика, 1972.- 208 с.
53. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основы теории.- М.: Педагогика, 1975.- 387 с.
54. Менчинская М.А. Проблема учения и умственное развитие школьника.- М.: Педагогика.- 1989.- 236 с.
55. Моляко В.А. Психология решения школьником творческих задач. – К.: Рад.-школа, 1983. – 95 с.
56. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. в 70-ти т. /Под ред. А.А.Бодалева.- М.- Воронеж, 1995. – 356 с.
57. Мясоїд П.А. Загальна психологія.- К.: Вища школа, 2000.- 479 с.
58. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: Азбука классика. – 2008. – 336 с.
59. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. -. М.: Сфера, 1996.- 240 с.
60. Олпорт Г.В. Личность в психологи. – СПб.: КСП+; Ювента, 1998. – 345 с.
61. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителей.- М.: Просвещение, 1981.- 191 с.
62. Організація методичної роботи в школі. /Автор-упорядник І.П.Жерносек.- К.: ІСДО, 1995.- 108 с.
63. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных,- М., 1935.- С.616.
64. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т./Под ред. В.Я.Ротенберг, М.В.Кларин.- М.: Педагогика, 1981, Т.1.- 334 с.; Т.2.- 416 с.
65. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности.- Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.- 512 с.
66. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М., 1994.- 680 с.

67. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-фило-софское исследование.- Запорожье: Просвита, 2000.- 250 с.
68. Попер К. Відкрите суспільство та його вороги. - К.: Основи, 1994.- Т.1.- 444 с.; Т.2.- 494 с.
69. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив.- М.: Политиздат, 1982.- 255 с.
70. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление.- М.: Педагогика, 1992.- 145 с.
71. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник /За заг.ред. М.Й.Борищевського - К.: ІЗНМ., 1998, - 192 с.
72. Психология подростка. Полное руководство под ред. А.А.Реана.- СПб: пройм ЕВРОЗНАК, 2003.- 432 с.
73. Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991.- 160 с.
74. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ.- М.: Прогресс, Универс., 1994.- 480 с.
75. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- СПб.: Изд-во «Питер», 2000.- 712 с.
76. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М.: 1973.- С.221.
77. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании //Педагогическое наследие.- М.: Педагогика, 1989.- 296 с.
78. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск. – 1986. – 197 с.
79. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.- М.: Народное образование, 1998.- 256 с.
80. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем.- М.: Логос, 1999.- 271 с.
81. Сквин Е.В. Объединение школьных модулей.- М.: АПП ЦИТП, 1992.- 86 с.
82. Ситнік С.В. Особливості самоствердження старшокласників з різними гендерними характеристиками // Наука і освіта № 8, 2009. - С.238-242



83. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ. – 1983. – 284 с.
84. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.
85. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти Т.- К.: Рад.школа, 1976; Т.1.- 654 с. (Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості); Т.2.- 669 с. (Як виховати справжню людину); Т.3.- 1977.- 669 с. (Серце віддаю дітям); Т.4.- 1977.- 638 с. (Павлинська сер.школа); Т.5.- 1977.- 639 с.
86. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении.- К.: Просвита, 1996.- 404 с.
87. Татенко В.А. Поняття про психіку. Предмет психології як науки //Основи психології. Підручник /За заг.ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця.- К.: Либідь, 1995.- С.9-45.
88. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей.- Избр. Труды. В 2-х томах.- Т.1.- М., 1985.- с.
89. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Ученые записки ГНИИ психологии.- М., 1941. – Т.2.- С.3-56.
90. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения.- М.: Педагогика, 1990.- 192 с.
91. Ушинський К.Д. Твори в шести томах.- Т.4: Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології.- К.: Рад.шк., 1952.- 518 с.
92. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собр.соч.- М.: Педагогика. 1945-1952.- Т.8.- С.45-61, 650-665.
93. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе.- М.: Педагогика, 1989.- 208 с.
94. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения.- М.: Педагогика, 1994.- 211 с.
95. Формирование учебной деятельности школьников /Под ред. В.В.Давыдова и др.- М.: Педагогика, 1982.- 240 с.
96. Франкл В. Человек в поисках смысла.- М.: Прогресс, 1990.- 368 с.
97. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции – М.: Наука, 1989.- 456 с.

98. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія.- К.: Правда Ярославичів, 1997.- 340 с.
99. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні.- К.: Рад.шк., 1991.- 191 с.
100. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання.- К.: Освіта, 1993.- 224 с.
101. Фурман А.В. Психокультура української ментальності.- Тернопіль: Економічна думка, 2002.- 132 с.
102. Фурман А.В. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. - К.: Правда Ярославичів, 1999.- 56 с.
103. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості.- Тернопіль: Економічна думка, 2000.- 197 с.
104. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН». – 2007. – 384 с.
105. Хорни К. Наши внутренние конфликты: Пер.с англ.- М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.- 560 с.
106. Цыбра Н.Ф. Самоутверждение личности: социально-философский анализ. – К.: Одесса, 1989. – 268 с.
107. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках.- Омск, 1973.- С.64.
108. Шацкий С.Г. Педагогические сочинения в 4-х томах.- М.: Просвещение, 1964.- Т.3.- 492 с.
109. Шпрангер Е. Два вида психологии //Хрестоматия по истории психологии (Под ред. П.Я.Гальнарика, А.Н.Шадан.- М.: Изд-во МГУ, 1980.- С.286-300.
110. Шпрангер Е. Психология личности. Хрестоматия по психологии личности: в 2 томах /[ред.состав. Д.Я.Райгородский].- Самара: Изд. дом, Бахрах.- М.: 2000.- Т.1.- 448 с.
111. Щедровицький Г.П. Избранные труды.- М.: Шк.культ.политики, 1995.- 800 с.
112. Щедровицький Г. и др. Педагогика и логика.- М.: Шк.культ.политики, 1993.- 414 с.

113. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.- 560 с.
114. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника.- М.: Знание, 1974.- 64 с.
115. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.- М.: Прогресс, 1996.- 352 с.
116. Юнг К.Г. Аналитическая психология //История зарубежной психологии. Тексты.- М.: МГУ, 1986.- С.143-170.
117. Юнг К.Г. Архетип и символ.- М.: Ренесанс, 1991.- 304 с.
118. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности //Социальная психология в трудах отечественных психологов.- Спб.: Питер.- 2000.- С.76-93.
119. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- М.: Сентябрь, 1996.- 96 с.
120. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты.- Л.: ЛГУ, 1988.- 240 с.
121. Erikson E.H. Identity: Youth and crisis.- 1968.- New York: Norton. 352 p.
122. Goodlad J. M. – 1983. p.44
123. Human development /Diane E.Papalia, Sally Wendkos Olds.- 6<sup>th</sup> ed.- New York: McGRAW – HILL,INC,1995.- 697 p.
124. Kohlberg L. Stages in the development of moral thought and action. N.Y., 1969. – 410 p.
125. Maslow A.H. The Father Reaches of Human Nature.- N.Y., 1971.- 185 p.
126. Patterson Ch. Found at fonts for a theory of instruction and educational psychology.- N.Y., 1977.- 215 p.
127. Patterson Ch. Humanistic Education.- N.Y., 1973.- 320 p.
128. Piaget J. To understand is to invent.- N.Y., 1983.- 418 p.
129. Rogers C. Freedom to learn a view of what education might become.- Columbus (Ohio), 1984.- 375 p.
130. Reeve J.Understanding motivation and emotion.- Orlando,FL:Harcourt Brace College Publ., 1992.- 342 p.
131. Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development and death.- San

- Francisso: Freeman, 1975.- 289 p.
132. Weinstein G., Fantini M/ Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect: - N. Y., 1970.- 254 p.
133. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. СПб.: Академический проект. - 1998. - 190 с.
134. Бугайов О.І., Дейкун Д.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі.- Методичні рекомендації.- К.: Освіта, 1992.- 31 с.
135. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі.- К.: УІ-ПКККО, 1994.- 90 с.
136. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії.- К.: Укр.- фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.- 302 с.
137. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти.- К., 1996.- 85 с.
138. Основи психології: Підручник /За ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996.- 632 с.
139. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загально-освітньою школою: соціально-педагогічний аспект. - К.: Школяр, 1995.- 301 с.
140. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття.- К.: Либідь, 1998.- 992 с.
141. Управление развитием школы: Пособие для руков. общеоб.учр./Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева.- М.: Новая школа, 1995.- 464 с.
142. Учебный материал и учебные ситуации: психологический аспект //Под ред. Г.С.Костюка, Г.А.Балла.- К.: Рад.шк., 1986.- 143 с.
143. Фридман Л.М., Маху В.И. Проблемная организация учебного процесса.- М.: НИИ общей и пед.психологии, 1990.- 63 с.
144. Фурман А., Костенко В. Школа віри. Програма дослідно-експериментальної роботи ліцею № 157 м.Києва.- К.: Рада, 1995.- 47 с.
145. Фурман А., Семенюк Т. Школа розуміння. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 10 м.Бердичева.- К.: УІПКККО, 1996.- 35 с.
146. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у на-

- вчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /За ред.Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі.- К.:ІЗММ, 1997.- 136 с.
147. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посібник /О.В.Скрипниченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. - 416 с.
148. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест.- М.: МГУ, 1995.- 44 с.
149. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя /За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвили. – К.: Інститут психології АПН України, 1997. – 136 с.
150. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ № 43 м.Донецька /Редкол.: Максименко О.І., Ткаченко В.І., Шумлянська Г.А.- Донецьк, 2000.- 51 с.
151. Основи практичної психології /В.Панасюк, Т.Титаренко, В.Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999.- 536 с.
152. Американская социологическая мысль: Тексты / Р.Мертон, Дж.Мид, Т.Парсонс, А.Шюц. Сост.: Е.И.Кравченко. /Под ред.В.И.Добренькова.- М.: Изд-во Моск.ун-та, 1994.- 496 с.
153. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. М.В.Кларин, А.Н.Джуринский.- М.: Педагогика, 1989.- 416 с.
154. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукр. семінар 24-26 жовтня 1999 р. //Нива знань: Спецвипуск.- Дніпропетровськ, 1999.- Ч.1.- 89 с.; Ч.П.- 113 с.
155. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. Збірка матеріалів до Всеукр.наук.-практ.конф.(11-12 травня 2000 року).- Тернопіль: Економічна думка, 2000.- 224 с.
156. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике.- К.: Наукова думка, 1989.- 200 с.
157. Дьяченко М.И., А.А.Кондибович. Краткий психологический словарь.- М.: Хелтон, 1998.- 399 с.

158. Кондаков В.М. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
159. Краткий психологический словарь /Под ред. А.Петровского и М.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
160. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. /Под ред. Р.Корсини, А.Ауербаха. – СПб.: Питер, 2003.- 1096 с.
161. Философский энциклопедический словарь.- М.: ИНФРА.- М, 1999.- 570 с.
162. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання. Автореф. дис. канд. пед. наук.- К., 1999.- Київський університет імені Тараса Шевченка: 13.00.01.- 19 с.
163. Хащенко Т.Г. Психологические особенности включения личности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач: Дисс. канд. психол. наук. – М., 1983. – 162 с.
164. Бех І.Д. Інваріанти особистісного підходу до виховання //Завуч.- 2003.- № 16.- С.1-8.
165. І.Д.Бех Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання //Педагогіка і психологія.- 2004.-№ 43.- С.5-15.
166. Березин С.А. К вопросу о сущности самоутверждения личности //Философские науки. – 1974. - № 2. – С.40-45.
167. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии.- 1990. - № 6. - С.9-17.
168. Бригадир М. Порівняльний аналіз ефективності конструювання орг-форм за різних систем навчання //Психологія і суспільство.- 2002.- № 1.- С.83-96.
169. Бударный А.Н. Индивидуальный поход к обучению //Советская педагогика.- 1965.- № 7,- С.70-83.
170. Валицкая А.П. Современные стратегии образования //Педагогика.- 1997.- № 2.- С.3-8.
171. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности //Психологический журнал.- 2004,

- T.25.- № 2. - С.17-26.
172. Ган Ю.В. Активизация человеческого фактора: самоутверждение через эффективный труд //Философские науки. – 1987. - № 6. – С.13-20.
173. Гуменюк О.Є. Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі //Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформ.бюлетень.- Випуск 3.- Тернопіль: Економічна думка, 2002.- С.12-17.
174. Гуменюк О.Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми //Психологія і суспільство.- 2001.- С.75-123.
175. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности //Вопросы психологии.- 1984.- № 4.- С.126-130.
176. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования //Психологическая наука и образование.- 2000.- № 2.- С.18-44.
177. Илгедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения //Вопросы психологии.- 1984. - № 6. – С. 87-94.
178. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников //Вопросы психологии.- 1999.- № 4., - С.29-37.
179. Киричук О.В. Принципи розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу //Рідна школа. - 2000.- № 10.- С.3-9.
180. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії //Психологія. - К.: Освіта, 1991.- Вип. 37. - С.3-12.
181. Кларин М.В. Индивидуализация обучения в буржуазной педагогике XX в. //Сов.пед.1987.- № 7.- С.124-129.
182. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия //Вопросы психологии.- 1987.- № 3.- с.41-49.
183. Комісаров В. Методично-засобове забезпечення соціально-культурного простору експериментальної школи //Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ "економіка вищої освіти" НДІ Вищої освіти АПН України.- Том 1.- Тернопіль: Економічна думка, 2001.- С. 178-180.

184. Корсак К. До проблеми парадигми сучасної національної освіти //Освіта і управління, - 1997.- т.1, № 4 – С.12-22.
185. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання, як науковий пріоритет. //Рідна школа.- № 11.- 1998.- С.53-57.
186. Лазарев В.С. О развивающихся педагогических системах //Педагогика.- 2002.- № 8.- С.13-24.
187. Лернер И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система //Новые исследования в педагогических науках.- М., 1985.- С.30-38.
188. Максименко С.Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення //Психологія і суспільство. - 2006.- № 4. – С.8-52.
189. Малахова Н. Особистість пізнається у соціумі //Освіта.- 3-10 вересня.- С.10.
190. Махмутов М.И. Об индивидуализации обучения //Народное образование.- 1964.- № 2.- С. 10-12.
191. Мельник В. Управлінська діяльність керівника школи: критеріальний аналіз підготовки вчителя до модульно-розвивальних занять //Освіта і управління.- 1997.- Т.1, № 2.- С.139-146.
192. Мещанова Г.О. Моніторинг розвитку особистості //Психологія і суспільство.- 2001.- № 4.- С. 111-144.
193. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы //Вопросы философии.- 1999.- № 8 – С.92-118.
194. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ № 80 м.Дніпропетровська //Рідна школа: Спецвипуск.- 1998.- № 10.- 80 с.
195. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ № 10 м.Бердичева Житомирської області //Рідна школа: Спецвипуск.- 1997.- № 2.- 80 с.
196. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения //Педагогика.- 1990.- № 7.- С.17-22.
197. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та психологічний аспект //Рост.Методика.- 1996.- № 4.- С.41-45.



198. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1998.- 479 с.
199. Никитин Е.П., Хараламенкова Н.Е. Самоутверждение человека //Вопросы философии. – 1997. - № 9. – С.96-117.
200. Попов В.А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты //Педагогика.- 1998.- № 1. С.40-44.
201. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте //Вестник Харьковского ун-та.- Сер.Психология.- 1976.- Вып.11.- № 171.- С.40-45.
202. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. //Вопросы психологии.- 1995.- № 1.- С.13-24.
203. Розов И.М. Стремление к превосходству, как одно из основных влечений человека //Психологический журнал. 1993. Т.14. № 6, с.133-141.
204. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблемы формирования типов рефлексии в решении творческих задач //Вопросы психологии.- 1982.- № 1.- С.99-104.
205. Ситнікова Н.Є. Системне дослідження ефективності соціально-педагогічного експерименту „Школа самоствердження”. Наукові записки. Серія: педагогіка. Тернопільський державний педуніверситет.- 2003.- №3.- С.142-149
206. Ситнікова Н., Бухлова Н. Психолого-педагогічний портрет класу – основа проектування модульно-розвивальних занять //Психологія і суспільство, - 2000.- № 2.- С.152-159.
207. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. //Новые ценности образования: культурное моделирование школ: Выпуск 7. Инноватор.;Vennet colledge., М., 1997.- С.177-184.
208. Сухомлинська О.В. Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей //Директор школи.- 2003,- № 1.- С.4-6.
209. Тімотін А. Соціально-психологічні механізми спілкування у модульно-розвивальному освітньому процесі //Психологія і суспільство.- 2001.- № 2. - С.104-125.

210. Тхагансоєв Х.Г. О новой парадигме образования //Педагогика.- 1999.- № 1.- С.103-111.
211. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження //Освіта і управління.- 1997.- Т.1, № 4.- С.94-124.
212. Фурман А.В., Лужаниця П.П. Діагностико-корекційне забезпечення навчально-виховного процесу: Програма дослідно-експериментальної роботи в школі // Педагогіка і психологія.- 1996.- №1.- С.102-122.
213. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?» //Психологія і суспільство.- 2002.- № 1.- С.119-153.
214. Фурман А. Системна диференціація навчання: концепція, теорія, технологія //Освіта і управління. - 1997.- Т.1, № 2.- С.37-67.
215. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема //Психологія і суспільство.- 2001.- № 3.- С.105-144; 2002.- № 3-4.- С.20-58.
216. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: Анатомія пошуку //Освіта і управління. - 1997.- Т.1, № 3.- С.39-56.
217. Фурман А., Комісаров В. Школа здібностей. Програма дослідно-експериментальної роботи в СШ № 44 м.Запоріжжя //Рідна школа. - 1996.- № 8.- С.5-9.
218. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальною системою навчання //Психологія і суспільство.- 2000.- № 1.- С.28-43
219. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: два рівні експериментування //Освіта і управління.- 1997.- Т.1, № 1.- С.45-67.
220. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання //Педагогіка і психологія.- 1995.- № 1.- С.7-12.
221. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати //Психологія і суспільство.- 2001.- № 1.- С.9-73.
222. Фурман А.В. Проблемно-модульні навчальні програми //Освіта: Спецвипуск.- 1996.- 10 квітня.- С.2-3.

223. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ № 44 м.Запо-ріж-  
жя //Рідна школа: Спецвипуск.- 1996.- № 8.- 80 с.
224. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології //Психо-логія  
і суспільство.- 2000.- № 2.- С.7-24.
225. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и ли-  
чностное развитие учащихся //Вопр.психологии.- 1999.- № 3.- С.39-47.
226. Закон України про освіту. Прийнятий Верховною Радою України 23 березня  
1996 року.- К.: Генеза, 1996.- 36 с.
227. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено указом Президента  
України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 //Інтернет-сайт Президента України.  
- 14 с.
228. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад.  
Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України 20.02.2002 р. № 114  
//Освіта України.- 2002.- № 42 (28 травня).- С.4-5.
229. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності.  
Затверджено наказом Міністерства освіти і науки від 7.11.2000 р. № 522  
//Освіта України.- 2001.- № 6 (7 лютого).- С.17-18.
230. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття».- К.: Райду-  
га, 1994.- 61 с.

**Міністерство освіти і науки України**

Республіканський вищий навчальний заклад  
«Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

**СИТНИКОВА Наталія Євгенівна**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА  
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**ДОДАТКИ**

м.Ялта – 2009

## Додаток А

**«Школа самоствердження»**  
 програма дослідно-експериментальної роботи, виконана  
 педколективом ЗОШ № 43 м.Донецька за етапами психолого-педагогічного  
 експерименту (2003 – 2007 рр.)

**Виконавці:** Педагогічний колектив Донецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 43 в особі директора Ситнікової Наталії Євгенівни.

**Наукове керівництво:** Інститут експериментальних систем освіти України в особі доктора психологічних наук, професора А.В.Фурмана

**Основна проблема дослідження.** Перетворення України на незалежну державу, становлення демократичного суспільства розвиток основ ринкової економіки висуває нагальну проблему готовності людини максимально використувати свої власні ресурси – фізичні, інтелектуальні, духовні, організувати громадсько-корисну діяльність, стверджувати власні позитивні надбання. Але сучасна шкільна освіта ще надто слабо впливає на спосіб життя, культуру, етику мислення і переживань учнів, обмежуючи їхню соціальну участь вербально-теоретичним навчанням. Тому питання самореалізації і самоствердження особистості учнів, спроможності його активно впливати на навколишній світ є актуальною. Шкільний навчально-виховний простір має забезпечити гармонійний розвиток особистості учня в контексті досягнення кожним високих меж соціальної взаємореалізації, духовного самовдосконалення та соціального самоствердження.

Освітньою системою, що призначена продуктивно реалізувати природний потенціал дітей і молоді на шляху їхнього входження в багатоаспектне суспільство, є модульно-розвивальна система навчання.

Її специфіка пов'язана з міжіндивідуальною і міжгруповою взаємодією, яка спеціально організується як найважливіший пласт духовного життя учнів під час реалізації модульно-розвивального циклу. Особистісне досягнення духовних набутків нації і самоствердження себе як громадянина та індивідуальності досягається в цій системі через внутрішньо вмотивовану пошукову, нормотворчу та ціннісно-естетичну самоактивність учнів.

Модульно-розвивальна система навчання визначає внутрішні процеси розвитку і саморозвитку особистості і задає простір самоусвідомленню, самооцінюванню, самоприйняттю, самоповазі, самовдосконаленню та само-ствердженню. Вона існує як ідея, розроблена її теорія й методологія. Але теоретичні моделі і схеми, педагогічні технології та інноваційні програмно-методичні засоби потрібно перевірити на достовірність задля їх адаптації до умов практичного використання, наповнити їх реальним психолого-педагогічним змістом. Виходячи з

актуальності проблеми самоствердження особистості старшокласника, недостатньої її розробленості та важливості було обрано тему дослідно-експериментальної роботи для педколективу ЗОШ № 43 м.Донецька.

**Призначення наукової програми.** Запропонувати таку версію модульно-розвивальної системи, яка б адекватно виявила і повноцінно розвивала природний потенціал учнів й забезпечувала процес самоствердження їхньої особистості, готувала соціально компетентного випускника школи, спроможного стверджувати власний позитивний потенціал у суспільстві та індивідуальній життєдіяльності.

**Ключові слова:** розвиток, саморозвиток, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум, інтелектуальність, соціальність, креативність, духовність, активність, діяльність, поведінка, вчинок, спілкування, розвивальна взаємодія, паритетність, самоствердження, соціальний статус, соціальна позиція, соціальна роль, психосоціальний розвиток, модульно-розвивальна система навчання, індивідуалізація, програмування, диференціація.

**Мета школи самоствердження:** психологічне обґрунтування, наукове проектування та досвідно-експериментальне впровадження умов психолого-педагогічного розвитку учнів та самоствердження особистості старшокласника в ЗОШ I–III ступенів № 43 м.Донецька.

#### **Завдання школи самоствердження.**

1. Всебічна науково-дослідна діагностика особистості учнів, вчителів, батьків.
2. Реалізація авторської програми дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника у системі фундаментального психолого-педагогічного експерименту.
3. Впровадження модульно-організаційної моделі педагогічного управління процесом соціалізації школярів.
4. Втілення інваріантних наукомістких модульно-розвивальних технологій диференційованого та індивідуалізованого навчання.
5. Надання особистості свободи інтелектуальної, соціальної і духовної творчості та індивідуального життєвого самовияву.
6. Забезпечення повноцінного використання розвивальних можливостей соціально-культурного простору школи.
7. Домагання оптимальної реалізації цілісного розвивального впливу навчання, виховання і освіти на особистість вчителя й учня задля самоствердження їхніх особистостей.

**Принципи школи самоствердження** ґрунтуються на таких ідеях гуманізації і демократизації:

- кожна особистість необмежена у своєму фізичному, інтелектуальному, соціальному і духовному розвитку;
- процеси самоактивності, саморозвитку та самоствердження реалізуються тоді, коли особистість повною мірою залучена в соціально значущу діяльність і повноцінну розвивальну паритетну психолого-педагогічну взаємодію із зовнішнім оточенням;
- результатом прогресивного розвитку індивідуальності є її повна особистісна

самоактуалізація і позитивне життєве самоствердження.

**Сутнісний зміст:**

- узагальнення досвіду наукового дослідження проблеми самоствердження особистості з позицій психологічної науки;
- визначення структури, психологічних механізмів та рівнів самоствердження особистості;
- з'ясування умов і засобів зовнішнього та внутрішнього стимулювання процесу самоствердження учнів за модульно-розвивальною системою навчання;
- узагальнення шестирічного досвіду експериментування педагогічного колективу ЗОШ № 43 м.Донецька у пошуку оптимальної технології проведення психолого-педагогічної роботи з учнями на індивідуальному рівні їхнього світорозуміння;
- експериментальне доведення ефективності авторської програми самоствердження особистості школярів.

**Методологія дослідження.** Методологічний модуль запропонованої науково-дослідної програми фокусується навколо лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту, що характеризується такими ознаками.

- має основним завданням поетапно і комплексно змінити всі складові навчально-виховного процесу в напрямку переходу від інформаційно-екстенсивної моделі навчання до інтенсивно-розвивальної;
- передбачає використання досить значної за обсягом системи фундаментальних, прикладних та емпірично-споглядальних засобів (технологій, методів, прийомів тощо), дослідження досвіду соціальної практики задля максимально повного введення та відстеження експериментальних умов щодо зміни життєдіяльності середньої школи;
- забезпечує гармонію у системному використанні методів теоретичного пошуку (наукове проектування і теоретичне моделювання, проблемно-діалогічний і логіко-індуктивний методи, структурно-функціональний аналіз і мислєдіяльний експеримент тощо), прикладного психолого-педагогічного дослідження (психологічний і дидактичний експерименти, інтелектуальне й особистісне тестування, нормоване анкетування і психолого-педагогічна експертиза, статистична й якісна обробка результатів дослідження) та емпірично-споглядальних засобів (спостереження і співбесіда, вивчення передового досвіду і продуктів діяльності учасників експерименту та ін.);
- охоплює експериментуванням життєдіяльність школи (цілі і завдання, зміст та організацію навчально-виховного процесу, його форми і методи, засоби і результати);
- розрахований на проведення систематичної, багатоаспектної, довготривалої дослідно-пошукової роботи, на різних етапах якої мають бути задіяні різні методи дослідження;
- передбачає не лише досягнення якісно вищих показників соціального, психологічного і навчального зростання і самоствердження учнів, фахової компетентності педагогів, а й одержання об'єктивно нового наукового знання (програми, теорії, технології, методи, факти тощо) про високорозвивальні,

духовно зорієнтовані системи освіти.

**Наукова новизна дослідження** полягає у створенні дослідно-експериментальної програми позитивного самоствердження особистості старшокласника і технології психодіагностичного дослідження її ефективності.

**Теоретичне значення дослідження.** Широкомасштабне дослідження процесу розвитку психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника у системі фундаментального психолого-педагогічного експерименту дасть змогу розробити або доповнити:

- а) психолого-педагогічну концепцію самоствердження особистості старшого школяра, яка глибше розкриє природу і механізм розвитку людських можливостей;
- б) теорію розвивальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що обґрунтовує непізнані резерви самоактуалізації і самоствердження особистості у системі модульно-розвивального навчання;
- в) технологію проведення модульно-розвивальних занять з розвитку потенціальних можливостей школярів старшої вікової категорії.

**Практичне значення дослідження.** Планується створити таку загальноосвітню школу, яка б завдяки високорозвивальному середовищу і гуманним способам співжиття учасників навчально-виховного процесу створювала сприятливі умови для саморозвитку та самоствердження особистості учнів.

**Строки експерименту.** Травень 2003 року – липень 2007 року.

**Етапи:**

*I. Підготовчий етап:* (вересень 2003 – червень 2004 рр.)

1. Розробка і реалізація експериментальної програми дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника.
2. Написання методологічної моделі „Школа самоствердження”.
3. Комплексна діагностика розумового та особистісного розвитку вчителів, учнів та батьків.
4. Теоретичне і практичне оволодіння педагогами психо-діагностичними методиками і технологіями диференціації та індивідуалізації навчання.
5. Змінення організаційно-управлінської моделі школи.

*II. Розвивально-формульальний етап:* (липень 2004 – червень 2006 рр.)

1. Розробка і затвердження програми „Школа самоствердження”.
2. Побудова моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання.
3. Повна реалізація експериментальної програми дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника (другий рік).
4. Розробка зразків проблемно-модульних програм та варіантів дидактичних модулів.
5. Психолого-педагогічне проектування рівнів розвитку психологічних особливостей самоствердження особистості старшокласника.
6. Формування колективної та індивідуальної ментальності учасників експерименту, зорієнтованих на реалізацію завдань „Школи самоствердження”.
7. Наукова і практична експертиза вдосконалених граф-схем і наукових проектів навчальних курсів.



8. Підготовка та апробація освітніх сценаріїв як докладного опису психомистецьких технологій.
  9. Розробка та експериментальне вдосконалення учителями школи розвивальних міні-підручників.
  10. Підготовка та апробація програм самоствердження особистості учня.
  11. Цілісне впровадження технологій модульно-розвивальної системи навчання.
  12. Системне відстеження ефективності психомистецьких технологій навчання.
  13. Створення системи профілактичної і корекційної роботи школи з психологічного розвитку особистості учнів.
  14. Моніторинг самоствердження учнів різних вікових категорій.
  15. Моніторинг рівнів самоствердження особистості старшокласників.
  16. Кадрове, матеріально-технічне, організаційно-технологічне і психолого-дидактичне забезпечення фундаментального психологічного експерименту.
- IV. Результативно-узагальнювальний етап:* (липень 2006 – 2007 рр.)

1. Статистично-кількісний та описово-якісний аналіз результатів психологічного експерименту.
2. Системний теоретико-методологічний аналіз результатів психолого-педагогічного експерименту та оформлення його у вигляді наукових звітів і методичних рекомендацій (книги, посібники, міні-підручники, статті, тези тощо).
3. Визначення ефективності запропонованої версії модульно-розвивальної системи порівняно з іншими версіями і моделями експериментального і традиційного навчання.
4. Підготовка і проведення Всеукраїнських та регіональних конференцій, семінарів і круглих столів з обміну досвідом роботи у системі модульно-розвивального навчання.

**Критерії результативності фундаментального експерименту:**

- загальнолюдські та етнонаціональні духовні цінності;
- самоствердження особистості старших учнів;
- принципи, умови, чинники повноцінного впровадження модульно-розвивальної системи навчання;
- показники комплексних діагностичних обстежень розумового, емоційно-оцінкового, поведінкового та креативного рівнів самоствердження особистості учнів старшої вікової категорії та характеристика динаміки їхнього розвитку під час фундаментального експерименту;
- повний функціональний цикл розвивальної психолого-педагогічної взаємодії педагогів та учнів у процесі практичної реалізації модульно-розвивальної системи навчання;
- рівні пізнавальної, регуляційної і ціннісно-естетичної активності особистості, які забезпечують повноцінне самоствердження старшокласників;
- психологічний портрет особистості, яка стверджує себе як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум шляхом широкомасштабної розвивальної взаємодії із зовнішнім і власним внутрішнім світом.

**Позитивні результати:**

1. Ефективність експериментального впровадження наукової програми щодо позитивно-спрямованого самоствердження особистості старшокласника;
2. Своєчасне виявлення і максимальний розвиток у кожного учня розумових, креативних, соціальних здібностей.
3. Комунікативна інтенсифікація модульно-розвивального процесу і технологічно виверене психолого-педагогічне керівництво розвивальною взаємодією у системі „учителі - учні”, „учні – батьки”, „учні – учні”, що забезпечує послідовне зростання рівнів розвитку самоствердження школярів.
4. Висока ступінь реалізації шкільним середовищем фізичних, розумових, естетичних, моральних і духовних можливостей кожного учня.
5. Формування у переважній більшості вчителів, учнів і батьків позитивного ставлення до школи та її вимог.

**Імовірний негативний прогноз:**

1. Відсутність явних позитивних зрушень у розвитку процесів самоствердження особистості учнів у наслідок незмоги впровадити модульно-розвивальну систему організації навчально-виховного процесу;
2. Неприятливе фінансове та управлінське забезпечення фундаментального експерименту;
3. Неможливість змістово реалізувати програму дослідно – експериментальної роботи через неможливість ліквідувати розрив між фундаментальною наукою та шкільною практикою.
4. Неповне виконання авторської програми дистанційної перепідготовки педагога як психолога-дослідника, що спричинить негативні зміни у психолого-педагогічному змісті діяльності школи.

Програма дослідно-експериментальної роботи затверджена на засіданні педагогічної ради школи (протокол №\_5 від 15 травня 2003 року)

## Додаток Б

Програма дистанційної перепідготовки педагога-психолога-дослідника  
у системі психолого-педагогічного експерименту «Школа самоствердження»  
(2003 – 2005 рр.)

Таблиця Б1

**Тематика академічного курсу дистанційної  
перепідготовки педагога-психолога-дослідника**  
загальноосвітньої школи I-III ступенів № 43 м.Донецька

Розділи	Всього годин	На- вчальні тренінги	Дослі- дно-екс- пери- менталь на робо- та	Групові тв. Інди- видуальні консульт ації	Круглі столи
Фундаментальний психолого-педагогічний експеримент: призначення, зміст, методологія дослідження, особливості практичної реалізації	10	3	4	2	1
Самоствердження особистості у системі фундаментального психологічного експерименту «Школа самоствердження»	2	1	-	1	-
Соціально-психологічна адаптація учнів і вчителів під час експерименту	4	1	1	2	-
Концепція інтелекту: психологія, діагностика, моніторинг	5	1	2	2	-
Психодіагностичні технології диференціації та індивідуалізації навчання, їх ефективність	16	3	10	2	1
Вимоги до створення експериментальних модульних навчальних програм у системі модульно-розвивального навчання	8	1	2	3	2
Психологія і психодіагностика соціального розвитку особистості учня	3	1	1	1	-
Психологія і психодіагностика духовно-креативного розвитку особистості учнів	3	1	1	-	1
Наукове проектування цілісного модульно-розвивального процесу	6	2	1	2	1
Теорія, методологія і практика проектування навчальних модулів	6	3	3	-	-
Психомистецькі технології навчання	5	2	1	1	1
Програмово-методичне забезпечення модульно-розвивальної системи навчання	5	2	2	1	-
Технологія самоствердження особистості учня	3	2	1	-	-
Разом:	75	23	29	17	8

Таблиця Б2

**Щорічна академічна і практична діяльність  
педпрацівників експериментальної школи**

№ п/ п	Академічна і практична діяльність педпрацівників експериментальної школи	
	Програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, Академічний курс - 75 годин. Вид навчальної роботи, кількість годин	Практичний курс - 75 годин. Вид практичної роботи, кількість годин.
1.	Навчальні тренінги, що проводять спеціалісти з фундаментального експерименту - 23 години	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна і якісна обробка результатів - 24 години.
2.	Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту - 29 годин	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, в т.ч. її підготовка, проведення і написання звітів – 8 годин.
3.	Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб - 17 годин	Самоосвіта виконавців з теорії, методології і технології експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя - 19 годин.
4.	“Круглі столи” з учителями експериментальної школи за участю та співробітників кафедри експериментальних систем освіти - 8 годин	Підготовка виконавцями експерименту наукової продукції (проблемно-модульні навчальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) - 24 години

## Додаток В

Зразок психолого-педагогічного портрету класу –  
основи організації розвивальної взаємодії учасників  
інноваційного навчального процесу.

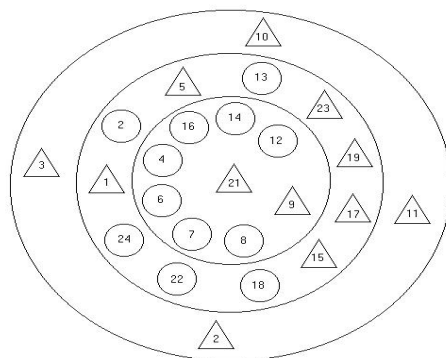
Таблиця В

**Результати інтелектуального дослідження учнів 11-В класу  
ЗОШ № 43 м.Донецька 2004 рік**

№ п/п	Прізвище ім'я	Система тестів інтелекту					Сума балів	Рівень інтелектуального розвитку
		Абстрактне ми- слення	Розумі- ння сло- весних зв'язків	Матри- ці Равена	За- гальн их зді- бнос- тей	Шкільн ий тест ро- зумово- го роз- витку		
1	Тетяна А.	13	22	51	52	14	152	Середній
2	Ганна Б.	24	24	49	72	28	197	Високий
3	Сергій В.	20	20	37	43	18	138	Середній
4	Сергій Г.	31	10	36	71	15	163	Середній
5	Ірина Д.	27	9	48	50	36	170	Вище середнього
6	Юлія Д.	19	23	34	43	27	146	Середній
7	Ганна З.	19	35	40	62	26	182	Вище середнього
8	Володимир К.	13	9	44	59	25	150	Середній
9	Павло Л.	25	29	49	84	36	223	Високий
10	Світлана М.	26	28	48	72	29	204	Високий
11	Ірина М.	28	33	45	56	24	186	Вище середнього
12	Тетяна М.	29	40	53	89	45	256	Дуже високий
13	Олексій Н.	19	26	44	53	35	177	Вище середнього

14	Євген Н.	31	13	50	37	21	152	Вище середнього
15	Денис П.	34	27	54	80	47	242	Дуже високий
16	Галина О.	27	25	51	70	41	214	Високий
17	Світлана О.	23	28	47	70	33	210	Високий
18	Марина Т.	20	19	40	77	22	178	Вище середнього
19	Ольга Т.	19	22	27	64	16	148	Середній
20	Марія Ц.	29	21	26	74	35	185	Вище середнього
21	Наріне Ш.	9	18	42	44	22	135	Середній
22	Олександр Ш.	30	29	44	47	46	202	Високий
Сума балів		3346	514	1000	1340	655	3975	
Середній бал		22,4	25	45	61	30	189	
% розв'язання тестових задач		44%	50%	77%	61%	21%	47%	
<b>Отже: дуже високий – 2 особи, високий – 6, вище середнього – 7, середній - 7</b>								

**Рис.В.1. Результати соціометричних досліджень учнів 11-В класу ЗОШ № 43 м.Донецька у 2003-2004 році, вибірка 24 особи.**



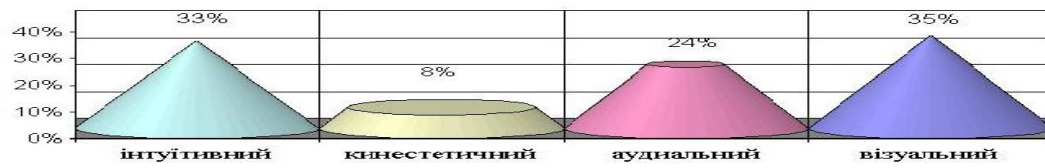
*Лідер – 1;*

*Ті, кому віддали перевагу – 11;*

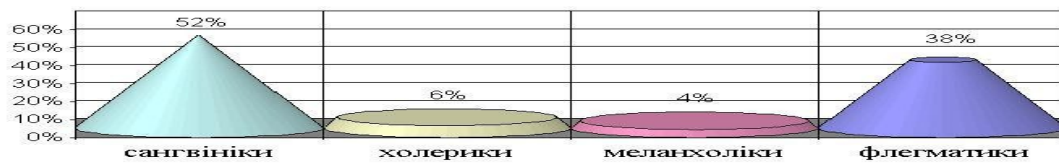
*Прийнятих – 8;*

*Ізольованих – 4.*

**Рис.В.2. Результати дослідження за тестом „Провідна модальність” учнів 11-В класу ЗОШ № 43 м.Донецька у 2003-2004 році, вибірка 24 особи**



**Рис.В.3. Результати дослідження за тестом “Визначення типу темпераменту” у 11-В класі ЗОШ № 43 м.Донецька у 2003-2004 році, вибірка 24 особи**



## Додаток Д

## Структура психолого-педагогічного портрета класу

і його використання в навчально-виховному процесі

Складові ПППК	Використання в навчально-виховному процесі
1. Інтелектуальний потенціал, особливості мислення (розуміння словесних зв'язків, абстрактне мислення, комбінаторні та загальні здібності, розумовий розвиток та творчий потенціал особистості)	Здійснення внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання за інтелектуальним критерієм. При цьому розмежуванню підлягають: а) психологічні особливості учнів (рівні розумового потенціалу); б) специфіка й характер змісту, форм, методів і засобів навчання (обсяг, складність і способи психологічного впливу вчителя та учня); в) соціально-психологічний простір розвивальної психологічної взаємодії (інтенсивність інформаційного обміну знаннями, вміннями, нормами і цінностями, гуманність особистісних ставлень тощо).
2. Соціометричні виміри та особистісні властивості (акцентуації, самоактуалізація, гуманність, адаптованість)	Визначення симпатії-антипатії у взаєминах школярів, їхніх позитивних та негативних взаємовиборів, лідерів і відторгнених, успішних і проблемних тощо. Відбір оптимальних форм і методів психологічного впливу на конкретний учнівський контингент.
3. Особливості взаємодії з людьми (соціально-психологічний клімат у колективі, ефективність соціального мислення та соціальних взаємин)	Створення сприятливого морально-психологічного клімату як передумови для колективістського становлення школярів, залучення кожного до продуктивної освітньої співдіяльності. Під час проектування модульно-розвивального заняття орієнтація на загальну психологічну атмосферу в класі, рівні розвитку когнітивної, емоційної та поведінкової складових різних груп учнів і перспективу їх удосконалення.
4. Природні особливості: - провідна модальність;  - темперамент	Вибір способу сприйняття інформації, до якого найбільш схильна аудиторія (очима, дотиком, інтуїцією, слухом). Підкріплення прийнятого для учня способу навчання дає змогу відчувати впевненість, стимулює розвиток як сильних, так і слабких сторін. На цьому ґрунті – здійснення оптимального відбору технологій, методів і засобів ефективного навчання. Прогнозування психологічного впливу прийомів навчання, виховних заходів, які будуть використані на учнів різного психофізіологічного складу.



## Додаток Ж

## Систематика моделей навчальної диференціації

у сучасній школі (за А.Фурманом)

<i>Бінарна група</i>	<i>№ n/n</i>	<i>Модель</i>	<i>Провідний критерій диференціювання</i>
I	1	Зовнішня	Рівень навчальної успішності, вихованості
	2	Внутрішня	Емпіричний підхід до врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів
II	3	Рівнева	Якість оволодіння учнями знаннями і вміннями на індивідуальному рівні
	4	Профільна	Обсяг і складність змісту навчання. Переважання тієї чи іншої інформації
III	5	Жорстка, селективна	Централізований, однозначно заданий навчальний план, специфічний для окремого закладу освіти
	6	Гнучка, селективна	Можливості вибору змісту, методів та організаційних форм на базі кількох обов'язкових дисциплін.
IV	7	Індивідуалізована	Інтенсивні індивідуальні контакти вчителя з учнями, що характеризуються неперервністю
	8	Прискорена	Випередження в інтелектуальному та соціальному розвитку учня
V	9	Спеціалізована, професійна	Стійкі професійні нахили, інтереси, усвідомлене прагнення одержати професію
	10	Поглиблена, збагачена	Виняткові пізнавальні здібності, висока здатність навчатися, прискорений соціальний розвиток учня
VI	11	Структурна	Стабільна структурна організація системи шкільної освіти (школи державні і приватні, загальноосвітні і спеціалізовані тощо)
	12	Системна	Диференціювання освітнього процесу за двома аспектами – соціально-педагогічним і психолого-дидактичним

**Інноваційний Авторський факультативний курс з психології для учнів  
9 класів ЗОШ № 43 м.Донецька у контексті виконання  
експериментальної програми «Школа самоствердження»**

Психологія			
Тема занять	Кол-во часов	Вид занять	
<b>РАЗДЕЛ 1</b>			
<b>Введение</b>			
1. Предмет и задачи программы «Школа самоутверждения».	1	лекция	
2. Человек. Индивидуальность. Личность.	2	лекция	
<b>РАЗДЕЛ 2</b>			
<b>Формирование личности и открытие «Я»</b>			
1. Умственное развитие.	1	лекция	
2. Эмоции и чувства.	1	лекция	
3. Самосознание и образ «Я».	1	лекция	
4. Дифференциально-психологические аспекты развития.	1	лекция	
<b>РАЗДЕЛ 3</b>			
<b>Формирование коммуникативной компетентности</b>			
1. Межличностное общение и взаимодействие.	2	лекция	практическое занятие
2. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции	2	лекция	практическое занятие
3. Установление взаимопонимания в общении	1	лекция	
4. Развитие умения использования невербальных методов для эффективного взаимодействия	2	лекция	
<b>РАЗДЕЛ 4:</b>			
<b>Формирование адекватного отношения к себе и уверенности в своих возможностях</b>			

1.	Поверь в себя.	2	практическое занятие
2.	Формирование жизненной позиции.	2	практическое занятие
3.	Быть сильной и уверенной личностью – иметь свой взгляд на жизнь	2	практическое занятие
4.	Лидерство	2	практическое занятие
5.	Самопрезентация	2	практическое занятие

#### РАЗДЕЛ 5:

#### Я и другие

1.	Взаимоотношения со взрослыми	2	лекция
–	Возрастные различия и преемственность поколений;		
–	Положение в семье и отношения с родителями		
2.	Как распознавать людей по языку мимики, жестам и телесным движениям	2	лекция практическое занятие
3.	Как распознать людей по манере говорить и писать	2	лекция практическое занятие
4.	Специфические черты характера и поведения народов мира	1	лекция практическое занятие
5.	Итоговое занятие	1	

Автор: заступник директора з науково-експериментальної роботи ЗОШ № 43 м.Донецька Бухлова Н.В.

## Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком

Дата " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 200 р. Кількість учнів \_\_\_\_\_

Кабінет \_\_\_\_\_ Учитель \_\_\_\_\_ Предмет \_\_\_\_\_  
Тема модульного заняття: \_\_\_\_\_

Готовність учнів \_\_\_\_\_

Організація уяви учнів (хв.) \_\_\_\_\_ Запізнення \_\_\_\_\_

Недоречності \_\_\_\_\_

**Експерти:** \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

Вияв професійно-ментального досвіду вчителя; розвивально-комунікативний аспект		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
<b>A</b>	<b>Темп спілкування</b>						
	2 опитувальний						
	1 ефективний						
	0 зашвидкий						
	-1 уповільнений						
	-2 неефективний						
<b>Б</b>	<b>Тональність мовлення</b>						
	2 бадьора, привітна, відкрита						
	1 стримана, мелодійна						
	0 стримана, малоемоційна						
	-1 безладна, неефективна						
	-2 роздратована, непедагогічна						
<b>В</b>	<b>Жестикуляція</b>						
	2 довільна, артистична						
	1 доладна, "відкрита"						

0	скута, "закрита"						
-1	безладна, неефективна						
<b>Г</b>	<b>Емоційно-вольовий потенціал</b>						
2	високий, лабільний, ефективний						
1	позитивно регуляційний, до- мінуючий						
0	задовільний, одноманітний, малоефективний						
-1	негативно регуляційний, педантичний						
-2	низький, регідний, неефективний						
<b>Д</b>	<b>Спосіб контактування</b>						
2	психонавчальний, високоєфективний						
1	переконливий, діалогічний						
0	монологічний, відсторонений						
-1	прохальний, неефективний						
-2	примусовий, вимагальний						
<b>Е</b>	<b>Розуміння учня-партнера</b>						
2	повне, глибинно смислове						
1	ситуативно адекватне						
0	поверхове, декларативне						
-1	переважно неадекватне						
-2	неадекватне, неприйнятне						
<b>Є</b>	<b>Культура мовлення</b>						
2	літературна, професійна						
1	емоційно вимовна						
0	інтонаційна, нелітературна						
-1	низька, зовнішня						
-2	буденна, непрофесійна						
<b>Сума балів</b>							
<b>% реалізації розвивального потенціалу модульного заняття вчителя</b>							

Ментальний досвід учнів: атмосфера спілкування на занятті		Похвилинний хід модульно-розвивального заняття					Кількість балів
<b>А</b>	<b>Становлення до взаємодії</b>						
2	діалогічне, духовно зорієнтоване						
1	позитивне, доброзичливе						
0	незвичайне, нейтральне						
-1	негативне, пасивне						
-2	негативно-агресивне						
<b>Б</b>	<b>Внутрішня вмотивованість</b>						
2	процесуально неперервна, дуже висока						
1	ситуативна, висока						
0	фрагментарна, посередня						
-1	поодинокі, низька						
-2	відсутня, нульова						
<b>В</b>	<b>Емоційна активність</b>						
2	захоплення, катарсис						
1	позитивна, висока						
0	ситуативна, посередня						
-1	низька, невиразна						
-2	негативна, неприйнятна						
<b>Г</b>	<b>Прийняття особистості вчителя</b>						
2	позитивно повне						
1	позитивне, проблемно-діалогічне						
0	незвичайне, нейтральне						
-1	частково негативне						
-2	негативне, конфліктне						
<b>Д</b>	<b>Характер спілкування</b>						
2	духовний, інтимний						
1	повно змістовий, діловий						
0	локально змістовий, довільний						
-1	локально змістовий, малоефективний						



				телі)			заняття
<b>2003-2004 роки</b>							
Кураковська І.А.	Етика (З.-П.)	8-Б	19.03.99	11,8	12,8	24,6	81,4
Загоруйко А.В.	Інформат. (С.-О.)	10-А	19.03.99	8,6	8	16,6	55
Каменєва О.В.	Література (А.-П.)	9-Б	18.03.99	12,2	13,8	26	86,6
Рубштейн З.П.	Алгебра (З.-П.)	8-В	18.03.99	13,6	11	24,6	82
Галушко Л.В.	Зоологія (З.-П.)	9-Б	18.03.99	12,2	13,8	26	86,6
Лагута С.М.	Хімія (А.-П.)	11-А	18.03.99	11,8	12,8	24,6	81
Бухлова Н.В.	Всесвітня літер. (К.-Р.)	8-Б	18.03.99	11,2	11,8	23,0	76,6
Демидова М.М.	укр.мова (О.-С.)	8-Б	19.03.99	12,6	13,9	26,6	86,6
Бухлова Н.В.	Література (З.-П.)	8-Б	18.03.99	11,2	13,8	26	86,3
Остафійчук М.М.	Математ. (О.-С.)	9-Б	19.03.99	11,2	12,2	23,4	78
Суботіна В.Б.	Фізика (К.-Р.)	8-В	19.03.99	8	8,4	16,4	54
Демидова М.М.	укр.літ. (А.-П.)	10-Б	12.12.00	11,2	10,4	21,6	72
Суботіна В.Б.	Фізика (О.-С.)	10-А	12.12.00	10	9	19	63
Попов В.Ж.	Правознавство (К.-Р.)	8-В	12.12.00	10,8	9,8	20,6	68,6
Каменєва О.В.	Література (З.-П.)	9-В	12.12.00	11,8	12,8	24,4	81
Остафійчук М.М.	Математ. (У.-М.)	8-В	12.12.00	12,4	9	21,4	71,3
Жолоб І.В.	Алгебра (З.-П.)	10-В	26.01.00	10,8	11,2	22	74
Узагальнений середній показник по школі за 2003-2004				<b>11,3</b>	<b>11,4</b>	<b>22,7</b>	<b>75,5</b>
<b>2005-2006 роки</b>							
Гайворонська Л.А.	Основи театрального мистецтва (У.-М.)	8-В	07.12.01	11,8	12,8	24,4	81,4
Бухлова Н.В.	Всесвітня літер. (Д.-К.)	11-Б	07.12.01	12,2	13,8	26	86,6
Попов В.Ж.	Правознавство (К.-Р.)	9-В	07.12.01	11,2	11,8	23	76,6
Жолоб І.В.	Геометрія(О.-С.)	8-Б	07.12.01	11,8	12,4	24,2	80,0
Демидова М.М.	укр.літ. (А.-П.)	8-В	20.11.02	12,6	10	22,6	75
Кураковська І.А.	укр.мова (З.-П.)	9-А	05.12.02	9,1	11,4	20,5	68,6
Бухлова Н.В.	Всесвітня літер. (К.-Р.)	11-Б	18.02.02	12,6	13,4	26	86,3
Стаценко М.Ю.	укр.мова (Д.-К.)	8-В	01.03.02	11,2	12,2	23,4	78
Сахно В.П.	Хімія (У.-М.)	9-Б	04.03.02	10,6	10,8	21,4	71,3
Ситніков В.І.	Біологія (С.-О.)	11-А	28.01.03	12	Продовження таблиці		
Жолоб І.В.	Геометрія(С.-О.)	9-В	03.04.03	11,8			
Маркова О.В.	Алгебра (З.-П.)	8-Б	03.02.03	10	10,4	20,4	68,5
Стаценко М.Ю.	Укр. мова (У.-М.)	9-В	13.02.03	11,2	13,0	24,0	81,0
Узагальнений середній показник по школі за 2005 - 2006 р.				<b>11,4</b>	<b>11,45</b>	<b>22,85</b>	<b>78,5</b>
<b>2006 – 2007 роки</b>							
Клетинська М.Г.	Укр.мова (Д.-К.)	5А	03.2006	11,8	12,8	24,6	81,4
Яріна І.М.	Математика (С.-О.)	9А	03.2006	12,2	13,8	26,0	86,6
Сахно В.П.	Хімія (К.-Р.)	11А	03.2006	11,8	12,8	24,6	81,0



Краснобаєва-Чорна Ж.В.	Укр.мова (Ч.-Е.)	11Б	03.2006	11,2	11,8	23,0	76,6
Каменєва О.В.	Рос.літ-ра(Д.-К.)	6В	03.2006	12,6	13,9	26,6	86,6
Малишева Н.В.	Початкова школа (З.-П.)	2	03.2006	11,2	13,8	26,0	86,6
Будаєва Г.О.	Початкова школа (К.-Р.)	3	03.2006	10,0	9,0	19,0	63,0
Нарижних Л.А.	Початкова школа (О.-С.)	1	12.2007	12,6	10,0	22,6	75,0
Демидова М.М.	Укр.мова (Д.-К.)	9Б	12.2007	12,6	13,4	26,0	86,6
Колос О.Л.	Історія (С.-О.)	7А	12.2007	11,8	13,0	25,2	84,0
Решетова Т.Г.	Образотворче мистецтво(Ч.-Е.)	8Б	12.2007	11,8	12,4	24,2	80,0
Шевчук Л.В.	Фізика (У.-М.)	10	12.2007	11,2	13,0	24,0	81,0
Ситніков В.І.	Біологія (З.-П.)	9А	12.2007	11,8	12,8	24,4	81,4
Мещерякова О.М.	Інформатика (К.-Р.)	11А	12.2007	11,2	13,0	24,0	81,0
Узагальнений середній показник по школі за 2006 - 2007 р.				<b>11,7</b>	<b>12,5</b>	<b>24,3</b>	<b>80,8</b>
<b>Загальний усереднений показник по школі за всі роки експерименту</b>				<b>11,4</b>	<b>11,8</b>	<b>23,25</b>	<b>78,3</b>

## Додаток М

**Психолого-педагогічна експертиза ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком**

№ з/п	Критерії експертного оцінювання	Шкала експертної оцінки											Критерії експертного оцінювання		
		Міні-модуль						Традиційний урок							
		5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5			
1.	<b>Завдання:</b> досвід і розвиток														<b>Завдання:</b> знання, уміння, навички
3.	<b>Досвід:</b> повно використовується														<b>Досвід:</b> враховується фрагментарно або декларативно
5.	<b>Наступність:</b> єдиний соціально-культурний простір														<b>Наступність:</b> завдання і зміст навчання
7.	<b>Час:</b> 30-хвилинна організація навчання														<b>Час:</b> 45-хвилинна організація навчання
9.	<b>Учитель:</b> добувач і носій соціально-культурного досвіду														<b>Учитель:</b> транслятор наукового навчання
11.	<b>Учень:</b> добувач культурного досвіду у паритетній співпраці з учителем														<b>Учень:</b> виконавець вимог учителя у засвоєнні знань
13.	<b>Діяльність:</b> спільна, полілогічна, освітня														<b>Діяльність:</b> переважає монологічна викладацька
15.	<b>Потенціал:</b> розвиває посферні психосоціальні здібності														<b>Потенціал:</b> розвиває розумову сферу особистості
17.	<b>Темп:</b> із прискоренням або сповільненням залежно від індивідуальності														<b>Темп:</b> єдиний, усереднений, спрямований на засвоєння знань
19.	<b>Колектив:</b> відносно постійний, створений за науковими критеріями														<b>Колектив:</b> однорідний за паспортним віком учнів
21.	<b>Обставини:</b>														<b>Обставини:</b>

